**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»**

Психологическая служба университета: реальность и перспективы

материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием

Москва, 27–28 октября 2017 г.

Москва, 2017

УДК 378
ББК 74.4
П86

Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 27–28 октября 2017 г. / отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017. – 424 с.

Сборник включает материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологическая служба университета: реальность и перспектива», проведенной 27–28 октября 2017 г.

Материалы сборника могут быть интересны специалистам психологических службы вузов, административным и педагогическим работникам образовательных организаций, а также всем заинтересованным в развитии психологической службы вузов специалистам.

Материалы публикуются в авторской редакции. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов статей.

ISBN 978-5-94051-141-0

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
© НИУ ВШЭ, 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово председателя оргкомитета
конференции «Психологическая служба университета:
реальность и перспектива» И.В. Макаровой 10

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Варга А.Я.
Трудности в работе психотерапевта
внутри организации – тревожные треугольники 12

Макарова И.В.
Психологическая служба вуза: реальность и мечты 18

Макарова И.В., Умняшова И.Б., Киктенков М.В.,
Тимонов Е.И., Коломийцева Э.А.
Взаимодействие психологической службы
вуза со студентами: проблемы и пути их решения..... 23

Метелькова Е.И.
Университетская психологическая служба:
правовые основания деятельности и перспективы развития..... 29

Тащёва А.И., Гриднева С.В.
Психологическая служба в университете:
организационные, этические и методические проблемы 36

Умняшова И.Б.
Профессиональное сообщество как ресурс
развития психологической службы вуза 45

СЕКЦИЯ 1
Опыт работы и тенденции развития
психологической службы высшей школы»

Кларина Е.М.
Формирование и развитие имиджа психологической
службы высшей школы сквозь призму видов общения..... 51

Клименко И.В.
Из опыта организации психологического сопровождения
участников образовательно-воспитательного процесса вуза 57

Котлярова Л.Н., Хевсаков В.В.
Опыт работы психологической
службы в юридическом университете 63

Кулыгина М.А., Логинов И.А., Царенко Д.М.
Медико-психологическое сопровождение в вузе:
предпосылки и практическая реализация 68

Лобза О.В.
Роль службы психологического консультирования
вуза в социализации современной молодежи 75
Меркулова О.П.
Опыт работы психолога по поддержке
качества высшего образования и потенциал
его использования в работе психологической службы вуза..... 82
Никифорова О.А.
Роль психологической службы в техническом вузе..... 88
Павлова В.В., Захарова Н.В.
Психологическая служба в системе воспитательной работы вуза 94
Полякова И.В.
Современные тенденция развития
психологической службы высшей школы..... 100
Попок Р.П.
Организация деятельности
психологической службы в республике Беларусь 105
Попок Р.П.
Основные направления деятельности психологической
службы Белорусского государственного университета..... 109
Сазонов Д.Н., Гальчун Я.В.
Опыт создания психологической службы
современного университета (на примере НИУ «БелГУ») 114
Шпехт М.В.
Опыт работы психологической службы
факультета психологии педагогического университета 119

СЕКЦИЯ 2
Психологическое сопровождение адаптации студентов

Барлас Т.В.
Психологическое сопровождение
первокурсников-психологов в ходе учебного процесса 125
Бехтер А.А., Гречко А.А., Филатова О.А.
Адаптация студентов-первокурсников в высшей школе:
опыт взаимодействия наставников и психологов..... 129
Звягинцева Е.П.
Адаптация первокурсников через программы дружеской поддержки.... 131
Зотова М.О, Гасиева И.Т.
Особенности личностного потенциала
первокурсников вуза и их роль в адаптации первокурсников 139

Кудрявцева Е.И.
Психологическая цена академической результативности 145
Михайлова О.Б.
Особенности диагностики и сопровождения а
даптированности обучающихся в международном университете 149
Нестерова А.А.
Психологическая поддержка студентов,
вернувшихся после обучения за рубежом 155
Татаринцева А.Ю., Кузнецова В.В.
Психолого-педагогическое сопровождение
процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе 159
Юрченко И.В.
Особенности адаптации студентов к обучению в вузе 165

СЕКЦИЯ 3
Психологическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями

Барабанов Р.Е.
Исследование субъективной оценки качества
жизни студентов с особыми образовательными потребностями
(на примере патологии голосового аппарата) и здоровых людей 171
Давыдова Л.С.
Психологические основания антропологического подхода
к воспитанию личности с особыми образовательными потребностями . 178
Коновалова М.Д.
Психологическое обеспечение инклюзивного
обучения как ресурс повышения доступности
профессионального образования для инвалидов 182
Макарова Е.А.
Индивидуальные образовательные
траектории как средство формирования
психологически комфортной среды при инклюзивном обучении 188
Одинцова М.А.
Развитие самоактивации студентов с инвалидностью
в условиях обучения в высшем учебном заведении 195
Сергиенко А.И.
Родители студентов с особенностями
психофизического развития как целевая группа
работы отделов психологической помощи в вузе 201

СЕКЦИЯ 4
Специфика психологической работы в мультикультурном образовании

Карабущенко Н.Б., Хворова Е.М.
Особенности психологического
сопровождения студентов в поликультурном вузе 207

Латыпов И.А.
Социально-психологическая адаптация
иностранных студентов в России (на примере САФУ) 213

Пилишвили Т.С.
Супервизия: требование перехода
от традиционного к мультикультурному пониманию..... 218

Чеботарева Е.Ю.
Межэтническая напряженность в поликультурном
вузе и роль психологической службы в ее снижении и профилактике 222

Ширков Ю.Э., Рчеулишвили А.Н.
Особенности структуры идентичности
студентов Баку, Ташкента и Москвы..... 229

Якиманская И.С.
Психологические особенности представления
о себе и о другом у русских студентов – юношей и девушек 235

СЕКЦИЯ 5
Специфика диагностики и консультирования в психологической службе вуза

Валеева Г.В.
Особенности консультирования
преподавателей педагогического вуза 241

Волкова Е.П.
Возможности применения методов
регистрации физиологических коррелятов
в диагностике деятельности психологической службы университета 247

Гребенюк Е.Г.
Работа психолога в ВУЗе глазами нарративного практика 251

Князев С.А.
Элементы коучинга в психологической поддержке
педагогического творчества преподавателей в высшей школе..... 257

Костромина С.Н., Зиновьева Е.В.
Характеристика проблемных ситуаций
студентов обращающихся за психологической
консультацией в службу психологической помощи СПбГУ..... 260

Майорова-Щеглова С.Н.
Влияние событийности детства поколения Z
на социопсихологические проблемы студенческой
жизни: реперные точки психологической службы вуза..... 266

Рахманина А.А., Холмогорова А.Б.
Влияние социокультурных стандартов на представление
о собственном теле и эмоциональное благополучие у молодежи 271

Спиженкова М.А., Арпентьева М.Р.
Психологическая служба вуза:
консультирование переживающих острое горе 276

СЕКЦИЯ 6
Психологическая поддержка и сопровождение студентов в кризисных и тяжелых жизненных ситуациях

Клименкова Е.Н.
Способность к эмпатии и качество
интерперсональных отношений у подростков и молодежи 284

Король Н.В.
Проблема профилактики последствий школьного
буллинга в рамках психологической службы в высшей школе 290

Пикк М.В.
Динамика нервно-психической устойчивости
и риска социальной дезадаптации у студентов..... 295

Попок Р.П., Попок И.И.
Социально-психологическая опека как метод
интеграции лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации 301

Рой А.П., Холмогорова А.Б.
Психологические факторы социальной тревожности
у лиц с гомосексуальными предпочтениями, обучающихся в вузах 306

Спиваковская А.С., Луценко А.М.
Психологический портрет студентов,
выросших в алкогольной семье..... 311

СЕКЦИЯ 7
Психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов

Брестер И.В.
О программе развития
профессионального самосознания студентов 317

Дмитриева Е. Ю.
Тьюторское сопровождение
профессионального самоопределения студентов 320
Домырева Е.А.
Роль субкультурного сообщества в профессиональном
становлении педагогов-психологов
в современных социокультурных условиях. 324
Зотова М. О., Валгасова И. Н.
Возможности психологической службы вуза
в профессиональном становлении будущих педагогов 331
Короткова В.О.
Роль службы психологического
консультирования в профессиональной
идентичности студента психологического факультета..... 337
Кузьмина Е.И.
Развитие академической свободы –
одна из задач психологической службы вуза..... 341
Клименко И.В., Николаева Н.А.
Исследование особенностей
эмпатических способностей и коммуникативных
установок студентов медицинских специальностей 347
Новикова Г.В.
Управление учебной и профессиональной
мотивацией студентов как основная задача
преподавателя и деятельность психологической службы 351
Ситникова О.В.
Эмоционально-ценностные
отношения в педагогическом процессе вуза..... 356
Троицкая Е.А.
Программа психологических занятий, способствующих
профессиональному самоопределению студентов..... 364
Фалкина С.А.
Психологическое сопровождение профессиональной
подготовки будущих прокурорских работников..... 368

СЕКЦИЯ 8
Проблемы и специфика психопрофилактической работы в высшей школе

Абросимов И.Н.
Показатели мотивации как мишени профилактической
работы со студентами, обучающимися в медицинском вузе 374

Бузина Т.С., Волчкова Ю.В.
Психологические мишени профилактики злоупотребления алкоголем в старшем подростковом и юношеском возрастах 379

Зотова М.О., Козловская М.Э.
Профилактика аддиктивного поведения студентов в рамках реализации психолого-педагогического сопровождения образования СОГПИ 383

Комарова О.Н.
Психологическая поддержка профессионально-личностного развития студентов 389

Ситникова О.В.
Художественный метод в аспекте психопрофилактической работы в высшей школе 393

Улановская К.А.
Тьюторская позиция преподавателя как средство психопрофилактической работы в высшей школе 398

СЕКЦИЯ 9
Профессиональная подготовка специалистов для психологических служб высшего образования

Алипова М.С., Пляскина А.С.
Особенности подготовки специалистов психологических служб высшей школы в рамках стажерской программы Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ 404

Жданова С.Ю., Зарипова Л.З., Печеркина А.В.
Профессиональная подготовка специалистов-психологов для психологической службы высшей школы (из опыта работы) 409

Уколова Е.М., Шумский В.Б.
Подготовка психологов-консультантов экзистенциально-аналитического направления в магистратуре НИУ ВШЭ 414

Резолюция I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологическая служба университета: реальность и перспективы» 421

Сведения о редакционной коллегии сборника 423

Вступительное слово председателя оргкомитета конференции «Психологическая служба университета: реальность и перспектива»

В октябре 2017 года в Москве в стенах Высшей школы экономики прошла I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психологическая служба университета: реальность и перспектива». Программа конференции была насыщенной и интересной, представители многих университетов со всех регионов Российской Федерации и стран СНГ приехали поделиться своим опытом, обсудить актуальные трудности и проблемы развития психологических служб системы высшего профессионального образования. Самые интересные материалы прошедшей конференции представлены в сборнике.

Важно отметить, что, несмотря на то, что психологические службы в университетах современной России появились почти 20 лет назад, на сегодняшний момент нет четких представлений об основных задачах и принципах деятельности, нет регламентирующих и нормативных документов, регулирующих функционирование таких служб, нет профессионального стандарта психолога высшей школы. Такая ситуация предоставляет максимальную свободу психологам и психологическим службам в определении приоритетных направлений своей деятельности, выборе форм, методов, принципов организации психологической помощи и психологического сопровождения студенческой молодежи, что позволяет в творческом поиске искать и находить оригинальные решения многих сложных ситуаций и проблем. Нам кажется, что необходимо максимально бережно аккумулировать опыт, уникальные решения, программы и подходы, разработанные в разных университетах. Именно это стремление стало основой для отбора статей в представляемый сборник.

Одновременно с этим хочется подчеркнуть тот факт, что отсутствие четких ориентиров и регламентаций в нашей области имеют и иные следствия: спутанность профессиональной позиции психолога, размытость задач, многозначность трактовки профессиональных принципов, включая основные этические положения деятельности психолога. В сборник включены некоторые статьи, в которых изложен опыт оказания психологической помощи студентам в вузах, относительно которого у рецензентов и редакционной коллегии сборника есть сомнения. Прежде всего, это те случаи, когда легитимизуются, признаются допустимыми двойные отношения психолога со студентами, где психолог может одновременно быть преподавателем и проводить психологические консультации для студентов. Это случаи, когда не соблюдаются, нарушаются основные принципы оказания психологической

помощи: добровольность, анонимность, конфиденциальность. Обсуждая наши сомнения, мы пришли к решению опубликовать эти статьи, для того, чтобы дать возможность специалистам и читателям ознакомиться с этим опытом, привлечь внимание профессиональной общественности к дискуссии по вопросам принципов профессиональной деятельности психолога, ее этических рамок. Чтобы мы все смогли почувствовать необходимость и ценность профессионального сообщества и наличия площадок для обсуждения важных для нашего профессионального бытия вопросов.

Ирина Вилориевна Макарова
кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО МГМСУ им. А.И. Евдокимова Минздрава России,
директор Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Трудности в работе психотерапевта внутри организации – тревожные треугольники

Варга А.Я.,
канд. психол. наук, доцент
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация. Эффективная работа психотерапевта в обеспечивается, в частности, построением психотерапевтических отношений (ПО) с клиентом. Обозначаются качества ПО. Помимо профессиональной подготовки и опыта на них влияет социальная среда. Работа в психологической службе внутри обслуживаемой организации повышает тревогу помогающего специалиста, создает конфликт лояльностей и затрудняет построение ПО.

Ключевые слова: психотерапевтические отношения, служба психологической помощи, конфликт лояльностей.

Difficulties in the work of psychotherapist within organization – anxiety triangles

A. Varga,
PhD in Psychology, Associate Professor,
National Research University
"Higher School of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. Efficient work of the psychotherapist is ensured, among others, by building psychotherapeutic relations with the client. The quality of the psychotherapeutic relations is described. In addition to professional education, training and experience, social environment affects them. Counseling practice within a big organization increases psychotherapist's anxiety, creates a conflict of loyalties and impedes building of psychotherapeutic relations.

Keywords: psychotherapeutic relations, psychological consultation, conflict of loyalties.

Психотерапия стала развиваться в последней четверти 19-го века, хотя еще в начале 19-го века Франц Антон Месмер представил свое учение о магнетизме [8]. Многие авторы [1, 5] считают это событие началом психотерапии. С тех пор гипноз, а затем и вообще любые трансовые техники стали неотъемлемой частью методического корпуса психотерапии. В Европе традиционно развитие психотерапии связывают с деятельностью Й. Брейера, П. Жане, З. Фрейда [5]. В России психотерапия стала развиваться примерно в это же время. Основоположниками ее являлись В.М. Бехтерев, Сеченов, С.С. Корсаков, И.П. Павлов [7, 4].

Использовалась исключительно медицинская модель: больной объект воздействия врача. Врач психотерапевт находится в экспертной позиции. Психоанализ сместил несколько акценты. Психотерапевты стали видеть взаимность в процессе психотерапии, не только врач воздействует на больного, но и больной может воздействовать на врача, например, врач может испытывать явления контр-переноса [10]. Психотерапия начинает распространяться на все большие слои населения, «потребитель» психотерапии более не называется больным. Он становится клиентом, [11] и психотерапия отчасти становится сферой услуг. По мере развития психотерапии все большую важность стали приобретать не только средства воздействия на больного, которые становились все более многообразными, но и качество контакта с этим больным [3]. На качество контакта оказывает влияние профессиональная позиция психотерапевта, его личностная готовность и проработанность. Все большее внимание уделяется теперь этичности отношений психотерапевт-клиент. Создаются этические кодексы в профессиональных ассоциациях. Несоблюдение этических правил грозит потерей лицензии в тех странах, где психотерапевт должен ее иметь.

В процессе своего развития психотерапия увеличивает, наращивает свои связи с клиентами и с социумом. Месмер гипнотизировал людей, не делая никакой диагностики, не учитывая индивидуальности гипнотизируемого. Его теория животного магнетизма утверждала, что «магнетический флюид воздействует на живое и не живое одинаково» [8].

Врачи-психотерапевты 19-го – начала 20-го века лечили «адресно», учитывая индивидуальные особенности больного. Развивается представление о том, что есть разные психические болезни, они лечатся по-разному, и есть особенности больных, которые необходимо принимать во внимание при лечении.

Как я уже отмечала выше, психоанализ выделяет явление контрпереноса, и, таким образом, психотерапевт учитывает не только специфику своего воздействия на клиента в зависимости от особенностей его личности и состояния, но и отслеживает, как клиент влияет на него самого. Условно можно обозначить представления о связях врач-больной (психотерапевт-клиент) на уровне месмеризма как представления нулевого порядка, представления об этих связях в медицинской модели психотерапии как представления первого порядка, появление идей о взаимовлиянии в контакте психотерапевт-клиент как представления второго порядка. Особо хотелось бы выделить представления о взаимовлиянии третьего порядка. Помимо того, что и психотерапевт, и клиент влияют друг на друга в психотерапевтическом процессе, оба они подвергаются влиянию тех социальных систем, элементами которых они являются, и сам психотерапевтический процесс влияет на социальные системы

участников этого процесса. Например, многолетний психоанализ одного члена семьи меняет отношения в семье [6, 12]. Если психолог работает в психологической службе, то именно эта социальная система оказывает самое сильное влияние на психотерапевтический процесс. Основной фокус этого влияния – качество психотерапевтических отношений. Независимо от психотерапевтической модальности, утверждается, что качество психотерапевтических отношений, психотерапевтический альянс – важнейшее условие успешной психотерапии [9, 11].

Психотерапевтический альянс характеризуется [14]:

1. **Аутентичностью.** Чтобы психотерапия была эффективной, психотерапевт должен быть подлинным – т.е. быть в контакте с самим собой, аутентичным. Он искренен в общении с клиентом.
2. **Эмпатичностью.** Психотерапевт должен распознавать и понимать чувства, идеи и мотивации клиента, его жизненную ситуацию. Это база для психотерапевтических отношений, потому что с помощью эмпатии устанавливаются связи между людьми, и это позволяет клиенту осознать, что терапевт слышит, понимает и уважает его.
3. **Безоценочностью.** Клиенту исключительно важно доверять своему терапевту, чему помогает безоценочная позиция терапевта.
4. **Теплом и заботой о клиенте**. Обращающиеся за помощью люди часто чувствуют себя неуверенно, испытывают страх и беспокойство в начале терапии. Кроме того, они находятся в трудной жизненной ситуации, страдают, иначе они бы не обратились за помощью. Поэтому психотерапевт должен создать атмосферу безопасности, тепла, чтобы клиент мог поделиться тем, что для него важно.
5. **Этичностью.** Психотерапевт руководствуется принципами профессиональной этики, главный постулат которой- не навреди клиенту, не используй его в своих интересах. Составная часть этичности это культурная чувствительность психотерапевта, когда он осознает разницу своей культуры и культуры клиента, учитывает эту разницу в построении контакта и уважает ее.
6. **Осознанием собственных психологических процессов.** Психотерапевт осознает свои личностные ограничения, предрассудки и проекции в контакте с клиентом. Это помогает психотерапевту быть в реальном контакте с клиентом, и в конечном счете, вытраивать терапевтические отношения.

Психотерапевт отвечает за качество терапевтических отношений. И если в процессе обучения можно научить профессиональным знаниям, умениям и навыкам с помощью лекций, тренингов и супервизий, то выстраивать с клиентом терапевтический альянс научить очень трудно. Умелость в построении терапевтических отношений возникает вследствие многих факторов: прохождения личной терапии терапевтом, твердостью его профессиональной позиции, опытом работы, количеством часов супер-

визий сложных случаев, собственным психологическим благополучием.

Во всех социальных системах происходит обмен эмоциями и состояниями между людьми, которые входят в систему. [2,15]. Базовый эмоциональный процесс в социальных системах – это обмен тревогой [2, с. 127–149]. Испытывать тревогу неприятно. Люди пользуются разными способами, для того, чтобы снизить ее. Мюррей Боуэн [15, с. 403–415] выделял следующие способы снижения тревоги в эмоциональном поле системы: поиск одобрения и эмоциональной поддержки (в беседах с другими сотрудниками или с руководителем), ощущение чувства принадлежности и совместности(вместе покурить, пообедать, попить чаю не тогда, когда хочется есть или курить, а чтобы побыть вместе), триангуляция (включение третьего человека во взаимодействие, когда много напряжения в диаде, например обсуждение третьих лиц, сотрудников, руководителей, клиентов в частных беседах, а не на супервизиях) конфликт, проекция тревоги на зависимого члена системы (в организациях это определение «козла отпущения» и совместная травля его), эмоциональный разрыв (в организации – увольнение на фоне конфликтов). Нужно отметить, что некоторые структурные особенности внутри организации могут повышать тревогу самим своим существованием – это треугольники. Конфликт интересов, как правило, создает такой треугольник. Хорошо известное явление непотизма – начальник берет на работу человека по знакомству или по родству. Треугольник в этом случае: начальник – он же родственник-непот. В организации сразу возникает двойные стандарты оценивания качества работы, все сотрудники в тревоге.

Психологическая служба, включенная в большую организацию, очень уязвима для тревоги. Соответственно все ее сотрудники так же уязвимы для тревоги. Основной источник тревоги здесь – конфликты интересов основных элементов этой большой социальной системы.

На психотерапевте лежит ответственность в установлении терапевтических отношений с клиентами. Первая лояльность терапевта- это лояльность клиенту. Соблюсти эту лояльность легко, если психотерапевт свободен от каких-либо других обязательств. Все этические принципы работы психолога-психотерапевта разработаны именно для диадных отношений психолог-клиент. В тех же случаях, когда психотерапевт находится в составе службы психологической помощи внутри большой организации, он может оказаться в ситуации конфликта лояльностей. Это существенно затрудняет установление психотерапевтических отношений с клиентом. Сама структура организации внутренней службы включает в себя звено, которое не имеет профессионального отношения к психологической помощи, но при этом обладает большой властью и ресурсами. Я имею в виду руководителя организации. Стандартная структура выглядит так: руководитель большой организации, ему (или кому-то из его заместителей) подчиняется руководитель психологиче-

ской службы этой организации, под ним работают помогающие специалисты, которые взаимодействуют с клиентами.

Руководитель большой организации имеет представление об эффективности и «правильности» работы службы психологической помощи. Например, многие руководители хотели бы, чтобы была высокая обращаемость в службу, но при этом, чтобы в целом в организации был высокий уровень психологического здоровья. Этот парадокс как бы снимается такой картинкой: у работников организации возникают психологические проблемы, они обращаются за помощью, им быстро помогают и они возвращаются в строй условно здоровыми. Именно из этого представления создаются стандарты психологической помощи в бюджетных психологических службах, например Москвы. Население может получить 10 сеансов бесплатной помощи, затем помощь предоставляется платно. При сложных психологических проблемах 10 сеансов это слишком мало. Понятно, что у малоимущих слоев населения сложная психологическая ситуация. Они обращаются за бесплатной психологической помощью, обычно психолог не успевает за 10 сеансов помочь им эффективно. Психолог оказывается в треугольнике и испытывает конфликт лояльностей.

Он старается избегать конфликтов с руководством, и при этом не потерять уважение к себе как профессионалу. Это вызывает у него повышение тревоги. Руководитель психологической службы так же находится в треугольнике и конфликте лояльностей. Его треугольник состоит из него самого, руководителя большой организации и его сотрудников. С одной стороны, начальник психологической службы хочет соответствовать ожиданием своего руководителя, с другой стороны, он понимает особенности психологических процессов, потребностей клиентов и своих помогающих специалистов. Таким образом, мы имеем, как минимум, два взаимосвязанных треугольника, в которых происходит обмен тревогой. Соответственно помогающему специалисту трудно работать, в частности, как я уже отмечала, устанавливать психотерапевтические отношения со своими клиентами.

Приведу печальный пример последствий таких треугольников. Чуть больше года назад в Москве случился большой скандал, связанный с 57-й школой. Школа занимала высочайшие рейтинги в течении многих лет, в нее стремились попасть. Оказалось в школе практиковалось совращение учеников, сексуальные злоупотребления. Дети молчали, потому что в школе был действительно хороший уровень преподавания, учиться там было престижно, снобизм активно насаждался, что льстило ученикам. Не хотелось разоблачать и потому, что было страшно признаваться, и не хотелось вредить любимой школе. Когда случился скандал, ученики были в большой тревоге, волнении. Часть учителей уволилось, сменилось руководство школы. Все было непонятно.

Школьные психологи не работали с классами, чтобы успокоить детей, помочь тем, кто в этом нуждался. Т.е. они не выполняли своих прямых обязанностей. Понятно, что внутренние психологи были более лояльны руководству школы и коллективу педагогов, а не своим клиентам – ученикам. С детьми работали психологи извне. Профанация психологической службы в этой школе началась давно. В качестве психолога – психотерапевта несколько лет работал человек, который не имел на тот момент даже психологического образования. Он был приятелем директора. Интересы руководства школой, педагогов были значительно приоритетнее, чем интересы учеников. Школа как организация была для учителей, а не для учеников. Психологи в школе вполне этому способствовали, хотя бы тем, что пострадавшие от злоупотреблений дети не обращались к ним за помощью, не доверяли им свои проблемы. Ученики понимали, что им не помогут.

Избежать таких треугольников в тех случаях, когда служба психологической помощи включена в большую организацию очень трудно. Конфликт лояльностей встроен с самого начала. На мой взгляд, эффективно может работать такая психологическая служба, которая не инкорпорирована в обслуживаемую организацию. Она должна быть внешней, независимой.

Литература

1. *Александров А.А.* Современная психотерапия: курс лекций. СПб., 1997.
2. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Ред. К. Бейкер, А. Варга, М. Когито-центр, 2008, с 127.
3. *Дж. Бьюдженталь* Искусство Психотерапевта, М. Корвет, 2015
4. *Георгий Вальдыш,* Бехтерев в Петербурге-Ленинграде, Лениздат, 1979
5. Психотерапия / Под ред. Б.Д. Карвасарского – Спб.: Питер,2002 (2000). – 672 с.
6. *Кернберг О.Ф.* Агрессия при расстройствах личности / Перевод с англ.о и научн. Ред. А.Ф. Ускова. – М.: Класс, 2001. – 368 с.
7. *Марченкова М.В.* Очерк о развитии психотерапии в России // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 1. С. 169–182.
8. *Месмер Ф. А.* О животном магнетизме. http://www.teurgia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=534:2010–10–06–02–16–45&catid=91:2010–09–29–22–44–05&Itemid=128
9. *Мясищев* Личность и неврозы. Ozon.ru, 2012.
10. *А.Райх.* Эмпатия и контрперенос. http://psychic.ru/articles/modern/modern46.htm
11. *К. Роджерс* Клиент-центрированная терапия, «Рефл-бук», 1997.
12. *Тайсон Р., Сандлер Д.* Отбор пациентов для анализа / Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / Под ред. М.В Ромашкевича. – М., 2005. – С. 245–275.
13. *Яровицкий В.* 100 великих психологов. М. «Вече» 2004.
14. *C. Norcross,* Psychotherapy Relationships That Work.Evidence-Based Responsiveness. Oxford university press, 2002.

15. *Triangels,* Bowen Family Systems Theory Perspectives / (ed) P.Titelman, The Haworth press, 2008.

Психологическая служба вуза: реальность и мечты

Макарова И.В.,
канд. псих. наук, доцент
ФГАОУ ВО НИУ «Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация: в статье представлен анализ основных проблем развития психологических служб в высших учебных заведениях Российской Федерации на материале изучения опыта функционирующих психологических служб университетов. Предложены возможные пути решения выявленных проблем.

Ключевые слова: психологическая служба вуза, психологическая помощь студентам.

University Psychological Counseling: Reality and Dreams

Irina Makarova,
PhD in Psychology, Associate Professor
National research University "Higher School of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. The article explores developmental challenges for university psychological counseling centers in Russia based on real case studies, and suggests potential solutions.

Keywords: psychological counseling, psychological student support.

Психологические службы в системе высшего образования в России стали появляться относительно недавно. Проведенное нами анкетирование представителей психологических служб университетов, в котором приняли участие руководители психологических служб и психологи 20 вузов из разных регионов Российской Федерации, показало, что на сегодняшний день старейшей психологической службой, продолжающей свое функционирование, является Психологическая служба Национального исследовательского Томского политехнического университета. Она существует с 1995 года, и, следовательно, можно считать, что возраст психологических служб в российских вузах – чуть больше 20 лет. За это время накоплен существенный опыт, требующий анализа и осмысления, возникли вопросы и проблемы, нуждающиеся в рассмотрении и поиске решений. Наиболее важными, актуальными и насущными вопросами являются следующие.

1. Основные цели и задачи психологических служб в высших учебных заведениях. Обсуждение этой темы является принципиальным и основополагающим. Анализ ответов на вопросы нашей анкеты,

внимательное изучение опыта работы существующих психологических служб, а также собственный пятнадцатилетний опыт создания и развития Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ дает основание предполагать, что формулирование целей и задач является процессом динамичным и включает в себя активное обсуждение с ключевыми участниками, заинтересованными в создании и функционировании психологической службы: руководством университета, студентами и самими психологами (см. схема 1). Однако важно отметить, что, несмотря на то, что для психологов запрос заказчиков его услуг является определяющим, постановка целей и задач должно быть прерогативой самого психолога, так как только он обладает достаточным пониманием того, какие задачи входят в сферу его компетенции. В реальности мы обнаруживаем весьма тревожные ситуации, когда психолог выполняет те функции, которые выходят за пределы его профессиональной психологической деятельности. Так, например, на психолога могут возлагать функции, которые должна выполнять служба безопасности, силовые структуры: противодействие терроризму, борьба с наркоманией, профилактика противоправного поведения и т.д.

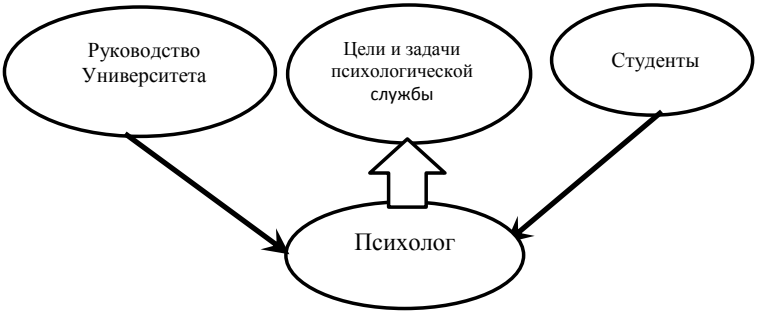


Схема 1. Определение целей и задач психологических служб вузов.

Мониторинг уровня психологического благополучия студентов, оценка их заинтересованности и готовности обратиться к психологу в вузе, представления о том, с какими проблемами они бы пошли к психологу – важный источник информации для обоснования необходимости психологической службы, ее расширения и развития, а также определения приоритетных направлений деятельности. Однако важно понимать, что информация, полученная в прямых опросах, даже анонимных, имеет определенные ограничения, которые связаны не только с неготовностью отвечать откровенно на довольно деликатные вопросы, но и с симптоматически сниженной критичностью к своему состоянию, кото-

рая часто проявляется при разного рода состояниях психологического и психического неблагополучия.

Определяя основные цели и задачи функционирования психологической службы важно учитывать не только специфику университета, его стратегические задачи, видение руководства университета позиции психолога в общей структуре вуза и запросы студентов, но и общую оценку психологического и психического благополучия, характерную для региона, в котором находится университет. Ниже приводятся данные, полученные в ответ на наш запрос из Росстата, по количеству суицидов среди лиц в возрасте от 20 до 24 лет, и их распределение по округам Российской Федерации (см. Диаграмма 1).

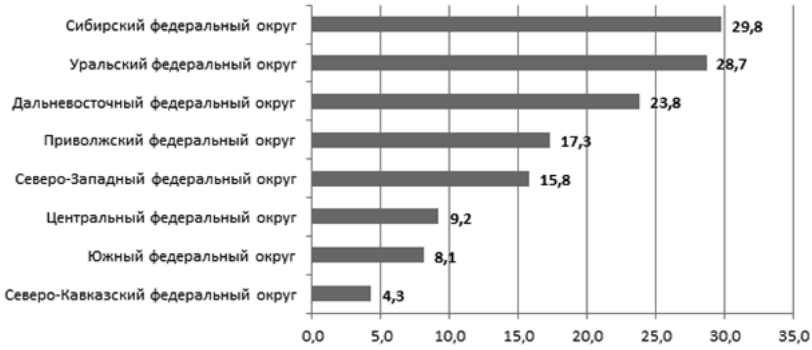


Диаграмма 1. Показатели смертности от самоубийств за 2016 год в возрасте 20–24 года (в перцентилях)

Представленные данные могут служить убедительным аргументом необходимости и значимости организации системы психологической помощи студентам в регионах высокого риска.

2. Выбор организационной модели психологической службы. Результаты анкетирования и знакомства с работой психологических сервисов в различных вузах позволило нам определить 5 основных организационных моделей психологических служб системы высшего профессионального образования.
   А. Психолог, работающий в структуре подразделения, основными функциями которого является социальная, воспитательная работа и/или организация внеучебной деятельности студентов. Такая модель является наиболее распространенной в небольших университетах, количество студентов в которых не превышает 5 000 человек. В данном случае на психолога ложится особая ответственность в своем профессиональном самоопределении, отслеживании процессов, влияющих на собственную профессиональную идентичность, достижении и сохранении высоких

стандартов профессиональной деятельности. Особенно это важно в том случае, если в университете нет других психологических подразделений (например, факультета психологии, сотрудники которого могли бы стать необходимым поддерживающим профессиональным окружением).

Б. Психологический центр, как самостоятельная структура, обладающая некоторой автономией и независимостью, имеющая возможность сосредоточиться на решении психологических задач. Примером такой модели является Центр психологического консультирования НИУ ВШЭ. Такая система организации является традиционной в университетах Европы и США, она близка к совершенству с точки зрения профессиональных принципов и соблюдения этических норм. Проблемным местом функционирования такой модели является финансирование, так как оно полностью ложится на бюджет университета, в то время как в США это бремя несут сами студенты, оплачивая ежегодные студенческие взносы, и страховые компании.

В. Функции психологической службы возложены на преподавателей психологии (психологические факультеты, кафедры психологии). Часто выполнение этих функций частично засчитываются преподавателям как учебная нагрузка, иногда это исключительно волонтерская работа. Данная модель вызывает много вопросов и сомнений. Прежде всего, с точки зрения соблюдения этических норм, так как уже изначально заложено смешение ролей, возможность двойных отношений, когда психолог предстает перед студентом одновременно и в качестве преподавателя, и в качестве консультанта.

Г. Студенческие психологические объединения. Часто кураторами таких форм являются преподаватели факультетов психологии, они же могут одновременно с кураторством сами вести консультации, в данном случае возникает гибридная модель, соединяющая преимущества и недостатки моделей В и Г. При этом единственным очевидным преимуществом этих моделей и их гибридных разновидностей является экономичность. С других позиций в них нарушаются основные профессиональные и этические принципы оказания психологической помощи: анонимность и конфиденциальность. В таких формах организации трудно соблюсти высокие профессиональные стандарты, вопросы психологической помощи и поддержки отходят на второй план, большее внимание уделяется задачам обучения начинающих специалистов, их ранней профессионализации, развитию базы практики для студентов-психологов. С этой точки зрения такие модели выглядят не только непрофессиональными, но и в какой-то степени небезопасными, подменяя собой реальную, вы-

сококвалифицированную психологическую помощь, в которой могут сильно нуждаться обращающиеся туда студенты.

Д. Аутсорсинговая система организации психологической помощи. В данном случае по безвозмездному или возмездному договору о сотрудничестве между университетом и сторонней профессиональной психологической организацией осуществление функций психологической поддержки и помощи студентам локализуются вне университета. В этом случае обеспечивается высокий профессионализм, качество и соблюдение этических норм, но возникают риски потери управления этими процессами, что может иметь серьезные последствия.

3. Нормативно-правовое обеспечение деятельности психологов системы высшего образования. Проведенное нами анкетирование показало огромный разброс в различных нормативных показателях. Так, например, показатель количества студентов университета на одного психолога варьируется от 700 до 6 000 человек. Количество консультаций, проводимых психологом в неделю, составляет от 2–3 до 40 часов в неделю. Еще больший разброс и нестабильность были в ответах на вопросы о заработной плате. Очевидной является необходимость разработки и обоснования рекомендаций по нормативам профессиональной деятельности психолога системы высшего образования и ее правовому обеспечению.
4. Этические принципы и нормы деятельности психолога высшего образования. Это крайне важные вопросы, сложность их понимания и обсуждения определяется спецификой внутрикорпоративного функционирования психологических сервисов, что рождает весьма неоднозначные моменты, в которых профессиональные этические принципы входят в конфликт с корпоративными правилами и требованиями. Но не только эти ситуации требуют обсуждения, сложными в связи со своей неопределенностью и нерегламентированностью являются ситуации, когда необходимо нарушить основные этические принципы по причине высоких рисков для психического здоровья студента, его жизни, жизни других людей. В таких случаях большую помощь оказало бы наличие утвержденных протоколов, алгоритмов поведения и последовательности действий психолога, а также наличие постоянно функционирующей профессиональной структуры, помогающей принять правильное решение. Например, такой структурой мог бы стать Этический комитет профессионального сообщества.
5. Профессиональная подготовка психологов для работы в университетах, повышение квалификации психологов вуза, образовательные стандарты по данной специализации.

Это лишь часть наиболее важных и насущных вопросов, требующих обсуждения и поиска решений. Проведенная I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием

"Психологическая служба университета: реальность и перспективы" лишь первый шаг. Далее необходима поступательная и кропотливая совместная работа, вторым шагом в которой должно стать создание профессионального сообщества, которое бы выступило площадкой для обсуждений и принятия решений.

Взаимодействие психологической службы вуза со студентами: проблемы и пути их решения

Макарова И.В.[1]**,**
канд. психол. наук, доцент
Умняшова И.Б.[2]**,**
канд. психол. наук
Киктенко М.В.[2]**,**
магистрант
Тимонов Е.И.[2]**, *Коломийцева Э.А.***[2]**,**
студент
[1]*ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*
[2]*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»*
г. Москва, Россия

Аннотация: в статье представлены результаты исследования особенностей представлений студентов московских вузов о деятельности психологических служб и потребности в психологической помощи и поддержки.

Ключевые слова: психологическая служба вуза, студенты

Interaction between university counseling c enter and students: problems and ways of their solution

I.V. Makarova[1]**,**
PhD in Psychology, Associate Professor
I.B. Umnyashova[2]**,**
PhD in Psychology,
M.V. Kiktenko[2]**,**
Master Degree Student
E.I. Timonov[2]**, *E.A. Kolomiytseva***[2]**,**
Student
[1]*National research University "Higher School of Economics"*
[2]*Moscow State University of Psychology & Education,*
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the results of research studying specifics of Moscow higher education students' ideas on the functioning of counseling centers and the need for psychological help and support.

Keywords: university counseling center, students.

В сентябре – октябре 2017 года авторами статьи было организовано и проведено исследование среди обучающихся Московских вузов, направленное на выявление отношения студентов к психологическим службам. Были выделены следующие задачи исследования:

– выявление уровня осведомленности студента о деятельности психологической службе вуза, в котором они обучаются;
– выявление типов запросов студентов на психологическое сопровождение;
– анализ ожиданий студентов от деятельности психологических служб вузов;
– выявление предпочтений студентов о способах взаимодействия со специалистами психологической службы вуза.

Для проведения исследования использовалась анкета в google-форме, заполнение которой осуществлялось через сеть Интернет.

Характеристика выборки исследования. В анкетировании принятий участие 135 обучающихся из 11 гуманитарных и технических вузов Москвы, в том числе студенты МГМСУ им. А.И. Евдокимова (68 %), МГППУ (14 %), МФТИ (8 %), Первый МГМУ им. И.М. Сеченова (2 %). В исследовании участвовали студенты 1–6 курсов, в возрасте от 18 до 23-х лет. 36 % участников исследования – это студенты клинического направления обучения в психологии (клиническая, консультативная, специальная психология); 36 % – студенты медицинского направления (стоматологический факультет, лечебное дело); 10 % – студенты – физико-математических направлений (факультет биомедицинской физики, проблем физики и энергетики). Остальные участники исследования представляют большое разнообразие программ и форм обучения. Но в целом стоит отметить, что 82 % всех принявших участие в анкетировании студентов – будущие специалисты «помогающих» профессий.

Результаты исследования.

1. **Знание о деятельности психологической службы вуза.**

В 4 из 11 вузов, студенты которых приняли участие в исследовании, существует психологическая служба как структурное подразделение, оказывающее бесплатные психологические услуги обучающимся, их родителями и преподавателям высших учебных заведений. О ее существовании и функционировании знают 50 % студентов, обучающихся в этих вузах. При этом на вопрос «Есть ли в вашем вузе психологическая служба?» утвердительно ответили 49 % студентов из всей выборки, в том числе обучающихся в образовательных организациях высшего образования, где такой службы не существует. Положительные ответы в этих случаях означали, что либо в вузе есть психологических факультет, сотрудники которого ассоциируются у ряда студентов с сотрудниками психологических служб, либо в вузе есть платные психологические услуги (тренинги, консультации), либо вуз имеет договор с медицинскими организациями,

сотрудники которых (психиатры, психотерапевты) проводят диагностику особенностей личностной и когнитивной сферы обучающихся с целью определения их пригодности к определенным сферам профессиональной деятельности (например, служба в органах внутренних дел).

42 % принявших участие в опросе студентов не имеют информации о функционировании в вузе психологической службы, при этом 37 % студентов указывают, что именно из-за отсутствия у них информации не обращались за психологической помощью.

85 % студентов не имеют опыта обращения за помощью к специалистам психологической службы вуза. 15 % участников исследования указали, что такой опыт у них есть, при этом среднее значение уровня удовлетворенности – 3,62 балла из 5. Полностью удовлетворены итогом работы со специалистом 43 % студентов, а высказавшихся о полной неудовлетворенности – 14 %.

Основные причины, по которым студенты не обращаются в психологическую службу, как уже было сказано выше, связаны с низким уровнем информированности студентов о деятельности психологической службы вуза (37 %), а также отсутствие потребности в обращении к специалисту: 25 % указали, что решили возникшие трудности самостоятельно, а 26 % указали на отсутствие трудностей и проблем, с которыми им хотелось бы обратиться к психологу. Интересными оказались ответы из категории «другое», где отвечающие указали следующие причины, затрудняющие общение студентов со специалистами психологической службы вуза: «информации о службе нет на сайте», «было трудно попасть, дозвониться и выждать», «своей очереди можно ждать несколько месяцев», «стеснение перед психологом, который, возможно, является знакомым», «не хочу рассказывать психологу о своих проблемах». Знание о подобных ситуациях может помочь в организации психологического сопровождения студентов.

2. **Причины обращения студентов в психологическую службу вуза.**

Наиболее популярные темы, с которыми студенты готовы обратиться в психологическую службу своего вуза, представлены на рисунке 1.

Среди менее частных ответов участники исследования указали дополнительные возможные причины обращения к специалисту, такие как «депрессия», «чрезмерная зацикленность», «обучение стратегиям совладания», «неуверенность в себе» (все ответы набрали не более 3 %).

Один из вопросов исследования был посвящен анализу информации о навыках и качествах, которые студенты хотели бы развить у себя, в том числе в процессе психологического консультирования. Авторы исследования исходили из предположения, что при ответе на данный вопрос студенты будут опираться на то, чего им не хватает в жизни, то есть данный вопрос также отражает проблематику, с которой студент

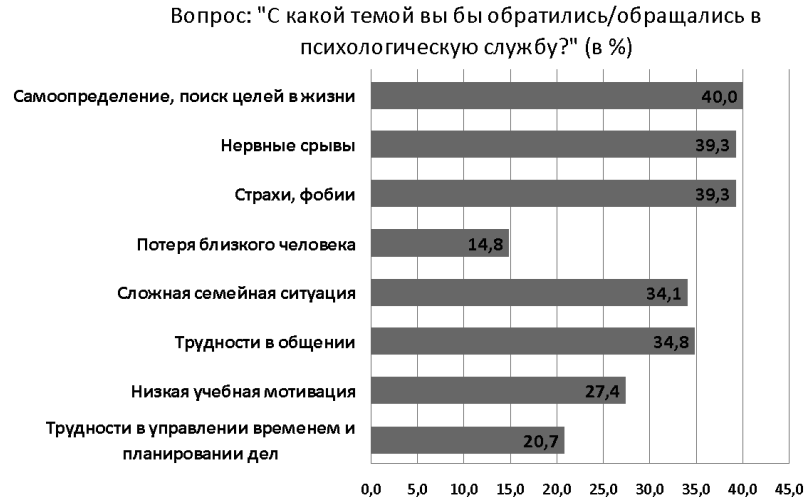


Рис.1. Перечень тем, с которыми студенты готовы обращаться в психологическую службу

может обратиться в психологическую службу вуза. Перечень навыков, которые студенты хотели бы развить у себя, представлен на рисунке 2.

Рис.2. Перечень навыков, которые студенты хотели бы развить у себя

3. **Предпочтительные способы обращения за психологической помощью.**

61 % студентов готовы обратиться в психологическую службу в случае возникновения такой потребности в очной форме, записавшись на прием или прибыв в кабинет специалиста. Но часть студентов не выразили готовности к очному первому контакту со специалистами пси-

хологической службы, указав, что готовы «заполнить анкету на сайте психологической службы и ожидать приглашения на консультацию» (24 %), «отправить электронное письмо в психологическую службу» (23 %), принять решение после выступления/ лекция психолога (23 %), обратиться к психологу через социальные сети (21 %), позвонить в психологическую службу (на телефон доверия) (10 %). Специалистам психологических служб вуза стоит обратить внимание на разнообразие возможных форм для обращения студентов за консультативной помощью и, возможно, стоит проводить собственный мониторинг более приемлемых способов обращения за консультацией студентов конкретного образовательного учреждения. Также заслуживает внимание факт, указывающий на то, что подавляющее большинство принявших участие в исследовании студентов (80 %) в итоге предпочитают очное консультирование, в то время как онлайн консультирование выбирают только 15 %. Поэтому, несмотря на потребность студентов иметь возможность первичного заочного обращения через сеть Интернет, большинство все равно выбирают в дальнейшем очное общение со специалистами.

Очень значимым результатом исследования является то, что 74 % принявших участие в исследовании студентов имеют личный опыт ситуаций, в которых им необходимо было получить поддержку «когда никто из близких и психологов недоступен» (например, ночью, когда все спят, студенту стало одиноко, плохо, захотелось выговориться). При этом получили своевременную помощь лишь 22 % принявших в участии исследовании, а 52 % (70 человек) не смогли получить необходимую им помощь, потому что «не знал, куда обратиться» (63 % из 70 человек) и «человек, к которому обратился, не смог поддержать» (34 % из 70 человек). И опять обращает на себя внимание факт низкой информированности студентов о возможности получения экстренной психологической помощи, в частности незнание телефона доверия, специалисты которого оказывают психологическую помощь круглосуточно. Стоит отметить, что «разговор по телефону» как способ получения экстренной помощи не является самым популярным выбором участников исследования (его выбрали лишь 23 %), при этом самым популярным ответом является «личное общение» – его выбрали 91 % тех, кто испытывал ситуации острой необходимости обращаться по помощью в том числе и ночью. Но эту ситуацию не под силам решить специалистам психологических служб вузов без помощи волонтеров, готовых к такому виду и форме профессиональной деятельности. В наших силах более широко распространять информацию среди студентов о возможности получения круглосуточной квалифицированной помощи, в том числе через социальные сети (такой вариант приемлем для 16 % принявших участие в исследовании студентов), мессенджеры (программы для обмена информацией, такой способ обращения выбрали 12 % участников

опроса) и скайп (видеосвязь через Интернет, приоритетный способ обращения за помощью 16 % участников исследования).

Также в анкете был представлен вопрос о том, готов ли студент обратиться за помощью к студенту-психологу. Среднее значение уровня готовности обратиться за помощью к студенту психологу – 3,34 балла (из 5), что говорит о не очень высоком уровне готовности (а возможно и доверия) к людям своего возраста, но уже обладающими определенными знаниями в области психологической поддержки, но при этом есть студенты, которые готовы обращаться за помощью к психологу-студенту: 22 % выбрали ответ в 5 баллов (где 5 – готов обратится к студенту-психологу).

Еще одно направление, изучаемое в процессе анкетирования – это потребность и желание студентов принимать участие в групповых формах работы с психологом. Оказалось, что в психологических тренингах хотят принять участие 30 %, групповая терапия интересует 19 %, а выездные мероприятия интересуют – 10 % принявших участие в исследовании студентов. Нам представляется важным обратить внимание на готовность (пусть и не очень высокую по данным конкретного исследования) студентов принимать участие в групповых формах взаимодействия, организуемых специалистами психологической службы вуза. С точки зрения авторов исследования, такой формат имеет ряд преимуществ, в частности может быть для некоторых студентов возможностью познакомится с психологами-консультантами. Несмотря на широкую распространенность в СМИ различного рода информации о профессиональной деятельности психологов, в сознании части людей все еще присутствуют стереотипные представления о том, что психологи работают только с психически нездоровыми людьми, а обращение за консультацией равносильно постановке медицинского диагноза. Проведение групповых развивающих занятий дает возможность студентам лично познакомиться со специалистами психологической службы, получить информацию об этических принципах и приемах работы специалистов, задать лично и очно интересующие их вопросы, почувствовать на себе эффекты от работы во время психологического тренинга. Приобретенный опыт позволит студенту более осознанно сделать свой выбор в случае возникновения потребности обращения за консультативной поддержкой, а также даст ему возможность поделиться информацией о деятельности психологической службы с другими обучающимися вуза, кому, возможно, эта информация будет крайне необходима. И так как студенты в целом позитивно смотрят на идею обращения за помощью к студентам-психологам, то к проведению тренингов и программы развития навыков могут привлекаться студенты-психологи старших курсов. Эту задачу специалисты психологической службы вуза могут решать совместно с представителями студенческих активов (органов студенческого самоуправления).

Университетская психологическая служба: правовые основания деятельности и перспективы развития

Метелькова Е.И.,
канд. психол. наук
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены законодательные основания для организации университетской психологической службы, модели реализации службы с учетом их эффективности и перспективные направления развития службы в контексте реализации программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

Ключевые слова: университетская психологическая служба, модели, организация, управление, направления развития.

University counseling center: legal grounds for practice and development prospects

E.I. Metelkova,
PhD in Psychology
National research University "Higher School of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with legal grounds for the organization of a university counseling center and presents a model of its implementation with the account of efficiency issues and potential development areas in the context of the program "Digital Economy of the Russian Federation".

Keywords: university counseling center, models, organization, management, development areas.

В соответствии со статьёй 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон) в целях реализации права каждого человека на образование органами государственной власти и местного самоуправления (которые, в том числе, и являются учредителями образовательных организаций высшего образования) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, способствующие социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Обучающимся предоставляются академические права на создание условий для обучения с учётом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе на получение социально-педа-

гогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции (статья 34 Федерального закона).

Для обеспечения законодательно закреплённого права обучающегося (а в образовательной организации высшего образования – студента) на оказание ему психологической помощи в период обучения образовательная организация может иметь в своей структуре различные структурные подразделения, в том числе психологические и социально-педагогические службы, обеспечивающие социальную адаптацию и реабилитацию нуждающихся в ней обучающихся (статья 27 Федерального закона), либо заключать соглашения со сторонними организациями соответствующего профиля для решения указанной задачи, либо одновременно с созданием специализированного структурного подразделения часть задач по оказанию психологической помощи передавать на аутсорсинг в профильную организацию, имеющую необходимые лицензии и располагающую штатом специалистов нужного профиля. В любом случае, создание необходимых условий для охраны и укрепления здоровья, в том числе – создание психологического комфорта и укрепление психического здоровья, отнесено к компетенции образовательной организации, и именно образовательная организация несёт ответственность в установленном законодательством Российской Федерации порядке за невыполнение или ненадлежащее выполнение функций, отнесённых к её компетенции.

В отличие от уровня общего образования оказание психологической помощи в образовательных организациях высшего образования Федеральным законом детально не регламентируется. В случае, если руководство образовательной организации принимает решение о создании структурного подразделения, в полномочия и обязанности которого включает организацию и оказание психологической помощи обучающимся, то цели, задачи, направления деятельности, штатное расписание такого подразделения, правила внутреннего трудового распорядка работников и распределение должностных обязанностей, материально-техническое обеспечение, утверждение образовательных программ, применяемые методики и технологии будут определяться локальными нормативными актами образовательной организации (статья 28 Федерального закона).

Организатор университетской психологической службы уже на этапе планирования должен иметь чёткое представление по всем вышеназванным вопросам, зафиксированное в проектах документов, которые предоставляются на рассмотрение руководству образовательной организации с целью принятия необходимых решений.

В этой связи хотелось отдельно остановится на мотивации специалиста, взявшегося за организацию психологической службы в организации высшего образования. Зачастую дипломированный психолог, не имеющий знаний и опыта управленческой деятельности, ведомый личным желанием самореализации в сфере психологического консультирования,

психотерапии, иных видов психологической работы, пытается организовать университетскую психологическую службу как место личного трудоустройства именно в качестве психолога-консультанта или вообще психотерапевта. При этом, в отсутствие понимания руководства образовательной организации, зачем эта служба нужна и какие задачи образовательной организации может и должна решать, к ставке штатного психолога-консультанта сводится многогранная и полифункциональная структура университетской психологической службы, деятельность которой должна носить системный характер, обеспечивать комплексность в оказании психологической помощи, интегрированной в системе образования с социальной, медицинской и педагогической помощью.

В настоящее время отсутствует профессиональный стандарт психолога в системе высшего образования, но потребность в нем уже ощущается. Именно в профессиональном стандарте возможно развести в разных обобщённых трудовых функциях собственно психологическое консультирование (групповые и индивидуальные занятия и консультации), психологическую диагностику, психологическое просвещение, иные виды психологической работы и организацию и управление университетской психологической службой.

Зачастую претензии и даже обиды психологов от невнимания к ним со стороны администрации образовательной организации связаны именно с их собственным непониманием своей роли в решении образовательных задач, представлением об их индивидуальной работе с клиентом как о деятельности психологической службы в целом, нежелании (что абсолютно приемлемо) и неумении (что допустимо, только если психолог не претендует на руководство психологической службой) быть организаторами и управленцами. В этом нет ничего предосудительного. Психолог, ориентированный на профессиональную самореализацию именно как специалист, крайне ценен и нужен клиенту. Однако, определив для себя такую позицию (специалиста, а не управленца), психолог должен отдавать себе отчёт в том, что его профессиональная ниша находится внутри психологической службы и подчиняется целям, задачам, регламентам оказания помощи и т.д., определённым внутри конкретной организации. Его профессиональная свобода заключается в праве выбора наиболее подходящей для него структуры и праве профессионально влиять на эту структуру в качестве её активной единицы в целях повышения эффективности решаемых ею задач. При этом следует помнить, что задачи ставит образовательная организация, опираясь на действующую нормативную правовую базу, социально-экономическую ситуацию и выявленные проблемы, решение которых возможно ресурсами психологической службы.

В настоящее время университетская психологическая служба представлена в нескольких реализуемых на практике моделях в зависимости

от решаемых образовательной организацией задач, которые в самом общем виде могут быть определены следующим образом:

1. «Психологическая клиника», являющаяся продолжением основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки «Психология». В рамках образовательной программы студенты под руководством опытных преподавателей на практике в «психологической клинике» осваивают азы профессии. Психологическая помощь оказывается студентам, аспирантам, а в некоторых случаях – сотрудникам этого же вуза (по решению руководства университета и образовательной программы «психологическая клиника» может быть открыта для «внешних» клиентов, т.е. не являющихся студентами, аспирантами, работниками данной образовательной организации), что предопределяет ряд сложностей (возможная утечка личной информации, попадание студента на консультацию к своему преподавателю или участие в консультации под кураторством опытного специалиста студента-психолога, с которым у клиента имеются социальные связи, и т.д.). В задачи руководства «психологической клиникой» входит предотвращение таких потенциально опасных ситуаций, обеспечивая качество и безопасность оказываемой помощи. С другой стороны, при функционировании университетской психологической службы в формате «психологической клиники» вопрос финансирования решается в рамках реализации основной образовательной программы.
2. Центр психологического консультирования (как правило, более одного консультирующего психолога), в который студенты обращаются исходя из собственных соображений и работают под руководством психолога над решением личных проблем. Возможности центра психологического консультирования по оказанию комплексной помощи обратившимся в него студентам ограничены профессиональными подготовкой и ресурсами психологов, которые в нем работают. В случае, если психологическая проблема имеет вполне материальные основания и требует подключения других служб, психолог-консультант бессилен или вынужден оперативно устанавливать контакт со специалистами смежных отраслей. Задача может быть решена, если центр психологического консультирования включён в единую университетскую систему психолого-педагогической медико-социальной помощи (наименование может быть иным, но суть именно в системности и комплексности оказываемой помощи).
3. Психологический кабинет (как правило единичный психолог или несколько психологов, поделивших одну ставку), олицетворяющий создание (когда-нибудь в будущем) психологической службы в связи с отсутствием у руководства образовательной организации желания изыскивать средства в настоящем. Зачастую это связано с

непониманием у руководства, какой прок в психологической службе, и неумением психолога (поскольку он не организатор психологической службы и не обладает необходимыми компетенциями) дать необходимые разъяснения, разработать концепцию и финансово-экономической обоснование, представить критерии эффективности. Это модель может быть эффективной в случае, если у образовательной организации имеются договора с профильными организациями, располагающими достаточным штатом психологов, специализирующихся в разных направлениях психологической работы, а также иными организациями (медицинскими, социальными и т.д.), которые могут обеспечить решение проблемы клиента. В этом случае психолог образовательной организации выполняет просветительскую функцию и роль диспетчера, рекомендуя и направляя обратившихся к профильным специалистам.

Если же психолог в такой модели занимается только психологическим консультированием и не готов к выполнению работы по осуществлению межведомственного и межорганизационного взаимодействия (а это уже функции управленческого характера), то психологическая помощь ограничивается профессиональными и временны'ми возможностями специалиста. Обеспечить реализацию законодательно закреплённого права каждого обратившегося (а значит, нуждающегося в психологической помощи) обучающегося на такую помощь невозможно.

Уязвимость всех трёх представленных моделей заключается в том, что как только проблемы перестают быть чисто психологическими и в процессе консультирования выявляется их социальная и/или экономическая подоплёка, требуется подключение специалистов смежных подразделений университета, а в случае выявления проблем с психическим здоровьем – организация направления в профильные клиники. И «психологическая клиника», и центр психологического консультирования, и психологический кабинет (психолог) должны иметь обширные и формализованные (т.е. отражённые в утверждённых регламентах взаимодействия) связи со смежными по решаемым задачам подразделениями, а на уровне образовательной организации (с возможной передачей полномочий психологической службе) – со специализированными организациями по направлениям взаимодействия (психологическая помощь по направлениям, не реализуемым специалистами образовательной организации, психотерапевтическая и психиатрическая помощь, социальное обеспечение, дата-центры по централизованному обмену психодиагностическими данными и пр.). Это сразу же накладывает требования к профессиональной подготовке психолога, т.к. он уже не может ограничиться только сферой психологического консультирования, да ещё и в предпочитаемой им парадигме.

Более того, все три модели будут иметь также внутриорганизационное подчинение, как правило, проректору по учебной (для «психологи-

ческой клиники») или воспитательной (для психологического центра, кабинета или психолога) работе. Очевидно, что указанные руководители будут иметь собственные представления о назначении и функциях психологической службы и ставить задачи, исходя из этих представлений.

В этой связи, оптимальным решением, на мой взгляд, является комплексная полифункциональная университетская психолого-медико-социальная служба (в данном случае это не наименование, а сутевые характеристики структурного подразделения университета), которая изначально ориентирована на решение системы задач, располагает необходимым штатом разных специалистов (в том числе, психологов, имеющих различную специализацию), осуществляет свою работу полномасштабно, охватывает максимально возможный контингент обучающихся на этапе их адаптации в образовательной организации (а для многих – в новом населённом пункте вдали от дома) и продолжая работать с выявленными «группами риска» на протяжении всего периода обучения. В структуре такой комплексной модели организации помощи обучающимся (студентам) собственно психологическая служба является внутренним подразделением, деятельность которого по целям, задачам, механизмам взаимодействия согласована и скоординирована со всеми подразделениями, входящими в комплексную полифункциональную университетскую психолого-медико-социальную службу, но осуществляется исходя из собственных утвержденных регламентов с использованием психологических методик, технологий и инструментария в рамках установленной сферы деятельности и зоны ответственности.

Работа в этом случае носит профилактический характер. Разработка психологических программ (просветительских, коррекционных, развивающих) и иных форм психологической работы учитывает выявленные у обучающихся и систематизированные по формам воздействия и степени индивидуализации проблемы. Включение в работу (при необходимости) разных специалистов обеспечивает преодоление «непсихологических» проблем, влияющих на психоэмоциональной состояние и психический статус обучающихся, позволяя психологу-консультанту сосредоточиться на формировании адаптационных механизмов, задействовании внутренних ресурсов клиента, преодолении неэффективных паттернов поведения и т.д.

Существенным является включение в поле зрения социально-психологической службы всего контингента обучающихся, а не только обратившихся за помощью.

При этом, по решению руководства деятельность университетской социально-психологической службы может простираться дальше и охватывать вопросы планирования и реализации профессиональной карьеры, формирования компетенций цифровой экономики, адаптации молодого специалиста и т.д. в формате консультативной работы и реализации дополнительных образовательных программ.

Важно также отметить, что в связи со стремительными изменениями в социально-экономической сфере, фактически наступлением «эры цифровой экономики», предъявляющей новые требования к образованию вообще и университетскому образованию, в частности, неизбежно будут меняться и подходы к организации университетской психологической службы.

«Сетевая» форма существования значительной части студенческого сообщества предопределяет «выход» университетской социально-психологической службы в среду Интернет: организацию сетевых постоянно действующих онлайн-семинаров по наиболее актуальным вопросам, волнующим молодёжную аудиторию, со встроенными обучающими модулями в сфере психологии самопознания, саморазвития, взаимоотношений, общения и т.д.; организацию Интернет-консультаций, реализацию просветительских программ и т.д.

Это потребует наличия у психолога новых компетенций. Переход к цифровизации означает фактически способность каждого ежедневно и рутинно пользоваться цифровыми технологиями так же, как сейчас мы пользуемся чтением и письмом. Это – новый вид грамотности. Психологам цифровую грамоту нужно будет осваивать в том числе для того, чтобы на личном опыте ощутить, с какими психологическими проблемами столкнётся основная масса населения и найти оптимальные решения по их преодолению.

Более того, вполне реальной перспективой становится кардинальное и очень быстрое (в течение срока реализации одной образовательной программы) изменение структуры рынка труда. То есть выпускник университета может оказаться в ситуации, когда за время, пока он осваивал образовательную программу, профессия, к которой он готовился «умерла» или изменилась настолько, что его знаний для выполнения трудовых функций недостаточно. Это означает, что социально-психологическая служба обязана работать на опережение и участвовать в формировании у студентов мета-компетенций, которые позволят ему быстро и эффективно в новых условиях спланировать свою профессиональную карьеру и, как её обязательное условие – непрерывную (!) образовательную траекторию, поскольку учиться, а возможно, и переучиваться (что психологически намного труднее) придётся всю жизнь, и к этому тоже нужно быть готовыми и психологически, и технологически. Конечно, университеты в целом будут перестраиваться и работать на задачу максимальной мобильности и гибкости в условиях постоянно меняющейся экономической ситуации и требований к специалистам, но психологическая служба (и психологи, как её базовые специалисты) должны найти своё место и работать на общую задачу.

В этом и заключается специфика работы психолога образовательной организации: он – часть организации и образовательной системы и обеспечивает профессиональными средствами решение задач организации

и образовательной системы. В противном случае, психологу оптимальным будет выбрать иной путь профессионального развития и иную траекторию профессиональной самореализации.

Вместе с тем, в университетских психологических службах (вне зависимости от реализуемых моделей) трудятся специалисты высочайшего класса и перспективы развития в этой связи у службы самые оптимистичные. Необходимо только в ряде случаев гармонизировать свои профессиональные задачи и устремления с целями и задачами системы образования и организации, в которой специалист трудится, и, конечно, продолжать учиться. Как следствие, девизом университетской психологической службы на предстоящий период могло бы стать – «Знать, предвидеть, работать на опережение!»

Психологическая служба в университете: организационные, этические и методические проблемы

Тащёва А.И.,
канд. психол. наук, доцент,

Гриднева С.В.,
канд. психол. наук,
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация: В представленном материале приводится краткая история создания Южного федерального университета, перечислены современные структурные подразделения университета, предпосылки открытия Психологической службы (ПС) университета, концептуальные принципы работы специалистов службы, описаны типичные психологические трудности обучающихся университета и организационные трудности в деятельности ПС.

Ключевые слова: южный федеральный университет, психологическая служба вуза, психологические проблемы обучающихся.

Counseling service at university: organizational, ethical and methodological problems

Tashcheva A.I.,
PhD in Psychology, Associate Professor

Gridneva S.V,
PhD in Psychology
FGAOU VO “Southern Federal University”
Rostov-on-Don, Russia

Abstract: The paper presents brief history of the foundation of the Southern Federal University; lists current structural divisions of the University,

prerequisites for the opening of the University's Counseling Service (CS) and conceptual principles of the Service specialists' work; describes typical psychological difficulties of the University students and organizational difficulties in the activities of the CS.

Keywords: Southern Federal University, University counseling service, psychological problems of students.

Краткая справка о ЮФУ. Южный федеральный университет образован в рамках национального проекта «Образование» распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 ноября 2006 года N1616-р (pdf) и приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2006 года N1447 путем присоединения к Ростовскому государственному университету трех вузов: Таганрогского государственного радиотехнического университета, Ростовского государственного педагогического университета и Ростовской государственной академии архитектуры и искусств.

С июля 2010 г. университет изменил свой статус и стал федеральным государственным автономным образовательным учреждением.

Только **основных образовательных структурных подразделений в ЮФУ 13**, из них 6 факультетов, 4 академии и 3 института; колледж, лицей для одаренных детей, а также 6 филиалов: в гг. Волгодонск и г. Новошахтинск Ростовской области, г. Геленджике Краснодарского края, г. Железноводске Ставропольского края, г. Махачкале Республики Дагестан, в с. Учкекен – Карачаево-Черкесской Республике.

В 2016–2017 учебном году на всех формах обучения **учились 26137 студентов.**

Несколько слов о предыстории Психологической службы (ПС) в Южном федеральном университете. Предтечей ПС в ЮФУ стала «Психологическая поликлиника» АПП, где работали 1 преподаватель и несколько студентов-волонтеров. Формы работы в поликлинике были следующими: использование метода БОС-терапии и психологические тренинги. Сложное БОС – оборудование применялось, в основном, для сбора эмпирических данных для курсовых, дипломных работ и диссертационных исследований; а также в рамках коммерческой деятельности – для диагностики и коррекции внутренних резервов, самоконтроля и саморегуляции преимущественно у детей, направляемых на консультацию в Психологическую поликлинику из образовательных учреждений города.

Психологические тренинги должны были диагностировать и оптимизировать коммуникативные навыки студентов.

Отдельные преподаватели АПП, имеющие опыт практической работы с клиентами, время от времени по собственной инициативе или по просьбам руководителей АПП помогали студентам и сотрудникам ЮФУ, их детям и внукам решать их острые психологические проблемы. В целом, в этой работе отсутствовали системность, последователь-

ность и преемственность, она касалась лишь малой части обучающихся и сотрудников университета.

Вне психологической поликлиники в течение двух лет у авторов данного доклада был и инициативный опыт работы по психологическому сопровождению первокурсников, которые, как известно, особенно часто нуждаются в психологической помощи в связи с их переходом из одной образовательной среды в другую, а также – в связи с проживанием вне родительского дома, в непривычных для них условиях города-миллионника и т.д.

По нашей инициативе, поддержанной профсоюзным комитетом ЮФУ, первокурсникам факультета управления и Академии психологии и педагогики в течение семестра читалась практико-ориентированная дисциплина «Психологическое сопровождение первокурсников», основной целью которой стала оптимизация психологической адаптации студентов. Причем, на факультете управления она была обязательной для всех студентов; а в АПП – предлагалась только желающим в виде факультатива. Таковых оказалось 47 человек, 45 из них освоили программу дисциплины полностью и получили соответствующий Сертификат.

Подробнее с этой программой мы с удовольствием ознакомим желающих на мастер-классе. Сейчас же приведём лишь несколько анонимных и подписанных отзывов студентов, которым в конце семестра было предложено создать эссе и в свободной форме высказать свои соображения и чувства по поводу содержания изученной дисциплины, формы её проведения, дать свои пожелания на будущее.

Условно эффекты от занятий, приведенные студентами, мы разделили на три основные группы: «Для меня лично», «Для общения с близкими и другими людьми» и «Для моей будущей профессии».

Высказывания студентов приводятся дословно, с сохранением авторской стилистики.

… «Я пересмотрел некоторые прежде трудные моменты из моей жизни»; «научилась находить решения в конфликтных ситуациях общения со сверстниками»; «уже не боюсь преподавателей»; «теперь я согласен, что психология позволяет человеку развивать в себе внутреннюю гармонию»; «я лучше поняла, что мне нужно в этой жизни»; «научилась получать радость от общения со сверстниками»; «дома теперь истерик не устраиваю, потому что научился разговаривать с мамой»; «я с девушкой сам помирился – это счастье!»; «я даже не думала, что люди такие разные и что к каждому свой подход нужен»; «на психологии мы сплотились, т.к. стали лучше понимать друг друга в моральном плане; «теперь иду на занятия с удовольствием!»; «даже не думал, как важно чувствовать и понимать других»; «оказывается руководить людьми эффективно можно, только уважая их»; «знаете, без психологии не может быть специалиста любой профессии» и т.д.

Актуальность. Психологическая помощь обучающимся необходима в связи с их возрастными особенностями и трудностями, связанными с переходом из одной образовательной среды в другую, с переживаниями по поводу профессиональной пригодности и готовности к исполнению будущих профессиональных обязанностей, индивидуальных психологических проблем, включая трудности, связанные с зависимостями, созависимостями и пр.[1,2,3,4,9,13 и др.].

Потребность в подобного рода услугах определяется, с одной стороны, растущим интересом молодёжи к себе, к близким, к качеству и эффективности межличностных отношений; с другой стороны, – всё более очевидной психологической безграмотностью соотечественников, которые, как правило, плохо знают себя, членов своей семьи, окружающих, оказываются не в состоянии строить с ними адекватные отношения [5,10, 13 и др.].

Типичные психологические проблемы обучающихся по инициативе авторов доклада, являющихся и практикующими психологами, изучаются в течение 34-х лет с помощью анонимных опросов студентов. Грамотно организованные, эти опросы часто становятся поводом для обращения нуждающихся за профессиональной помощью.

Особую категорию обучающихся, на наш взгляд, составляют слушатели факультета практической психологии, одним из ведущих мотивов поступления которых на факультет «Практическая психология» является попытка разрешить во время обучения в вузе собственные психологические проблемы. Их длительное негативное состояние часто приводит к значительному ухудшению соматического здоровья, следствием чего оказывается госпитализация из-за острых или обострившихся хронических заболеваний либо после неудавшихся суицидальных попыток [9,11 и др.].

Потребность в профессиональной психологической помощи актуализируется у этих людей и вновь осваиваемым статусом студента. Психологические проблемы оказываются для них самих настолько очевидными, что, судя по результатам наших опросов, до 96,5 % из этих лиц готовы оплачивать работу с профессиональным психологом.

Принципы работы ПС ЮФУ: анонимность, конфиденциальность, добровольность, «нормативная» бесплатность услуг (студенты ДО – определенное количество встреч)/ платность услуг – для иных категорий клиентов.

Цель – психологическое сопровождение профессионального и личностного становления обучающихся, оптимизация их социально-психологической адаптации и развития прежде всего в рамках образовательного процесса.

Целевая аудитория: обучающиеся на дневной форме обучения, особенно – несовершеннолетние (учащиеся лицея, колледжа и первокурсники); а также – сироты, лица с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды), иностранные студенты (в перспективе – абитури-

енты, студенты иных форм обучения, ППС, другие сотрудники ЮФУ, родители студентов; сторонние лица).

Основная парадигма работы – превенция (профилактика) типичных психологических проблем обучающихся за счет их грамотного психологического просвещения и формирования базовых навыков понимания себя, значимых других и окружающих, активизация психологических ресурсов и грамотной организации свободного времени студентов, психологическое сопровождение нуждающихся в профессиональной адаптации; а также навыков субъект-субъектной коммуникации, и пр. [6, 9,10].

Профилактическое психологическое консультирование может быть разовым (по запросу студента) или скриннинговым (на 1, 2/3 и 4/5 курсах).

Как отмечалось выше, мы воспроизводим две **основные стратегии этой работы**: психологическое просвещение в рамках дисциплины «Психологическое сопровождение первокурсников» и профилактическое психологическое консультирование.

Остановимся на краткой характеристике профилактической консультативной психологической помощи, главная особенность которой состоит в возможности предложения её потенциальным клиентам в опережение их активного обращения к психологу [5,10,11 и др.].

Виды профессиональной профилактической психологической помощи: просветительская и консультативная.

Просветительская работа призвана дать обучающимся начала знаний по психологии личности и психологии общения; ознакомить их с основными принципами психологической практики, научить пользоваться услугами профессиональных психологов при наличии актуальных психологических трудностей и в профилактических целях. В качестве начала самопознания студентам могут быть предложены подготовленные квалифицированными специалистами простые тестовые задания, предполагающие, прежде всего, развитие навыков внимания к себе и к значимым другим, понимания себя и других. При этом психологи должны предупреждать интересантов о предварительности результатов подобного самопознания и должны рекомендовать им в случае необходимости обращаться за разъяснениями к профессиональному психологу.

Примерами возможных тестовых заданий для первичного самопознания и познания других являются такие: составление развернутого психологического портрета личности по психологическому (побуквенному) анализу её имени, по особенностям вербального и невербального поведения человека (манера характеризовать себя и других, навыки вождения автомобиля, типичные для человека позы во сне и во время бодрствования и т.д.) [10].

Профессиональная профилактическая психологическая помощь может проводиться только психологом-профессионалом и подразумевает

обследование респондента личностными тестами, например, тестами С. Розенцвейга, «Несуществующее животное», Р. Кеттелла; тестом «Мой любимый цветок» и опросниками А.И. Тащёвой «Атрибутивное сопровождение общения» и «Ретроспективная рефлексия конфликтов», тестом CAST, определяющим наличие явления алкогольной созависимости у подростков и взрослых [6,7,8,9,12].

В результате беседы и тестирования клиента диагностируется его психологический статус, выявляются сильные и ещё не сформировавшиеся адаптивные характеристики, фиксируются актуальные и потенциальные проблемы личности для определения способов минимизации её «проблемных» качеств и наиболее полной «эксплуатации» позитивных качеств. Клиент знакомится с собственным развёрнутым психологическим портретом и в случае необходимости вместе с психологом определяет стратегию и тактику дальнейшего самосовершенствования либо обсуждает, какую профессиональную помощь, в каком объёме, форме и в какие сроки он сможет получить от психолога.

Наш опыт оказания психологической помощи свидетельствует о том, что регулярные (1–2 раза в год) профилактические психологические обследования студентов, то есть своеобразная психологическая диспансеризация, могут выявлять студентов «групп риска» (первокурсники, студенты иных курсов с высокой агрессивностью, тревожностью, застенчивостью, с острым дефицитом коммуникативных навыков, имеющие признаки зависимостей и созависимостей – компьютерная, иная игровая, алкогольная; психологическая «постэксцестная» поддержка студентов и пр.); нуждающихся в особом внимании психологов; позволяют обнаружить потенциальные трудности личности, что особенно важно для несовершеннолетних обучающихся – предложить ей своевременную помощь, которая в данном случае, как правило, оказывается эффективной при относительно минимальных временных и эмоциональных затратах клиента и психолога и, наконец, позволяют выполнять превентивную функцию за счет повышения психологической культуры обучающихся, помогают им лучше разобраться в себе, понять себя и других, получить ответы на вопросы, требующие специальных психологических знаний и опыта работы.

Мы приступили к организации взаимодействия ПС ЮФУ со всеми структурными подразделениями университета (по месту обучения, проживания, досуга студентов) и организациями г. Ростова-на-Дону: коменданты учебных корпусов и общежитий ЮФУ, медпункт ЮФУ, городская студенческая поликлиника, городское психотерапевтическое отделение, психиатрическая больница, городской молодежный телефон доверия, МЧС и пр.; нача- лась подготовка волонтеров из числа студентов и преподавателей.

Приступили к работе три психолога: в лицее, колледже и в центре сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Планируются организация волонтерского, консультативного отделений; телефона доверия; комнат психологической разгрузки в структурных учебных подразделениях; тренингового отделения (тренинг публичных выступлений, коммуникативных навыков, владения эмоциями, карьерного роста и др.); психологической библиотеки для сотрудников службы и обучающихся, On-line/Телефонного консультирования профессиональными психологами/студентами-волонтерами; сайта Психологической службы (актуальная информация, запись на прием, отзывы и др.); а также – научно-образовательного отделения, сотрудники которого будут осуществлять повышение квалификации штатных и внештатных сотрудников, волонтеров нашей ПС (преподавателей и студентов), а в перспективе – и практикующих психологов региона; отделение психологической экспертизы сложных случаев, документов к открытию и повседневной деятельности психологических центров региона.

Организационные трудности в деятельности ПС ЮФУ, как нам представляется, имеют и типичный и своеобразный характер. К трудностям первого порядка, несомненно, следует отнести дефицит практикующих психологов, способных оказывать адекватную профессиональную психологическую помощь; источники и объемы необходимого финансирования, обеспеченность помещениями и пр.

Трудности второго порядка объясняются сложной структурой нашего вуза, большим количеством обучающихся, их различным возрастом (от 13 лет в лицее до возраста средней зрелости), некомпактным расположением корпусов вуза (основные образовательные структурные подразделения располагаются в 2-х городах и только в Ростове – в 6-ти районах). Предстоит разобраться со штатным расписанием, режимом работы психологов Центра, условиями работы в ПС для преподавателей и студентов, формами морального поощрения сотрудников и студентов.

Основная этическая проблема – могут ли преподаватели психологии работать и консультантами своих студентов, коллег по работе.

Методические проблемы – выявление способов привлечения и сбережения штатных и внештатных сотрудников материальными и моральными средствами.

Типичные психологические трудности практикующего психолога. Работа практикующего психолога в вузе обладает мощным позитивным потенциалом для самого специалиста, так как позволяет ему ощущать свою необходимость для других, создаёт возможность для личностного роста, даёт бесконечный материал для научного, учебного и публицистического творчества, способствует чувству удовлетворённости собой и т.д.

Вместе с тем, этот вид профессиональной деятельности может иметь и явные негативные последствия, информированность о которых позволит психологам сохранить собственное психическое здоровье, психическое благополучие близких, создаст условия для действительно эффективной работы с клиентами.

Суть профессиональной деформации личности психолога может быть сведена к следующему: угроза утраты собственной идентичности и «растворения» в клиентах (A.Storr, 1980); деструкция семейных и дружеских отношений самого психолога (A.Storr, 1980) и, наконец, «подсознательная инфекция», представляющая угрозу психических нарушений из-за постоянной работы с трудностями клиентов (C.Jung, 1958).

В литературе достаточно хорошо описаны причины и типичные проявления таких трудностей: выраженная тревожность по поводу собственной личностной и профессиональной несостоятельности, нарушения психотерапевтической дистанции с клиентом («потеря себя в клиенте», работа с «завязанными» на психологе клиентами, избыточное дистанциирование от клиентов), ожидание немедленной и/или абсолютной эффективности от работы, профессиональный цинизм, попытка разрешать собственные психологические и прочие проблемы за счёт клиентов, феномен «спасательства», «синдром сгорания» и т.д.

Специальной задачей в подготовке психологов ПС должна стать задача оказания своевременной и качественной психологической помощи самим сотрудникам Службы, профилактика негативных следствий этой работы, оптимизация психологических ресурсов специалистов.

Литература

1. *Абакумова И.В., Тащёва А.И., Бедрединова С.В.* и др. Формирование культуры делового общения и самопрезентации: учебное пособие / И.В.Абакумова, А.И. Тащёва, С.В. Бедрединова и др. – М.: КРЕДО, 2015. – 68с.
2. А*фанасенко И.В., Тащёва А.И., Габдулина Л.И.* Ценностные ориентации в связи с социальной фрустрированностью обучающихся и работающих молодых мужчин и женщин //Гуманитарные и социальные науки. № 4 2015. С. 172–183. http://hses-online.ru/2015_04.html.
3. *Гриднева С.В., Тащёва А.И.* Тренинг самопрезентации и формирование культуры делового общения будущего таможенника как конкурентоспособного специалиста [Текст]/ Материалы VII Международной научно-практической Интернет-конференции «АЛЬЯНС НАУК: УЧЕНЫЙ – УЧЕНОМУ. Том 4.- Днепропетровск (Украина): Изд-во Била О.К., 2012, с. 167–204.
4. *Бедрединова С.В., Тащёва А.И.* Профилактика и коррекция страхов: учебное пособие /2-ое изд., испр. и доп. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2015. – 157 с.
5. *Гриднева С.В., Тащёва А.И.* Психологическое сопровождение студентов вузов в системе дополнительного профессионального образования/ Сборник научных трудов по материалам Международной заочной на-

учно-практической конференции «Наука и образование в современном обществе: вектор развития» (30 декабря 2013 г., г. Москва). В 8 частях. Часть VIII. – М.: Изд-во «Арт-Корсалт», 2014. С. 54–59. (Часть VIII).
6. *Тащёва А.И.* Консультативная беседа: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2014. – 3,1 п.л.
7. *Тащёва А.И.* Опросник «Атрибутивное сопровождение общения»(«АСО»)/ Психология общения Энциклопедический словарь/Под общей ред. А.А.Бодалева. 2-е изд., испр. и доп.-М.: Изд-во Когито-Центр, 2015. С. 541.
8. *Тащёва А.И.* Опросник «Ретроспективная рефлексия конфликтов»(«РРК»)/ Психология общения Энциклопедический словарь/Под общей ред. А.А.Бодалева. 2-е изд., испр. и доп.-М.: Изд-во Когито-Центр, 2015. С. 551.
9. *Тащёва А.И.* Профилактическая психологическая помощь личности/ Психология личности: Учебное пособие для вузов/ Под ред. П.Н.Ермакова и В.А.Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. с.635–653.
10. *Тащёва А.И.* Энциклопедия психологической помощи. – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 2000.-544с.
11. *Тащёва А.И., Бедринова С.В.* Оптимизация субъектности личности как системообразующей базы копинг-ресурсов человека/Материалы IV-й Международной научной конференции «ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: РЕСУРСЫ, ЗДОРОВЬЕ, РАЗВИТИЕ» (Кострома, 22–24 сентября 2016 г.) (Кострома, 22–24 сентября 2016 г.) в 2 Т/Отв. ред. Т.Л.Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – Т. 2. С. 325–327.
12. *Тащёва А.И., Гриднева С.В.* Новая интерпретация результатов CAST – теста для исследования взрослых детей из алкогольных семей // Гуманитарные и социально-экономические науки, 2014. № 5. С. 74–80.
13. *Тащёва А.И., Гриднева С.В.* Оценка эффективности системы противодействия идеологии терроризма (СПИТ) в молодёжной среде на примере СМИ и Интернета//Российский психологический журнал, 2013. № 5. Т.10. С. 17–31.

Профессиональное сообщество как ресурс развития психологической службы вуза

Умняшова И.Б.,
канд. психол. наук
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация: В статье приводится описание представлений о целях и направлениях деятельности объединений специалистов (профессиональных сообществ) и размышления об актуальных задачах деятельности профессионального сообщества психологов вузов.

Ключевые слова: психологическая служба вуза, профессиональное сообщество психологов вузов.

Professional community as a resource for the development of university counseling service

I.B. Umnyashova,
PhD in Psychology
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the ideas on the targets and activity areas for associations of experts (professional communities), and reflection on the objectives of relevance for the activity of the professional community of counselors with higher education institutions.

Keywords: counseling center with higher education institution, professional community of counselors with higher education institutions.

Профессиональным сообществом принято называть группу людей (от 2-х человек), которые регулярно вступают между собой в коммуникацию (лично или виртуально) с целью обмена профессионального опыта и поиска новых, более эффективных подходов к решению профессиональных задач. К основным характеристикам профессионального сообщества относятся:

– неформальный характер объединений специалистов (профессиональные сообщества существуют преимущественно отдельно от подразделений официальных трудовых организаций);
– добровольный характер и личная заинтересованность участия членов в деятельности профессионального сообщества;
– предмет деятельности профессионального сообщества – совместная инициатива, принимаемая и разделяемая большинством его членов [1].

Цель деятельности профессионального сообщества – профессиональное общение людей, работающих в одной сфере, либо имеющих ярко выраженный интерес к этой сфере, а также обмен опытом и знаниями среди коллег для постоянного профессионального совершен-

ствования [3]. Профессиональное сообщество играет большую роль в развитии психологической практики: оно должно поддерживать нормы и требования к профессиональной деятельности, предоставлять профессиональную помощь специалистам [4].

С точки зрения исследователей профессий, профессиональных групп и сообществ, профессия является важнейшим признаком, формирующим социальную идентичность человека (наряду с полом, возрастом, этнической или религиозной принадлежностью и т.д.). Профессиональная идентификация, то есть определение себя через членство в определенной профессиональной группе, выступает необходимым условием формирования профессиональных сообществ и ассоциаций. В западной, преимущественно англо-американской традиции, говоря о профессионале, в первую очередь подчеркивают его принадлежность к определенному социальному слою и соответствующие характеристики обладания квалификацией, владения теоретическими знаниями и сертификатами о получении специальной профессиональной подготовки или обучения [2]. Такое отношение сформировано под влиянием определенных научных теорий и подходов, принятых в западной культуре по отношению к функциям профессионального сообщества. Так, например, в теории функционализма (Т. Парсонс) деятельность профессий и профессиональных сообществ рассматривается как обеспечивающая саморегулирование и развитие общественных ориентаций в предоставлении профессиональных услуг. Т.е. деятельность профессионального сообщества должна быть направлена на защиту общественных интересов и сохранение стабильности и здоровья общественной системы. Вторая группа теорий, рассматривающая профессии и профессионализацию занятий, – критические теории (в том числе марксистские и неомарксистские трактовки профессий). Основной мотивацией профессиональной деятельности в данной логике являются не общественные интересы, а желание достигнуть и поддерживать определенный социальный статус, соответствующие властные позиции и материальное благосостояние членов профессиональной группы. Профессиональные сообщества в данной теории должны выполнять функции «профессионального контроля» – контроль профессионального отбора при входе в профессию (создание искусственных барьеров для входа в профессию, например квалификационный экзамен) [2].

Несмотря на то, что первое профессиональное сообщество психологов – Московское психологическое общество – появилось в России еще в 1885 году, активность профессиональной коммуникации значительно повысилась только в 90-е годах XX века. Сегодня существует 3 вида профессиональных сообществ, создаваемых по разным основаниям:

1. по профессиональной специализации (федерация психологов образования, ассоциация психотерапевтов, федерация социальных психологов и т.д.);

2. по психологической школе (московское психоаналитическое общество, сообщество гештальт-терапевтов и т.д.)
3. по региональному признаку (сообщества, созданные и функционирующие в конкретных городах, регионах, странах).

Основными задачами современных профессиональных сообществ являются следующие направления деятельности:

– профессиональное развитие членов сообщество посредством процедур сертификации (участие в процедуре аттестации, проведение квалификационного экзамена и т.д.);
– организация профессионального общения (проведение конференций, форумов, мастер-классов, издательская деятельность и т.д.);
– распространение профессиональных идей в сообществе, развитие профессиональной сферы психологии в теоретических исследованиях и практической деятельности;
– обучение (повышение квалификации) специалистов в рамках своей профессиональной специализации, оказание психологической помощи и супервизорского сопровождения членам сообщества;
– контроль качества деятельности психологов – членов своего сообщества и защита прав клиентов [4].

В 2007 г. в рамках всероссийского мониторинга состояния гражданского общества России специалистами Центра исследований гражданского общества и некоммерческого сектора (НИУ ВШЭ) в сотрудничестве с Центром исследований общественного мнения «Глас народа» при поддержке Общественной палаты Российской Федерации было проведено исследование среди преподавателей российских вузов. В опросе приняло участие 810 преподавателей вузов в крупных городах (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Новосибирск и Владивосток). В результате исследования было выявлено, что в профессиональной группе преподавателей высок уровень групповой идентичности. Для преподавателей важнейшим критерием идентификации людей одной с ними профессии как особого профессионального сообщества выступает территориальный принцип: чем дальше от стен родного вуза отодвигается граница, тем реже они считают возможным говорить о едином профессиональном сообществе [2].

Сегодня ситуация профессионального общения несколько изменилась. Появились проекты, которые объединили специалистов различных вузов не только по территориальному признаку, но спровоцировали создание новых продуктов, способствующих повышению качества услуг высшей школы и развитию профессионального общения специалистов различных вузов. Так, например, с 2014 года Министерством образования и науки Российской Федерации реализуется проект модернизации педагогического образования, в котором на сегодняшний

день принимает участие около 60 вузов РФ[1]. Также с каждым годом все более активно развивается система дистанционных форм общения специалистов вузов: все чаще проводятся конференции и вебинары с возможностью дистанционного участия, онлайн курсы повышения квалификации, организуются заочные конференции и форумы и т.д.

Интересными являются результаты упоминаемого выше исследования (НИУ ВШЭ, 2007 г.), посвященные исследованию мотивации участия преподавателей вузов в деятельности профессионального сообщества. Респондентам был задан вопрос: «При каких условиях Вы готовы принимать более активное участие в деятельности профессиональных организаций?», при этом допускался выбор любого числа вариантов ответа. Среди наиболее популярных ответов, набравших 20–30 % ответов, условиями участия в деятельности профессионального сообщества являются: наличие свободного времени (30 %), если это даст возможность профессионального роста (26 %), если участие даст возможность оказывать влияние на принятие решений в органах управления (26 %) и если участники получат возможность реализовать свои собственные идеи (21 %) [2]. Можно констатировать, что лидирующие мотивы участия сотрудников вузов в деятельности профессионального сообщества 10 лет назад были связаны с возможностью их профессионального развития. Пятилетний опыт участия автора статьи в деятельности профессионального сообщества в качестве председателя московского отделения Федерации психологов образования России показывает, что сегодня ситуация существенно не изменилась и основным мотивом вступления в профессиональное сообщество, по-прежнему, остается потребность в профессиональном развитии. Другими мотивами вступления в профессиональное сообщество являются схожие с указанными в исследовании НИУ ВШЭ в 2007 году позиции:

– желание получить доступ к актуальной информации (анонсы публикаций, семинаров, конференций и других событий профессионального сообщества);
– расширение круга профессионального общения, повышение возможностей обмена опытов и получения возможности апробации и обсуждения идей в профессиональном сообществе;
– повышение уровня профессиональной компетентности;
– возможность получить поддержку и разъяснение по профессионально важным вопросам (юридическая консультация, методическая помощь, супервизия сложных профессиональных случаев и т.д.).

Сегодня не существует сообщества специалистов психологических служб вузов. Организаторы конференции «Психологическая служба

[1] Официальный сайт Комплексного проекта по модернизации педагогического образования – URL: http://педагогическоеобразование.рф

университета: реальность и перспективы» обозначили одну из задач мероприятия как «институализация профессионального сообщества, объединяющего психологические службы высшей школы». С точки зрения автора статьи, а**ктуальными задачами деятельности профессионального сообщества психологов вузов** могут стать следующие вопросы:

- Профессиональная этика специалистов, осуществляющих психологическое сопровождение студентов и преподавателей высшей школы. Очень важным является обсуждение в профессиональном сообществе темы границ профессиональной компетентности (какие вопросы возможно решать специалистам психологической службы вуза, а какие требуют участия междисциплинарной команды специалистов); соблюдение принципа конфиденциальности (каким образом возможно освещать результаты диагностической деятельности, особенно в ситуациях, когда есть факторы, угрожающие жизни и здоровью студента/преподавателя, обратившегося в службу), а также обсуждение всех других этических принципов деятельности специалистов психологических служб вузов. Профессиональное сообщество может инициировать создание документа «Этический кодекс психолога вуза», а также проводить экспертизу и регуляцию процесса реализации принципов профессиональной этики специалистами психологических служб вуза в их практической деятельности.
- Стандартизация профессиональной деятельности психологов вуза. Профессиональное сообщество может стать инициатором разработки профессионального стандарта «Психолог высшей школы», определить критерии и показатели эффективности деятельности психологической службы вуза; описать необходимые стандарты (протоколы) профессиональной деятельности специалистов психологической службы учреждений высшего образования.

Возможные варианты создания профессионального сообщества «Психологическая служба вуза»:

– секция на базе общественной организации «Федерация психологов образования России» (http://rospsy.ru);
– секция на базе общественной организации «Российское психологическое общество» (http://рпо.рф);
– секция на базе иных профессиональных сообществ психологов;
– самостоятельная саморегулируемая общественная организация.

Профессиональному сообществу специалистов психологических служб вузов необходимо организовать обсуждение вопроса о создании профессионального сообщества специалистов высшей школы, осуществляющих психологическое студентов и принять решение о той форме профессионального общения, которая наиболее востребована всеми специалистами, желающими принять участие в данной деятельности. Также важным является обсуждение вопроса выборов правления про-

фессионального сообщества психологов вузов и обсуждение перспективного плана работы сообщества на ближайший период (1–3 года). Участники конференции «Психологическая служба университета: реальность и перспектива», проходившей 27–28 октября 2017 года, сформулировали предложения к плану работы профессионального сообщества психологов вуза, что нашло свое отражение в итоговой резолюции конференции, опубликованной на сайте конференции https://www.hse.ru/cpc/psyuni/resolution.

Литература

1. *Иванов О., Карлюкова О.* Профессиональные сообщества в России: количественный анализ // HR-Portal: Сообщество HR-Менеджеров. 2004. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://hr-portal.ru/article/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz (дата обращения 23.10.2017).
2. *Мерсиянова, И.В.* Самоорганизация и проблемы формирования профессиональных сообществ в России [Текст] / И.В. Мерсиянова, А.Ф. Чешкова, И.И. Краснопольская ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2011. – 188 с. – (Сер. «Мониторинг гражданского общества». Вып. VII).
3. *Натейкина, Ю.О.* Сетевые профессиональные сообщества как ресурс управления персоналом // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по матер. XX междунар. науч.-практ. конф. № 1(18). – Новосибирск: СибАК, 2015.
4. *Обухов, А.С.* Введение в профессию : психолог образования [Электронный ресурс] : учебник и практикум для академического бакалавриата / А.С. Обухов, А.М. Федосеева, Э. Байфорд ; под общ. ред.А.С. Обухова. – М : Издательство Юрайт, 2014. – 522 с. – (Бакалавриат. Академический курс).

СЕКЦИЯ 1
Опыт работы и тенденции развития психологической службы высшей школы»

Формирование и развитие имиджа психологической службы высшей школы сквозь призму видов общения

Кларина Е.М.
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация. Статья носит прикладной характер. Актуальность изучения формирование имиджа психологической службы определяется задачей её развития в корпоративном контексте вуза. Систематизированы виды и способы общения психологической службы и целевой аудиторией, выявлены факторы, влияющие на формирование и развитие имиджа психологической службы как структурной единицы, раскрыты инструменты управления. Статья написана на материале работы психологической службы НИУ ВШЭ.

Ключевые слова: виды общения, имидж, общение, психологическая служба высшей школы.

Forming and Developing the Image of The University Counselling Centre via the prism of communication types

E.M. Klarina
National research University "Higher School of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. The paper has applied nature. The relevance is determined by the target of the counselling center development in university corporate context. The types of communication between the counselling center and target audience are systemized. Factors, which influence shaping and developing the image of the counselling center as a university department, are identified. The ways of management by identified factors are outlined. The article is based on the experience of the counselling center at the Higher School of Economics.

Keywords: communication, communication types, image, university counselling center.

Психологическая служба высшей школы является подразделением, которому присущи основные характеристики вуза как организации. Перед психологической службой стоят цели, особенностью достижения

которых является работа в условиях информационного поля, существующего в рамках организации и обновляющегося с помощью разных каналов. Формирование информационного поля обусловлено многими факторами. В данной статье мы остановимся на анализе основных видов общения психологической службы с представителями целевой аудитории, результаты которых, с одной стороны, влияют на корпоративную культуру вуза в целом, с другой стороны, на формирование имиджа психологической службы, как части его организационной структуры.

Актуальность вопроса имиджа и позиционирования психологической службы как во внутреннем пространстве высшей школы как организации, так и за его пределами, повышается в связи с ростом уровня требований к оказываемым услугам. Статус высшей школы возрастает, если психологическая служба оказывает услуги с высокой степенью качества и обладает значимостью среди представителей целевой аудитории [4, 5].

Психологическая служба ориентируется на работу с разными субъектами образовательного процесса, к которым относятся преподаватели, кураторы, студенты, аспиранты и т.д. Для реализации ключевого практического направления работы психологической службы − работы с учащимися вуза, которые являются ядром целевой аудиторией, необходимо выстраивать эффективную коммуникацию не только во время работы, но и до ее начала, тем самым расширяя спектр возможностей и влияя на формирование социальной установки у целевой аудитории. Рассмотрим основные виды общения, которые влияют на формирование имиджа психологической службы и на отношение целевой аудитории к психологической службе, как к явлению.

1. Опосредованное общение между специалистами психологической службой и представителями целевой аудитории осуществляется с помощью привлечения дополнительных каналов коммуникации, не требующих физического присутствия сторон, участвующих во взаимодействии. Выделим два основных способа опосредованного общения.
    1.1. Массовое опосредованное общение – общение с помощью привлечения технических средств, таких как страница психологической службы на сайте вуза, страницы в социальных сетях. Как правило, страница психологической службы, размещенная на сайте вуза, содержит формализованную информацию, структурированную в соответствии с корпоративными стандартами организации. При этом возможно использование более адресного и неформального способа обращения к целевой аудитории, требующего, однако, соблюдения ряда установленных, в том числе, негласно, правил, в связи с тем, что психологическая служба позиционируется как часть организационной системы. Страница на сайте вуза является официальным источником информации, которая доступна как представителям реальной, так

и потенциальной целевой аудитории, например, абитуриентам, а также более широкому кругу, в том числе, ближайшему окружению – лицам, мнение которых может оказаться значимым. Интерфейс сайта влияет на формирование социальных установок пользователей. Основными инструментами передачи информации являются и смысловое наполнение, и структура страницы, и визуальное оформление. К структуре относится расположение информации, к визуальному оформлению – схемы, используемые цвета, шрифты и т.п. Важно, например, чтобы сочетание цветов вызывали позитивные эмоции у целевой аудитории. Также необходимо учесть соблюдение в преподносимом тексте стилистики, принятой в организации. В презентациях, сделанных для сайта, в которых представитель службы может участвовать, важно учесть корпоративные стандарты, что показывает связь между психологической службой и вузом, и позитивно влияет на имидж службы, как структурной составляющей.

Другим каналом данного вида общения выступает страница психологической службы в социальной сети. Этот канал общения менее формализован по сравнению с рассмотренным выше. В данном случае может появиться больше вариативности в способах взаимодействия с ядром целевой аудитории – студентами вуза. Например, появляется больше ресурсов для диагностики значимых для студентов тем, для их обсуждения и анализа, для вступления в опосредованный диалог, возможно использование в качестве инструмента для привлечения внимания ссылки на события, происходящие в сфере культуры, на значимых для данной целевой аудитории авторитетов и т.д. Появление большей вариативности в способах взаимодействия, с одной стороны, повышает вероятность привлечения внимания, с другой стороны, может повысить риски формирования малопривлекательного образа психологической службы. Для снижения рисков необходимо акцентировать внимание на основных интересах и потребностях целевой аудитории, проводить в открытом доступе электронные опросы о значимости происходящих событий, выявлять отношение к ним и т.д. [3]. Вовлечение в диалог повышает интерес, а также благоприятно сказывается на отношении целевой аудитории к психологической службе.

1.2. *Межличностное опосредованное общение*. Психологическая служба может предусмотреть еще один способ общения и организовать возможность для осуществления межличностной письменной коммуникации. В этом случае у представителя целевой аудитории, например, студента, появляется шанс задать вопрос психологу в письменном виде, представив свою ситуацию на-

столько подробно, насколько считает нужным. Этот способ общения возникает на этапе появления рабочего контакта между психологической службой и учащимся. Результат общения напрямую влияет на отношение автора письма к психологической службе, как к отдельной структурной единице. Студент адресует свой запрос не конкретному специалисту, а службе в целом. Выбор студентом такого способа общения показывает, что для него на данный момент является значимым анонимность и определенная психологическая и физическая дистанция. Это может быть продиктовано множеством причин, в том числе, недоверием, настороженностью, повышенной тревожностью, неуверенностью в себе, в психологе, как в партнере по коммуникации, в том, как психолог воспримет запрос и т.д. Значимым отличием этого вида общения от предыдущего является наличие запроса у представителя целевой аудитории. Запрос может быть сформулирован в открытой форме, может быть завуалирован. Имеющиеся у психолога средства для выявления реального запроса и работы с ним довольно ограничены: анализ особенностей полученного письма, его структура, используемый язык и стиль написания. Перед психологом, вступающим в опосредованный контакт со студентом, стоит двойная задача, которая заключается в следующем: сформировать ответ таким образом, чтобы наладить контакт, максимально возможный в существующих условиях, ответить на запрос, исходя из зоны ближайшего развития автора, расположить студента к продолжению диалога и, одновременно с этим, сохранить профессиональную позицию. Восприятие и реакция автора запроса на ответ психолога, как и в случае опосредованного массового общения, остается вне поля зрения психологической службы. В связи с этим в письме, как в единственном инструменте общения, особое внимание следует уделить структуре текста, манере подачи информации, используемому языку, способу построения фраз и соотнесению этих аспектов с полученным обращением.

Таким образом, в этом виде общения из-за отсутствия межличностной социальной перцепции на первый план для представителей целевой аудитории выходит восприятие опосредованных способов передачи информации, в связи с чем получение обратной связи, как интерпретации смыслов, затруднено [1]. Для преодоления данного затруднения необходимо, с одной стороны, использовать принятые в организации стандарты, которые содержат в себе смысловую нагрузку и вызывают определенное отношение, с другой стороны, создавать механизмы для получения обратной связи как инструмент формирования и развития позитивного имиджа психологической службы.

2. Второй вид общения – *непосредственное или прямое общение* между представителями психологической службы и представителями целевой аудитории. Данный вид общения осуществляется с помощью разных способов непосредственного взаимодействия.
   Выделим два основных способа: 2.1. *Индивидуальный способ* представляет собой непосредственное взаимодействие между психологом и представителем целевой аудитории, клиентом, в рамках определенных правил. Этот формат предполагает работу в соответствии с запросом клиента. 2.2. *Групповой*. В групповой работе в зависимости от задачи, которую решает психологическая служба, можно выделить следующие форматы: разовые тематические семинары, программы для групп разной степени продолжительности, мастер-классы, дискуссии на заданную тему и т.д. Цель и желаемый результат работы согласовывается с потребностями целевой аудитории: студенты или абитуриенты, или преподаватели, или смешанная. Выявление тем может быть осуществлено с помощью соцопросов. Для студентов и абитуриентов значимыми могут оказаться темы, которые помогут им адаптироваться к дальнейшей работе, например, тренинги и семинары, направленные на повышение личной эффективности. В связи с тем, что в непосредственном виде общения присутствуют все составляющие структуры общения, а именно коммуникативная, интерактивная и перцептивная, психолог получает больше информации, чем в опосредованном виде общения, и может эффективнее управлять процессом взаимодействия [2].
   В данном виде общения эффективность взаимодействия психолога с представителями целевой аудитории определяется не только его профессиональными компетенциями, но и личностными характеристиками. Одним из наиболее значимых аспектов в рабочем процессе с индивидуальным клиентом или с группой, влияющих на формирование имиджа и отношения к психологической службе, является личность психолога. По этой причине психологу важно обратить внимание не только на свое профессиональное развитие (обучение, супервизии и т.д.), но и на личностное.
3. Необходимо отметить еще один вид общения – косвенный. В связи с тем, что психологическая служба функционирует внутри организации, она взаимодействует не просто с клиентом, а с представителем малых групп в корпоративной среде высшей школы. Представители целевой аудитории, у которых есть опыт опосредованного или непосредственного взаимодействия с сотрудниками психологической службы, делятся своими впечатлениями, отношением к полученному опыту в своей малой группе. Общение может происходить либо в устной форме, либо с помощью социальных сетей. Этот вид общения зачастую не учитывают. Его действие находится вне прямой

зоны влияния психологической службы. Если впечатление от общения с психологической службой неудачное, есть вероятность возникновения негативных последствий. Нивелирование негативных последствий возможно благодаря а) при опосредованном общении учету корпоративных стандартов вуза, к которому относится психологическая служба б) при непосредственном общении проведению сотрудниками психологической службы профилактической работы. Она заключается в профессиональном развитии психологов с помощью супервизий трудных случаев, с которыми они столкнулись, создание внутри психологической службы среды обмена опытом, знаниями. В настоящее время наблюдается тенденция к расширению границ и выход за рамки внутренней среды с целью создания платформы для обмена опытом между психологическими службами различных вузов (I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием). Это способствует не только развитию профессионализма членов сообщества, но и его имиджа.

В рассмотренных видах общения меняется степень непосредственного участия личности представителя психологической службы, и, соответственно, степень ее влияния на формирование имиджа: от минимальной в опосредованном общении, к максимальной − в непосредственном. В связи с этим на данный момент используются разные инструменты для работы с установками целевой аудитории по отношению к психологической службе, как к организационной составляющей. Если говорить о тенденциях, которые повлияют на имидж психологической службы, то существенную роль будет играть формирование и, в дальнейшем, следование стандартам работы профессионального сообщества «Психологической службы вуза». Данный инструмент, с одной стороны, будет являться опорой для психологов службы при взаимодействии с представителями целевой аудитории, с другой стороны, повлияет на развитие имиджа данного сообщества.

В проектирование и реализацию работы психологической службы вуза необходимо включить выделенные в представленном анализе основные виды общения и рассмотренные инструменты управления последствиями, вытекающими при осуществлении того или иного вида. Это позволит с высокой степенью вероятности развить позитивный имидж у целевой аудитории и, тем самым, повысить эффективность деятельности психологической службы.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 1999. 376 с.
2. *Дубровина И.В.* Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства. // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 5–10

3. *Ожигова Л.Н.* Психологическая служба в вузе: научные и прикладные задачи сопровождения профессионального обучения. // Проблемы повышения качества образования в современных условиях. 2015. № 3. С.88–91.
4. *Метелькова Е.И.* Служба практической психологии образования как инструмент социального развития. //Вестник практической психологии образования. 2010. № 2. С. 43–49.
5. *Чиркова Т.И.* Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? // Проблемы современного образования. 2011. № 1. С. 82–93.

Из опыта организации психологического сопровождения участников образовательно-воспитательного процесса вуза

Клименко И.В.,
канд. психол. наук
ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь. Приднестровье

Аннотация. В статье представлен опыт организации системы психологического сопровождения в Приднестровской государственном университете им. Т.Г. Шевченко. Рассматриваются современные направления деятельности психологической службы вуза.

Ключевые слова: психологическая служба вуза, психолого-педагогическое сопровождения участников образовательно-воспитательного процесса вуза, система дифференцированного психологического сопровождения процесса профессионального самоопределения и становления студентов.

Experience with the organization of psychological support For the participants of university educational and guidance process

Klimenko I.V,
PhD in Psychology Shevchenko
Transnistrian State University,
Tiraspol, Pridnestrovie

Abstract. The article deals with the experience of the organization of psychological support at Transnistrian State University. The main areas of the University counseling center practice are discussed.

Keywords: University counselling center, psycho-pedagogical support for the participants of university educational and guidance process, system of differential psychological support of students' professional identification and development process.

Слова Алексея Николаевича Леонтьева о том, что «21 век – век психологии!» действительно становятся великим пророчеством прошлого века [2].

Поэтому столь быстрыми темпами развиваются психологические службы в самых различных сферах человеческой жизнедеятельности. В наибольшей степени задействован ее потенциал в сфере образования (общего, среднего и высшего профессионального). Психологическая служба школы развивается вот уже более двух десятков лет. Вузовское образование в этом ключе было отчасти обделено вниманием психологов.

Первая психологическая служба вуза появилась в начале 80-х годов в Казанском государственном университете. Опыт создания и работы психологических служб в данное время имеется и в ряде многих вузов России (Москва, Санкт-Петербург, Тверь, Самара. Якутск и др.), Беларуси. В 2006г. председатель Федерации психологов России, доктор психологических наук В.В.Рубцов, отмечал, что конкурентоспособность выпускника современного вуза требует не только профессиональных знаний, но и специальных способностей и свойств личности, обеспечивающих ей динамизм профессионального поведения, самостоятельность в поиске и освоении новой информации, а также способность к принятию адекватных решений в нестандартной ситуации. Решение задачи подготовки специалиста в той или иной профессиональной сфере невозможно без комплексной системы психологического сопровождения, которая в свою очередь, требует наличия в вузах четкой организованной структуры, занимающейся данным видом деятельности [3].

В проекте «Концепции развития психологической службы в системе образования РФ» (до 2025г.) отмечаются новые ориентиры организации психологического сопровождения в вузе: «Психологическая служба в высшей школе позволит сохранить и укрепить психическое здоровье, психологическое благополучие, улучшить качество жизни, как студентов, так и преподавателей вуза, обеспечить повышение психологической культуры и межпоколенческой толерантности, способствовать раннему выявлению личного и социального неблагополучия, формированию семейных ценностей и родительской сферы у молодежи» [4].

Очевидным становится тот факт, что работа психологических служб вуза является необходимым компонентом образовательной системы в условиях целостного подхода к обеспечению гармоничного профессионального самоопределения и становления студентов.

С целью психолого-педагогического сопровождения участников образовательно-воспитательного процесса, обеспечивающего подготовку высококвалифицированных специалистов, в 1998 году была создана психологическая служба Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. С 2004 г. психологическая служба переименована в Центр психологической поддержки, а в данный момент функционирует как отдельная структура – Отдел психологического сопровождения и профориентационной работы ПГУ им. Т.Г. Шевченко (далее ОПСиПР). Целью деятельности ОПСиПР является психолого-педагоги-

ческое сопровождение процесса профессионального становления студентов на всех ступенях обучения и построения их профессиональной карьеры, с учетом перехода на уровневую систему ВПО.

Соответственно основными направлениями деятельности ОПСиПР выступают:

– профориентационная поддержка студентов;
– психологическое исследование и мониторинг;
– коррекционно-развивающая деятельность;
– консультирование;
– психолого-педагогическая поддержка педагогического процесса и саморазвития студентов;
– просвещение;
– научно-исследовательская деятельность.

В структуре психологической службы работают 8 педагогов-психологов, которые закреплены за 13 объектами (факультетами и институтами ПГУ). Это позволяет проводить мероприятия по изучению социума, выявлению типичных психолого-педагогических проблем студентов и в дальнейшем создавать на основании этого профилактические программы и развивающие проекты.

В основе построения целостной системы психологической работы со студентами лежит принцип непрерывности. Взаимодействие с потенциальными студентами начинается еще до поступления в ПГУ (профориентационная работа со школьниками) и заканчивается в период окончания вуза.

С целью оказания психологической помощи в процессе профессионального самоопределения, сотрудники ОПСиПР проводят работу в период поступления молодых людей в вуз. В 2007 г. при отделе организован кабинет профориентации, куда собирается вся необходимая информация по работе с потенциальными абитуриентами вуза. Профориентационное направление деятельности психологической службы решает разнообразные задачи – от консультирования абитуриентов до воздействия на общественное мнение, работающего в пользу университета. Под руководством психолога- координатора профориентационного направления проводятся информационно-просветительские встречи со старшеклассниками региона, тренинги профессионального самоопределения.

Следующий этап работы связан с адаптацией студентов 1 курсов к новым социальным условиям обучения, деятельности, взаимодействия. Студент сталкивается с новой средой, которая имеет свою специфику в построении и поддержании межличностных отношений. Умение правильно формировать взаимодействие и отношения с социальным окружением – важная и актуальная проблема в студенческой среде. В связи с этим ОПСиПР реализуется программа психолого-педагогической помощи студентам-первокурсникам к адаптации к условиям обучения в вузе. Период студенчества – период активных экспериментов, пробы сил. Важ-

но такой процесс оптимизировать, научить студента анализировать свой потенциал, ресурсы, свои действия и сопоставлять их с социальной ситуацией. В этом и состоит роль психологов в процессе индивидуального консультирования, групповых занятий (просвещение, тренинги).

Исходя из поставленных задач, одним из основных направлений деятельности психологической службы ПГУ является диагностическая работа, которая включает в себя:

– изучение личности студента на протяжении всего периода обучения в вузе, выявление индивидуально-психологических особенностей и склонностей личности, мотивационно-ценностной направленности на будущую профессиональную деятельность, потенциальных возможностей в процессе обучения, в профессиональном самоопределении и профессиональной подготовке, конкурентоспособности, а также выявление негативных причин в обучении и развитии;
– изучение психологической готовности выпускника (бакалавра, специалиста) ПГУ им. Т.Г. Шевченко к профессиональной деятельности;
– оценка межличностных отношений и социально-психологического климата студенческих коллективов;
– мониторинг мнения выпускников, работодателей о качестве профессиональной подготовки в вузе и т.п.

Консультативная деятельность организуется как индивидуальная (в консультативном кабинете ОПСиПР) и групповая работа (совместно со всей студенческой группой) по актуальным проблемам личностного характера, межличностных отношений и социального взаимодействия, по вопросам профессионального становления в период обучения в вузе, планирования профессиональной карьеры.

Так, например, в период 2016–17 учебного года было проведено 416 индивидуальных консультаций со студентами и 177 с педагогами, 44 групповых консультации (507 человек).

Основные запросы, с которыми обращаются за консультацией студенты, это самопознание (54,8 %), проблемы в межличностных отношениях (9,2 %) и трудности, связанные с обучением в вузе (4,3 %).

В рамках просветительской деятельности психологами ОПСиПР организуются и проводятся:

– мероприятия с кураторами по совершенствованию работы со студентами, направленные на оптимизацию процесса профессионального становления в период обучения в вузе;
– кураторские часы, «Психологические гостиные» со студентами, проживающими в общежитиях, «Школы актива» для лидеров студенческого самоуправления, психологические семинаров для студентов по повышению уровня психологических знаний и др.

Психологами разрабатываются практические и методические рекомендации для педагогов и студентов с информацией о психологических

характеристиках профессиональной деятельности специалистов разной направленности, профессионально важных качествах. Проводятся семинары, направленные на повышение психологической компетентности педагогов, студентов и их родителей. Отражение результатов деятельности Отдела психологического сопровождения и профориентационной работы ПГУ находит на сайте вуза, в средствах массовой информации вуза.

В рамках коррекционно-развивающей деятельности разрабатываются и реализуются индивидуальные коррекционные программы, проводятся занятия с элементами социально-психологического тренинга.

Так, например, в 2016–17 учебном году проведено 91 развивающее занятие с элементами тренинговых упражнений со студентами 1 курсов (774 человека) на отдельных факультетах ПГУ.

В 2006 году разработан и реализуется проект «Школа актива», это направление деятельности ОПСиПР и Профсоюзной организации студентов. «Школа Актива» – это специально организованное обучение студентов, занятых общественной деятельностью в органах студенческого самоуправления, направленное на формирование их социальной активности, приобретения навыков конструктивного взаимодействия в обществе. Ежегодно в сентябре и мае проводится «Школы актива» на территории студенческого лагеря, куда приглашаются старосты и профорги студенческих групп 1 курса факультетов и институтов ПГУ.

Одним из важных направлений ОПСиПР является научно-исследовательская деятельность, которая включает в себя:

– разработку проектов, направленных на повышение психологической компетентности студентов вуза;
– апробирование психодиагностических методик;
– разработку психологических основ инноваций в области методов, форм учебно-воспитательного процесса и саморазвития студентов;
– планирование и проведение лонгитюдных исследований динамики личностного и профессионального развития студентов, их конкурентоспособности с целью коррекции учебно-воспитательного процесса;
– изучение специфических особенностей процесса профессионального становления студентов в связи с переходом на уровневую систему ВПО.

Следует отметить, что психологами регулярно информируют кураторов, заместителей деканов по воспитательной работе о результатах диагностики студентов на разных этапах обучения в вузе. Аналитические отчеты предоставляются руководству факультетов (институтов, филиалов), администрации ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Заслушивание вопросов связанных с психолого-педагогическим сопровождением процесса профессионального становления студентов проводится ежегодно на Ученом совете ПГУ, научно-методическом совете и совете по воспитательной работе.

Подводя итог сказанному можно сказать, что Отдел психологического сопровождения и профориентационной работы ПГУ им. Т.Г. Шев-

ченко не останавливается в своем развитии. На основании проведенных исследований разработана система дифференцированного психологического сопровождения процесса профессионального самоопределения и становления студентов, включающая:

- профориентационную поддержку выпускников образовательных учреждений;
- оказание содействия студентам младших курсов в формировании психологической готовности к восприятию информации о специфике профессиональной деятельности;
- помощь студентам в расширении ориентировочной основы представлений о будущей трудовой деятельности и формировании адекватной самооценки соответствия своих целей, мотивов, ценностных ориентаций, личностных и профессиональных качеств специфике профессии;
- содействие в развитии мотивационно-ценностной направленности студентов на будущую профессиональную деятельность на основе формирования осознанного отношения к профессии и самому себе, как будущему специалисту;
- профессиональное консультирование при трудоустройстве, построении профессиональной карьеры [1].

Таким образом, ориентируясь на деятельность психологических служб российских вузов и исходя из актуального развития современного студенчества и проблем, с которыми сталкиваются современные студенты, можно отметить возрастание значимости психологического сопровождения субъектов образовательно-воспитательного процесса, обеспечивающего подготовку высококвалифицированных специалистов в Приднестровском государственном университете.

Литература

1. *Клименко И.В.* Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность/ автореф.дисс… канд.пс.наук / И.В. Клименко. – Москва, 2015.- С.20.
2. *Леонтьев А.Н.* Из дневниковых записей // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. – С. 278.
3. *Рубцов В.В.* Развивающая среда в образовательных учреждениях университетского округа МГППУ: Сборник материалов круглого стола городского августовского совещания (28 августа 2006 г). – М.: МГППУ, 2006. – С.7.
4. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (Проект) – URL: http://рпо.рф/kontseptsii/doc/koncepcia_psy_obr_rf_24_9_2016.pdf (дата обращения 20.08.2017)

Опыт работы психологической службы в юридическом университете

Котлярова Л.Н.,
канд. психол. наук, доцент

Хевсаков В.В. ,
канд. юрид. наук, доцент,
декан юридического факультета
Всероссийский государственный университет
юстиции (РПА Минюста России)
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрываются основные направления работы психологической службы юридического университета, приведены результаты опроса участников образовательного процесса (студентов, преподавателей и сотрудников), направленного на выявление мнения об эффективности психологической службы, актуальных направлениях деятельности и задачах, стоящих перед психологами.

Ключевые слова: психологическая служба, направления работы, университет, студенты.

Practice experience of a counseling center with a law university

L.N. Kotlyarova,
PhD in Psychology, Associate Professor

V.V. Khevsakov,
PhD in Jurisprudence, Associate Professor
Dean of the Department of Law
All-Russia State Law University
(RLA of the Russian Ministry of Law),
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the main areas of a law university counseling center practice and shares the survey data aimed at identifying the opinion of the educational process participants (students, teachers and employees) on the efficiency of the counseling center, contemporary practice areas and the objectives for psychologists.

Keywords: counseling center, practice areas, university, students.

Психологическая служба в Российской правовой академии (РПА Минюста России) была создана в 2010 г. Деятельность психологической службы (ПС – в дальнейшем) основывается на следующих принципах:

– психологическое сопровождение должно быть направлено на развитие и совершенствование личностных ресурсов и профессиональной успешности обучающихся, содействие в формировании благоприятного социально-психологического климата и эффективного внутригруппового и межгруппового взаимодействия в студенческих коллективах;

– деятельность ПС должны представлять собой целостный процесс, определяемый ценностными ориентациями в сфере образования;
– готовность всех субъектов образовательного процесса Академии к взаимодействию с психологической службой.

Миссией психологической службы университета является содействие развитию и совершенствованию личностно-профессиональных компетенций и раскрытию индивидуальности каждого студента.

Основными направлениями деятельности психологической службы (с момента ее возникновения и по настоящее время) являются: практическая, просветительская, методическая и научно-исследовательская.

В настоящее время деятельность психологической службы ведется по следующим направлениям**:**

1. Психологическое обеспечение воспитательного процесса.

Целью воспитательной работы в университете является создание условий для обеспечения эффективной социализации личности студента как гражданина, формирование чувства патриотизма, гуманистического мировоззрения, нравственности, творческого и ответственного отношения к будущей профессии, умения познавать мир и принимать активное участие в строительстве рационально организованного общества [4]. Выпускник университета должен обладать совокупностью компетенций, обеспечивающих ему способность адаптироваться в условиях современного мира, участвовать в развитии демократических институтов общества, принимать различия культур, религий, языков и национальных традиций, самосовершенствоваться как в плане профессионализма, так и в плане развития своего личностного потенциала. Для достижения воспитательных целей активно развиваются основные направления воспитательной работы: духовно-нравственное, гражданское, трудовое, героико-патриотическое, историко-краеведческое, физкультурно-оздоровительное, интернациональное.

Специалисты психологической службы участвовали в разработке Концепции и Программы воспитательной работы на период 2014–2018 г.г. и участвуют в реализации ее различных направлений.

2. Психологами разработана система мониторинга социально-психологического климата в студенческих группах. Мониторинг проводится по запросам студентов, с целью оказания им содействия в формировании и развитии студенческой группы, налаживании эффективной системы коммуникаций. Данное направление деятельности психологической службы является востребованным на социально-правовом (колледж) и юридическом факультетах.
3. Психологическое сопровождение студентов в процессе адаптации к образовательному пространству, учебной и профессиональной деятельности.

Процессы адаптации к образовательному пространству касаются всех категорий обучающихся в университете. Механизмы адаптации у первокурсников, студентов старших курсов и студентов магистратуры – различные. В этой связи нами разработаны и внедряются три вида программ адаптации, основанных на авторской концепции и результатах собственных исследований механизмов личностной адаптации в социальном пространстве [1;5]. Технология предусматривает диагностику личностных качеств и разработку маршрута совершенствования личностного адаптационного потенциала. Применяемые технологии способствуют: формированию и совершенствованию у студентов коммуникативных и рефлексивных навыков и умений; пониманию своего личностного потенциала; появлению устойчивого интереса к обучению и мотивации к достижениям в учебной, студенческой научной и общественной деятельности; совершенствованию навыков организации самостоятельной работы и др.

4. Психологическое сопровождение социально-незащищенных студентов (сирот; из малообеспеченных и неполных семей; студенческих семей; имеющих детей и воспитывающих их самостоятельно) проводится по программам, которые предусматривают применение современных психолого-педагогических, воспитательных технологий.
5. Специалисты психологической службы активно участвуют в реализации "Комплексной программы профилактики девиантного и асоциального поведения в студенческой среде", ориентированной на реализацию универсальных, социальных, первичных профилактических мер. Роль психологов заключается в содействии совершенствованию и развитию позитивного личностного ресурса студентов, овладению навыками сопротивления деструктивным влияниям.

К мероприятиям, проводимым в рамках реализации указанной программы, привлекаются студенты-волонтеры, с которыми психологи проводят занятия (тренинги, консультации и пр.) с целью формирования психологической компетентности и готовности к деятельности в данном направлении.

6. Психологическое сопровождение профессионализации будущих юристов осуществляется в рамках экспериментальной программы «Совершенствование психологической компетентности будущих юристов», состоящей из трех разделов: теоретического, практического и диагностического. В реализации программы активно участвуют преподаватели, руководящие работой студенческих научных кружков «Юридическая психология» и «Введение в профессию следователя», директор и преподаватели юридической клиники, в которой студенты проходят практику и приобретают навыки юридического консультирования.

Основной целью программы является обучение студентов практическим умениям и навыкам применения психологических знаний в своей будущей профессиональной деятельности.

Теоретическая и практическая части программы направлены на оказание студентам содействия в формировании психологических знаний, умений и навыков, необходимых для специалистов, работающих в сфере «человек-человек». В рамках данной программы будущие юристы приобретают знания: о психологических аспектах своей профессии (профессионально важных личностных компетенциях; факторах риска развития и профилактики профессиональной деформации и профессионального выгорания); о гендерных и возрастных особенностях человека; о поведении, психических состояниях и переживаниях людей, находящихся в трудной жизненной ситуации; особенностях людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья; о стилях воспитания, причинах возникновения и видах профилактики деструктивных отношений в семье и др.

Большое внимание в программе уделяется формированию у студентов понимания своих личностных особенностей и умений оптимально использовать личностный потенциал и поведенческий стиль в процессе профессиональной деятельности. Поэтому практический блок программы направлен на формирование у студентов коммуникативно-перцептивного, эмоционально-чувственного и конативно-целевого компонентов психологической компетентности и освоение современных инновационных психотехник организации эффективного взаимодействия в системе «юрист-клиент».

Диагностический блок направлен на оценку личностного потенциала самих студентов (творческих способностей; личностных, коммуникативных эмоциональных и мотивационных особенностей; направленности; ценностных ориентаций и других качеств). В частности, студенты овладевают техниками психодиагностики и определения уровня развития личностных качеств, составления индивидуального личностного профиля (на базе Ассесмент-центра). Для оценки личностных качеств разработана специальная компьютерная программа, позволяющая не только выявить характер личностного профиля, но и оценивать динамику развития профессионально-личностного потенциала. Студенты могут пройти тестирование, составить свой индивидуальный личностный профиль и сравнить его с личностными профилями-моделями успешных специалистов правоохранительной и правоприменительной деятельности (следователей, дознавателей, прокуроров, судей, судебных приставов и других специалистов) [2;3]. Затем совместно с психологами составляется индивидуальная программа совершенствования личностного потенциала.

Внедрение данной программы позволяет повысить психологическую компетентность будущих юристов.

7. В университете периодически проводится опрос (анкетирование и интервью), направленный на выявление мнения студентов и препода-

вателей об актуальных задачах психологических службы. Результаты учитываются при планировании работы психологической службы.

В июне 2017 г. проведен очередной опрос, в котором участвовали четыре группы респондентов: 280 студентов юридического факультета, 36 студентов магистратуры, 27 преподавателей и 18 сотрудников университета из административных отделов. Изучалось мнение об эффективности психологической службы в университете, оптимальности ее структуры, направлениях деятельности и актуальных задачах. Существенных различий в большинстве ответов (на уровне статистической значимости) между опрошенными группами не обнаружено.

На вопрос «Нужна ли психологическая служба в университетах?» – положительный ответ дали 82 % респондентов, затруднились с ответом – 7 %, и 11 % из числа опрошенных дали отрицательный ответ.

Отвечая на вопрос о структуре психологической службы и ее месте в организационной структуре университета, большинство респондентов (66 %) отметили, что ПС должна быть самостоятельным подразделением и в ней должны работать два психолога, специализирующихся в области организационной и клинической психологии. Оптимальное соотношение объемов работ между психологами: организационный – 80 %, клинический – 20 %. В тоже время, 74 % респондентов указали на то, что психологическая служба должна тесно сотрудничать с воспитательным отделом. А 36 % опрошенных считают, что для работы со студентами колледжа необходимо привлекать психолога-педагога.

В качестве приоритетных задач, которые должны решать психологи (в процессе работы со студентами колледжа и юридического факультета), выделены (указаны в порядке ранговой значимости): (1) психологическое сопровождение профессионализации; (2) психологическое обеспечение первичной адаптации студентов; (3) оценка и коррекция социально-психологического климата в группах; (4) проведение тренингов, направленных на повышение стрессоустойчивости и развитие личностного потенциала; (5) профилактика девиантного поведения; (6) индивидуальное консультирование.

По мнению большинства опрошенных студентов и магистрантов (87 %), в колледже психологи должны обеспечивать психологическое сопровождение студентов всех курсов, на юридическом факультете – только на младших курсах, на факультете магистратуры – целесообразно планировать и вести работу только в соответствии с актуальными запросами.

По мнению преподавателей и административных сотрудников университета (72 %), психологическая служба должна ориентироваться на проведение плановых работ на всех факультетах университета: социально-правовом (колледж), юридическом, магистратуры, аспирантуры, дополнительного образования, а также консультировать преподавателей.

Обобщая результаты деятельности психологической службы и проведенного опроса, можно констатировать важность психологического сопровождения во время обучения будущих юристов в университете.

Литература

1. *Котлярова, Л.Н.* Исследование влияния личностного потенциала на адаптацию начинающих профессиональную деятельность юристов // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур: Сборник материалов Четвертой Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием. СПб.: Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2015. С. 345–353.
2. *Кроз, М.В.* Опыт социально-психологических исследований актуальных проблем работы с кадрами органов прокуратуры // Актуальные проблемы использования психологических знаний в прокурорской и правоохранительной деятельности. Сборник материалов круглого стола (23 октября 2014 г., г. Москва) / [под ред. О.Д. Ситковской]; Ген. Прокуратура Рос. Федерации; Акад. Ген. Прокуратуры Рос. Федерации. – М., 2015. – С. 51–56.
3. *Романов, В.В., Кроз, М.В.* Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры (современное состояние и перспективы). — URL: http://www/voppsy/ru/issues/1994/943/943094/htm/ (дата обращения 01.06.2017 г.)
4. *Хевсаков, В.В.* Гражданско-патриотическое воспитание молодежи: опыт РПА Минюста России. – URL: http://www.miepl.ru/images/studentu/meropriyatie/1/3.doc (дата обращения 20.08.2017 г.).
5. *Kotlyarova, Liubov.* Reseach of young lawyer's adaptation to the activities in the Ministry of Interior // Conference EAPL+WORLD 2015. Nurenberg, 4–7 August. Abstracts. «Current Challenges for Psychology and Law». P. 136–137.

Медико-психологическое сопровождение в вузе: предпосылки и практическая реализация

Кулыгина М.А.,
канд. психол. наук [1,2]

Логинов И.А.,
канд. мед. наук[1]

Царенко Д.М.,
канд. мед. наук [1,2]

[1]*Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России*
[2]*Московский НИИ психиатрии – филиал ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России*
г. Москва, Россия

Аннотация: В целях улучшения психосоциальной адаптации студентов МГИМО одним из первых среди отечественных вузов начал

реализовывать комплексную систему помощи. В рамках медико-психологического сопровождения на базе университетской поликлиники осуществляется выявление групп риска и проводится ряд психопрофилактических мероприятий, что способствует сохранению психического здоровья и повышению психологической компетентности всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: высшее образование, психологическая служба, психическое здоровье студентов, психопрофилактика, психосоциальная адаптация, профессиональные компетенции, Миссия Университета.

Health care and psychological support at university: prerequisites and practical implementation

M.A. Kulygina,
PhD in Psychology

D.M. Tsarenko, MD
MGIMO University, Moscow Research Institute of Psychiatry with Serbsky National Medical Center for Psychiatry and Narcology;

I.A. Loginov,
MD, MGIMO University
Moscow, Russia

Abstract. MGIMO University has been one of the first Universities in Russia to implement an integral students support system. University clinic-based health care and psychological support is aimed at identifying risk groups and mental health precautions to maintain mental and physical health and improve psychological competence of the educational process participants.

Keywords: higher education, counseling center, students' mental health, mental health precautions, psychosocial adjustment, professional competences, University mission.

Внимание к личности студента, необходимость формирования не только узко профессиональных умений и навыков, но и целого ряда социально значимых компетенций, отличающих зрелого гармонично развитого специалиста, ставят научно обоснованные психологически ориентированные задачи, актуальные в рамках вузовского образования.

Прежде всего, это касается учёта вызовов времени и психосоциальной ситуации, в которой находится современный студент. По данным многих зарубежных и российских исследователей, студенческий период является одним из самых стрессонасыщенных по комплексу переживаемых молодыми людьми трудностей [7,8,9,10,12,13]. Они определяются как возрастными особенностями юношеского возраста, так и спецификой обучения в вузе. Максимальную психоэмоциональную нагрузку, как правило, испытывают первокурсники, перед которыми стоит задача адаптироваться к условиям и требованиям Университета.

К наиболее очевидным стрессовым факторам относятся статусно-ролевые изменения, новый образ жизни, связанные с этим обязанности и требования [4,12]. Одним из основных стрессоров становится собственно процесс обучения, а именно наличие интенсивной интеллектуальной нагрузки, непонимание конкретных академических требований, самой стратегии обучения, неумение правильно организовывать своё время и, соответственно, повышенные требования к когнитивным возможностям и системам эмоционально-волевого контроля личности. Для большинства студентов серьёзным испытанием становится так называемый «предэкзаменационный стресс» [1,9]. В сессионный период многократно возрастают объёмы учебного материала, нагрузки на психику, угрозы социальных последствий неуспеваемости (лишение стипендии, отчисление, недовольство родителей).

Значимой психологической проблемой, определяемой возрастной спецификой, являются экзистенциальные поиски смысла жизни, своей личностной и профессиональной идентичности, самоопределение, сомнения и опасения в отношении своего будущего [8,10].

Дополнительное стрессовое напряжение вызывают проблемы со здоровьем. Угрожающее ухудшение состояния здоровья студенческой молодежи неоднократно отмечалось специалистами в сфере здравоохранения [5,9]. Проблема усиливается и в связи с тем, что данная группа населения, являясь одной из наиболее уязвимых, не получает полного объёма медицинской помощи, включая профилактику социально значимых заболеваний. По данным ежегодных медицинских осмотров, проводимых в поликлинике МГИМО, в последнее время лишь 10–15 % студенческой популяции могут считаться полностью здоровыми [4,9,12]. Хронические соматические заболевания провоцируют возникновение психологического дискомфорта и декомпенсации, действуя как астенизирующий, дезадаптирующий или психотравмирующий фактор, затрудняющий, в том числе, и процесс обучения.

Существенным стрессовым испытанием для студентов, особенно на младших курсах, является поиск своей социальной ниши, необходимость установления за время обучения большого количества межличностных контактов: с однокурсниками, преподавателями, соседями по общежитию и пр. Дисгармонии и конфликты, которые всё чаще отмечаются в семейных отношениях, тоже накладывают свой отпечаток на усиление эмоционального напряжения и на способность к адаптации. Зачастую лицам молодого возраста свойственны трудности в общении: различные виды переживаний по поводу неуверенности в себе, зависимости от мнения окружающих, страхи публичных выступлений, проявляющиеся как в ходе собственно процесса обучения, так и за пределами университета [9,11,13].

Особое значение для образовательного процесса имеет такой неотъемлемый аспект межличностной коммуникации, как взаимодей-

ствие студентов с преподавателями. В зависимости от педагогической квалификации и позиции преподавателя оно может быть как способствующим максимально эффективному обучению, так и стрессогенным и даже психотравмирующим.

Весь перечисленный комплекс проблем не может оставаться без внимания и требует профессионального подхода к организации комплексного медико-психологического сопровождения образовательного процесса в вузе.

Практика психологической службы в вузах существует во всём мире. Ни один университет в Западной Европе, Японии и США не обходится без постоянно действующей разветвлённой системы поддержки студентов [11,13,14]. Несмотря на различие названий (University Counseling Center, Student Support Service, Center for Counseling & Student Development), суть их сводится к предоставлению разносторонней консультативной помощи студентам и администрации. К сожалению, у нас в стране структуры такого рода распространены не столь широко. Немногочисленные психологические службы в отечественных вузах развивались преимущественно при факультетах, отделениях, кафедрах психологии, что, с одной стороны, облегчало внедрение психологической поддержки в образовательный процесс, но, вместе с тем, сужало ее возможности [7]. Наиболее оптимальным и продуктивным представляется функционирование подобной службы на базе медицинских центров и студенческих поликлиник, являющихся неотъемлемой структурой вуза, что позволяет осуществлять комплексную заботу о здоровье студенческого контингента и даёт возможность сочетать лечебно-консультативную деятельность и практическое психологическое обеспечение.

Уникальный опыт в этом направлении накоплен в МГИМО. Профилактическая служба на базе поликлиники Университета начиналась в 1998 г, с одного кабинета и полставки врача-психотерапевта и к 2000 г. преобразовалась в медико-психологический центр, который успешно функционирует на протяжении уже 17 лет и по комплексу выполняемых задач соответствует международным аналогам [3,4,12].

В основу деятельности медико-психологического центра МГИМО положена специально разработанная нашими сотрудниками и одобренная решением Учёного Совета от 23 апреля 2003 г. Программа многоуровневого медико-психологического сопровождения учебного процесса. Её основные стратегические цели: сохранение душевного и физического здоровья студентов, предупреждение дезадаптаций, поддержание ресурсной развивающей среды, содействие воспитанию гармоничной личности [3,9,12]. И в этом плане она соотносится с Миссией Университета, которая состоит не только в передаче знаний, но и, в не меньшей степени, в активизации личностного роста студентов как носителей корпоративных и общечеловеческих ценностей [6].

Данная Программа призвана решать задачи, связанные с профилактикой психических нарушений и повышением психологической компетентности участников образовательного процесса. Речь идёт не только о распознавании и своевременной диагностике проблем, связанных с психическим здоровьем студентов, организации консультативной и лечебной помощи в амбулаторных условиях, но и о создании оптимальных социально-психологических условий, которые способствовали бы более эффективному обучению, а также развитию личностных и профессиональных компетенций.

Многоступенчатая модель включает несколько последовательных этапов, начиная с довузовской подготовки, адаптации первокурсников и заканчивая оценкой профессиональной готовности и организацией социально-психологической поддержки выпускников вуза. Отдельное место в этой Программе занимают вопросы повышения психолого-педагогической квалификации и профилактики эмоционального выгорания преподавательского состава.

Деятельность медико-психологического центра строится на принципах конфиденциальности, добровольности, непрерывности, полипрофессионального подхода, взаимодействия с другими подразделениями вуза.

Будучи составной частью поликлиники, медико-психологический центр находится в тесном контакте с врачами других специальностей, которые направляют при необходимости на консультацию к психотерапевту обратившихся к ним студентов. Анализ распределения среднего количества приёмов в день на одного специалиста по месяцам, показал, что пик обращаемости приходится на предсессионные периоды – декабрь и май, когда максимально возрастает стрессовая нагрузка и вместе с тем происходит сезонное обострение проблем, связанных с психическим здоровьем. Наиболее часто обращаются за помощью иногородние студенты, студенты с неблагополучной семейной ситуацией, первокурсники, студенты выпускных курсов (на «входе» и на «выходе»), то есть те, кто испытывает максимальное бремя дефицита поддержки, трудностей адаптации, страха перед будущим. За 15 лет наблюдается постоянный рост обращений, что говорит о возрастающей потребности в помощи такого рода и о доверии к данной службе в условиях поликлиники [4,12].

На основе проводимых ежегодно профилактических осмотров и обследований в рамках диспансеризации, студентов можно распределить в три условные группы по наличию и выраженности проблем, связанных с психическим здоровьем. Разброс данных в группах вызван различиями в зависимости от курса обучения и сезонности.

Группа здоровья («зелёный флаг») – от 20 до 30 % студентов, прошедших комплексное обследование. У них отсутствуют жалобы на самочувствие и настроение, не отмечаются симптомы психических расстройств, полностью сохранена академическая успеваемость и соци-

альная адаптация. Этой группе показана ежегодная плановая диспансеризация в профилактических целях.

Группа риска («жёлтый флаг») – от 60 до 75 % студентов. Подразделяется на две подгруппы: условного и высокого риска. Условный риск (от 35 до 50 % всех обследованных студентов) характеризуется повышенной чувствительностью к стрессовым воздействиям, несформированностью конструктивных психологических защит, что может быть связано как с возрастными, так и с личностными особенностями. При усилении нагрузок, нарушении режима, накоплении неуспешности, в ситуациях затяжного или острого стресса возможно ухудшение самочувствия, обострение хронических заболеваний, появление негативных эмоциональных реакций. При высоком риске (от 25 до 30 % общего числа студентов) значительно возрастает угроза дезадаптации. Этому предрасполагает наличие отдельных субклинических нарушений, личностных акцентуаций, актуальных стрессогенных ситуаций, психических расстройств в анамнезе. Эта группа помимо диспансеризации нуждается в динамическом наблюдении у психотерапевта и регулярной психопрофилактике.

Группа нарушений психического здоровья («красный флаг») – от 6 до 12 % студентов, прошедших обследование, что сопоставимо с общепопуляционными данными [4,5,9]. Это наиболее проблемная группа, причем то, что их проблемы требуют профессионального вмешательства специалистов, не всегда бывает очевидным для окружающих. Они могут испытывать существенные затруднения в обучении и общении, у них отмечаются поведенческие и дисциплинарные нарушения, пропуски занятий, конфликты с окружающими. В основном речь идет о тревожных и депрессивных расстройствах, преимущественно невротического уровня. Высокая распространенность именно этих нарушений в студенческой среде неоднократно отмечалась и в исследованиях, проводимых в университетах США и Германии [11,12,14]. Наиболее частыми проявлениями данных состояний являются: утомляемость, слабость, разнообразные нарушения сна, аппетита, периодические нарушения в эмоциональной сфере, метеочувствительность, частые головные боли, боли в животе или сердце. Этой группе требуется регулярное врачебное и психологическое сопровождение с проведением лекарственного лечения, в том числе, при необходимости, и в условиях стационара, а также реабилитация и вторичная профилактика.

Новаторской формой психологического сопровождения в рамках адаптационных задач и социально-воспитательной работы стало проведение выездных тренингов для студенческого актива, прежде всего, старост курсов и учебных групп. К их основным задачам относятся командообразование, развитие лидерских навыков и коммуникационных умений. Кроме того, они способствуют личностному росту и профессиональному самоопределению студентов.

При сопоставлении структуры и объёма психологической службы в МГИМО и в зарубежных университетах можно отметить свои плюсы и минусы. К бесспорным преимуществам нашей модели относится полипрофессиональный подход, оказание специализированной медицинской помощи, ежегодная профилактическая диспансеризация, способствующая выявлению заболеваний на ранних этапах, взаимодействие с администрацией Университета, Управлением по воспитательной работе, тематическое сотрудничество по вопросам социологии, философии, педагогики с профильными кафедрами, включение психологической составляющей во внеучебную деятельность [2,4,13]. Что касается международного опыта, там более заметный акцент делается на пропаганду здорового образа жизни, проведение большого числа групп поддержки, консультирование по ряду актуальных для лиц молодого возраста социальных вопросов [11,13].

Перспективы развития медико-психологического сопровождения в МГИМО предполагают дальнейшую реализацию комплексного подхода при налаженном взаимодействии всех заинтересованных подразделений и связаны с расширением информационно-просветительской работы.

Литература

1. *Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Евдокимова Я.Г.* и др. Предэкзаменационный стресс и эмоциональная дезадаптация у студентов младших курсов // Социальная и клиническая психиатрия. 2007. N2. С. 38–42.
2. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психология высшей школы. Минск.: БГУ, 1981. 383 с.
3. *Кулыгина М.А., Логинов И.А, Бобров А.Е.* Психосоциальная модель психопрофилактической службы в вузе. //Материалы Российской конференции «Современные тенденции организации психиатрической помощи: клинические и социальные аспекты» М. 2004. С.69
4. *Кулыгина М.А., Семиглазова М.В.* Медико-психологическое сопровождение образовательного процесса в вузе. /Сборник инструктивно-методических материалов для врачей первичного звена здравоохранения по оказанию помощи пациентам с непсихотическими психическими расстройствами //Под ред. В.Н. Краснова, М.:Медпрактика, 2012(1). С.223–236
5. *Нефедовская Л.В.* Состояние и проблемы здоровья студенческой молодежи. М.: Литтерра, 2007.189 с.
6. Общая стратегия развития МГИМО(2009–2015) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mgimo.ru/upload/mgimo- strategy-2015. pdfб Р.4–5 (дата обращения 14 марта 2016 г.)
7. Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы//Под ред. Б.Б. Коссова. М.1993. 212 с.
8. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М.:Мир.1994. 316 с.
9. *Шифнер Н.А.* Расстройства адаптации у студентов. Автореферат канд. диссер. М. 2011. 26 с.

10. *Grant, J.E., & Potenza, M.N.* (Eds). Young Adult Mental Health. Oxford, 2009. 464 p.
11. *Holm-Hadulla, R.M., Koutsoukou-Argyraki A.* Mental health of students in a globalized world: Prevalence of complaints and disorders, methods and effectivity of counseling, structure of mental health services for students// Mental Health & Prevention. 2015. 3 (1–2). P.1–4
12. *Kulygina, M., Loginov, I.* Students mental health and multistage prevention programme: The Russian experience. Mental Health & Prevention. 2015. 3 (1–2). P.17–20
13. *Manthorpe, J., Stanley, N.* Students' Mental Health Needs: Problems and Responses. Jessica Kingsley Publishers, 2002. 272 p.
14. *Prince, J.P.* University student counseling and mental health in the United States: Trends and challenges // Mental Health & Prevention. 2015. 3(1–2). P. 5–10.

Роль службы психологического консультирования вуза в социализации современной молодежи

Лобза О.В.,
канд.психол. наук
ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы социализации современной молодежи, представлены результаты скринингового обследования студентов Одинцовского филиала МГИМО МИД РФ и определены ведущие направления службы психологического консультирования в решении проблем социализации студентов.

Ключевые слова: социализация, проблемы социализации современной молодежи, индивидуальное консультирование, арт-терапия, песочная терапия.

The role of the university counseling center for the modern youth socialization

O.V. Lobza,
PhD in Psychology
MGIMO University
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the major problems of modern youth socialization, shares the results of a screening survey among students from the Odintsovo branch of MGIMO University and identifies the leading areas for the counseling center to cope with the issues of students' socialization.

Keywords: socialization, issues of the modern youth socialization, individual counseling, art therapy, sandplay therapy.

В последние годы ученые проявляют большой интерес к феномену социализации. Актуальность проблемы социализации современной молодежи обусловлена, прежде всего, системным кризисом российского общества, в результате которого молодое поколение формируется в условиях быстрых изменений политических, социально-экономических, нравственных и духовных основ человеческой жизни. Но главная проблема на сегодня заключается все-таки в том, что современная молодежь – это дети, родившиеся в конце девяностых годов прошлого века, в стране, пережившей радикальный перелом и низвержение основ прежней социальности.

«Дети перестройки» или как их еще называют на страницах газет и журналов: «Дети смутных времен», «Дети безвременья», «Поколение конформистов», «Поколение прагматиков», «Поколение пепси», «Дети сетевого столетия», «Информационные акселераты», родились в стране неопределенного будущего. Как известно, в эти годы в стране были изменены официальная государственная идеология и управленческая элита.

Изменилась социальная система и образ жизни практически всего населения страны, что красноречиво выразилось в демократических показателях. Низкая рождаемость в сочетании с высокой смертностью привели к эффекту депопуляции, выразившемуся в естественной убыли населения в подавляющем большинстве регионов страны и в России в целом.

Родителям детей, родившихся во времена перестройки, приходилось жить в крайне неблагоприятной эмоциональной атмосфере, в эпоху тотальной неопределенности. Перед ними возникали все новые и новые экономические реалии: безработица, многомесячные задержки заработной платы и социальных пособий, падение реальных доходов и т.п. В этих условиях большинство людей задумывалось преимущественно о материальном обеспечении и благополучии семьи. А молодое поколение росло и развивалось при этом в «обществе риска», в котором все сферы жизни и отношения находились в процессе трансформации, когда одновременно разрушались старые традиционные политические, социальные и экономические связи и недостаточно укреплялись новые цивилизованные отношения внутри каждой сферы общества.

Именно в этих условиях и произошло разрушение традиционных механизмов социализации. К сожалению, ушла добрая старая классика – носитель вечных ценностей, ушла «история в лицах», покинули нас и романтические герои литературы, космонавты и даже семья. Конечно, представители старшего поколения по-прежнему претендуют на роль наставников, в то время как сами давно перестали многое понимать в новой жизни. В настоящее же время становление российской молодежи поколения девяностых происходит в условиях ограничения контролируемого и направляемого компонента социализации, место которого занимают такие мощные силы воздействия как телевидение и Интернет.

Российские СМИ становятся порой каналами воздействия на молодежь образцов «ложной» культуры, закрепляющих преимущественно потребительские и конформистские установки.

Возможно поэтому, у современной молодежи в качестве авторитетов для подражания все чаще выступают звезды шоу-бизнеса, герои «долгоиграющих сериалов» или сверстники, добившиеся максимального жизненного успеха и высоких материальных благ. В результате молодежь «смутного времени» ориентируется в основном на практические «гедонистические» цели и ценности. Самодавлеющую ценность приобретают и материальные блага. Профессия в сознании молодых людей порой не имеет ничего общего с призванием, а высокооплачиваемая работа ценится выше работы интересной. Особую же значимость приобретает желание получить от жизни как можно больше удовольствий.

И не в праве мы их за это осуждать. Современная молодежь, как особая социальная и возрастная группа, испытывает на себе, с одной стороны жестокое давление социально-экономических реалий, не позволяющих им порой раскрыть свой личностный потенциал, а с другой прессинг СМИ, демонстрирующих достаточно высокий и качественный уровень молодых людей «гламурной тусовки».

Подчеркивая важность процесса социализации современной молодежи, необходимо остановится и на теоретических основаниях данной проблемы, которые разрабатывались в трудах таких ученых как М. Мид, Э. Эриксон, Г. Асмолов, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн и др. [2].

Понятие «социализация» не имеет однозначного толкования. Не останавливаясь подробно на обзоре всех позиций по проблеме социализации, имеющихся в литературе, отметим лишь то обстоятельство, что существует много вариантов определения этого понятия, но в широком смысле все они рассматривают ее как процесс вхождения индивида в мир конкретных социальных связей и процесс интеграции личности в различные типы социальных общностей через культуру, ценности и нормы, на основе которых формируются социально значимые черты личности.

Целью социализации, таким образом, представляется формирование социально активной личности, действия и поведение которой регулируются социальными нормами и общественными интересами. Данный процесс обеспечивает прочность, сохранение общества и передачу его культуры между поколениями. Функцию социализации большинство исследователей называют одним из главных показателей благополучия личности. Определенный тип общества неизбежно формирует своеобразный и адекватный ему тип социализации.

Юношеский возраст в возрастной психологии связывается с активной социализацией и формированием социального статуса личности. Юность – решающий этап становления мировоззрения – системы

обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности, о других людях, о самом себе и формирования готовности руководствоваться ими в деятельности. Центральным психологическим новообразованием в юношеском возрасте выступает профессиональное и личностное самоопределение, построение жизненных планов на будущее. Л.С. Выготский рассматривал жизненные планы как показатель овладения личностью собственным внутренним миром, как систему приспособления к действительности [1]. По словам Д.И. Фельдштейна, юношеский возраст – поворотный узловой рубеж социального движения «я и общество» [3]. Жизненный план – широкое понятие, которое охватывает всю сферу личного самоопределения (род занятий, профессию, стиль жизни, уровень притязаний, уровень доходов и т.д.). О жизненных планах можно говорить лишь тогда, когда в них включены не только цели, но и способы их достижения, стремление оценить собственные субъективные и объективные ресурсы. Жизненный план – это план деятельности.

Не претендуя на полный охват всех проблем социализации молодежи в современной России, в данный статье хотелось бы затронуть основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты Одинцовского филиала МГИМО МИД РФ и раскрыть возможные пути их решения в рамках деятельности службы психологического консультирования.

Система психологической службы вуза является необходимой частью системы образования и в значительной степени отражает ее актуальное состояние и формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития. В качестве приоритетной задачи службы психологического консультирования выступает задача максимального содействия социализации – психическому и личностному развитию субъектов образовательного процесса.

Безусловно, полезными для эффективного решения указанной задачи являются обоснованные сведения о психических особенностях, свойственных в целом современным молодым людям в возрасте 17–19 лет и в частности – студентам Одинцовского филиала МГИМО МИД РФ.

Суждение о подобных особенностях базируется на соответствующих данных скрининговых психологических обследований 143 студентов 1997–1998 годов рождения (98 девушек и 45 юношей) 2-х – 3-х курсов трех факультетов и 69 студентов 1999–2000 годов рождения (49 девушек и 20 юношей) 1-х курсов также трех факультетов.

Для определения психических особенностей студентов использовались следующие реализованные в Аппаратно-программном психодиагностическом комплексе «Мультипсихометр-05» методики [4]:

1. «16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла» (форма С) – оценка личности по 16 базисным факторам личностных черт.
2. «Методика «Локус контроля» Е. Ксенофонтовой» – оценка уровня интернальности.

3. «Словарь» – оценка вербального интеллекта по уровню языковой осведомленности, общей эрудиции и словарному запасу как показателю общего развития.
4. «Аналогии» – оценка особенностей вербального интеллекта – способности к пониманию характера логических связей и отношений между понятиями.
5. «Ценностные ориентации личности» С. Шварца – изучение универсальных ценностей, существующих в каждой культуре.

Результаты выполнения заданий методик оценивались в баллах 10-балльной шкалы (стэнах) согласно критериям, полученным в середине 1980-х годов на репрезентативной выборке российских юношей и девушек в возрасте 18–20 лет, и используемым в программном обеспечении АПК «Мультипсихометр-05».

Анализ данных позволяет сформулировать следующие суждения о психических особенностях обследованной выборки молодежи.

Результаты, соответствующие норме (4–6 стэнов), получены по шкалам: «Доминантность», «Жизнерадостность», «Мягкосердечность», «Подозрительность», «Проницательность», «Гибкость» и «Самодостаточность» методики 16-ФЛО и шкале «Экстраверсия» Личностного опросника Айзенка. Результаты несколько ниже нормы получены по шкалам «Общительность» и «Смелость».

Интерпретация результатов по названным шкалам создает возможность для предположения нормативности таких психологических характеристик у обследованных лиц, как естественность, нормальные эмоциональная окрашенность и динамичность в общении, склонность в поведении к ориентации на мнение окружающих, конформность, приспосабливаемость, рациональное отношение к угрозе и адекватная реакция на нее, реалистичное восприятие действительности, достаточные гибкость и открытость по отношению к инновациям, энергичность и самостоятельность.

Вместе с тем выявлены и данные, отклоняющиеся и сильно отклоняющиеся от нормы.

Результаты, соответствующие 4 или 7 стэнам получены по шкалам «Добросовестность», «Мечтательность», «Самообвинение», «Самоконтроль», «Напряженность» методики 16-ФЛО, всем шкалам методики «Локус контроля» Е. Ксенофонтовой и по показателю «Продуктивность» методики «Аналогии».

Результаты, соответствующие 3 или 8 стэнам, получены по шкалам «Эмоциональная устойчивость» и «Самооценка» методики 16-ФЛО и по показателю «Продуктивность» методики «Словарь».

Интерпретация этих результатов позволяет предположить в качестве тенденций некоторые отрицательные психологические особенности у лиц обследованной выборки, например, такие как:

– повышенные напряженность, тревога, озабоченность, взвинченность, возбужденность, эмоциональная восприимчивость и раздражимость, склонность к колебаниям настроения, внутреннему беспокойству, переживаниям, страхам, эмоциональная неустойчивость, тенденция к ослабленному контролю эмоций, импульсивности, плохой переносимости стрессовых ситуаций, преобладанию в поведении оборонительных реакций;
– тенденция к избеганию правил, невыполнению социально-культурных требований, возможность асоциального поведения, эгоцентричность – погруженность во внутренние проблемы, ориентированность на собственные желания;
– пониженный уровень интернальности, указывающий на недостаточно развитое чувство ответственности за кого-либо и что-либо;
– недостаточный для эффективной деятельности уровень самоконтроля, склонность к проявлениям импульсивности, внутренней недисциплинированности, конфликтности (низкой интеграции);
– повышенная мечтательность, перенос потребности в достижении цели, ее реализации в мир фантазии, мечты; чувство одиночества, частая изменчивость настроения, пониженная инициатива;
– низкий уровень самооценки и самоуважения, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности, болезненное самолюбие, стремление утвердить себя за счет окружающих, болезненное реагирование на безобидные шутки, критику со стороны окружающих, склонность к накоплению мелочных обид, соперничеству, боязнь проявить свою несостоятельность в глазах других людей, восприятие своих реальных успехов и положительной оценки окружающих как временных и случайных, обостренная ранимость, побуждающая сокращать контакты с другими людьми;
– ниже среднего уровня развитие вербального интеллекта по языковой осведомленности, общей эрудиции и словарному запасу, развитие способности к пониманию характера логических связей и отношений между понятиями.

Обследование по опроснику «Ценностные ориентации личности» С. Шварца позволило выявить у молодых людей преобладание (на уровне 6 стэнов) таких жизненных ценностей и устремлений, как гедонистические ценности и традиционные социальные ценности при нормальной выраженности других жизненных ценностей (конформизм, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, достижения, власть и безопасность).

Установленные в настоящем скрининговом обследовании отклоняющиеся или сильно отклоняющиеся от нормы психологические особенности молодых людей учитывались при организации работы службы психологического консультирования вуза и формировании ее методического инструментария.

В службу психологического консультирования с начала учебного года обратились 38 человек. Анализ психологических запросов позволил нам определить спектр социальных проблем, с которыми сталкиваются молодые люди в современном обществе – это трудности самоопределения, проблема личностной идентичности (поиск своего образа Я в различных неформальных объединениях; неуверенность в себе и ощущение собственной неполноценности; пассивность, общественный и нравственный инфантилизм; страх перед будущим; раздробленность молодежного общества (конфликтующие между собой объединения людей); эмоциональная неустойчивость, напряженность, высокий уровень тревоги; разрыв в ценностных ориентациях современной молодежи и предыдущих поколений (родителей); переживание и поиск любви и дружбы; нереализованная потребность в романтической любви; эмоциональная неустойчивость и раздражительность.

Проблемы общения, вызванные неадекватными социальными установками, занимают в этом списке, пожалуй, одно из первых мест. Социальные установки, лежащие в основе трудностей общения, обычно содержат в себе неадекватные идеализированные, а порой и ригидные представления о межличностных отношениях в целом, и особенно с представителями противоположного пола.

Но в большинстве случаев за трудностями общения легко прослеживаются более глубокие личностные проблемы молодежи. Для работы с такого рода случаями требуются более содержательные методы, базирующиеся на глубинной психотерапии, опыт и достаточно длительное время взаимодействия с клиентом. В своей практике работы мы используем методы арт-терапии, сказкотерапии, игровой и песочной терапии.

Использование арт-терапевтических методов и в первую очередь рисуночной и песочной терапии становится незаменимым в случаях, когда психолог работает с глубинными личностными проблемами. Арт-терапия показана при эмоциональных нарушениях, несформированности у человека коммуникативной компетентности. «Преодоление формой содержания» не только обеспечивает катарсис как высший вид эмоционального отреагирования, но и опредмечивает аффект, раскрывая принципиально новые возможности осознания человеком своих чувств и переживаний и их исследования, позволяет личности подняться на более высокую ступень своего развития. Рисунок и песочная картина позволяют клиенту узнать, кто он есть и что он может, каковы его взгляды на жизнь и выступает как средство построения и усиления личностной идентичности.

Психологический смысл индивидуального консультирования состоит в том, чтобы помочь молодому человеку самому решить возникшую проблему. Обсуждая трудности, которые возникают у студентов, не следует ждать, что они тут же преобразятся. Это невозможно. Достаточно посеять в их душах надежду и уверенность в будущем. Глав-

ное, чтобы они были готовы к работе над собой, к осознанию особенностей своего отношения к жизни.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что деятельность службы психологического консультирования, направленная на решение проблем социализации современной молодежи очень актуальна. В условиях дефицита профессиональной психологической помощи населению она позволяет любому желающему студенту получить доступную психологическую помощь в решении возникших проблем. Представленный анализ особенностей социализации молодого поколения как фактора развития современного общества, полученный в результате скринингового обследования, не является исчерпывающим. За пределами исследования остаются многие нерешенные вопросы, связанные с определением критериев экспертной оценки состояния молодежных проблем с точки зрения процессов социализации, проблема их отношения с другими социальными группами, особенностями развития современной молодежной субкультуры, вопросы физического, психического и нравственного здоровья подрастающего поколения.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М.: АСТ; Астрель, 2009. – 329–334 с.
2. Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея, В.В. Архангельской. – М.: АСТ; Астрель, 2009. – 624 с.
3. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности. В 2 т. Т.1. М.: МПСИ, МОДЭК, 2005. – 568 с.
4. Мультипсихометр // http://www.multipsychometr.ru (дата обращения: 13.05.2011).

Опыт работы психолога по поддержке качества высшего образования и потенциал его использования в работе психологической службы вуза

Меркулова О.П.,
канд. пед. наук., доцент
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Россия

Аннотация. В статье приведено краткое обоснование тезиса о том, что работа, связанная с обеспечением качества высшего образования, может выступать системообразующим элементов в деятельности психологической службы вуза. Дан обзор форм и методов работы, относящихся к пересечению сфер деятельности по обеспечению качества и психологическому сопровождению образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: психология образования, качество образования, психологическая служба, развивающая практика, опросные методы

Psychologist's experience in maintaining the quality of higher education and resulting opportunities for the university counseling center

O.P. Merkoulova,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia

Abstract. The paper deals with brief argumentation of the premise that efforts to ensure the quality of higher education may act as a cornerstone element for the functioning of the university counselling center. It reviews work forms and techniques in the borderland between such provinces as quality maintenance and psychological support for the university educational process.

Keywords: educational psychology, quality of education, counseling centre, developing practice, survey methods.

Администрация далеко не каждого вуза находит ресурсы для создания психологической службы. В силу этого имеющие соответствующую квалификацию преподаватели могут включаться в решение психологических проблем субъектов образовательного процесса в вузе, используя иные организационные решения. С одной стороны, такие неблагоприятные организационные условия значительно осложняют подобную работу, с другой – требуют разработки подходов, неспецифичных, но потенциально эффективных, для традиционно организованной психологической службы.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) сложилась именно такая ситуация. При отсутствии в вузе психологической службы преподаватели кафедры психологии образования и развития достаточно долго участвовали в работе, связанной с обеспечением качества образования как на факультете психологии и социальной работы, так и в вузе в целом. Осмысление этого опыта позволило предположить, что работа, связанная с обеспечением качества высшего образования, может выступать системообразующим элементов в деятельности психологической службы вуза. Теоретико-методологическими основаниями работы автора в этом направлении являются культурно-историческая психология и деятельностный подход – это важно учитывать, так как объем статьи не позволяет дать развернутые отсылки к теоретическому контексту.

Не углубляясь в тонкости, отметим, что качество товара или услуги обычно связывают с его возможностью удовлетворять запросы, требования, а вместе с тем и лежащие в их основе потребности заинтересованных сторон. Ранее автором было показано, что в относительно стабильных условиях работа с качеством может быть сфокусирована на заключительных этапах деятельности (контроль и оценка), а в изменя-

ющихся условиях – распространяется на все этапы и связана с постоянным развитием деятельности. В этом случае поддержка («оформление» с помощью культурных средств) развития деятельностей субъектов образовательной деятельности может становиться предметом психологической работы [5].

В опыте психологического сопровождения обеспечения качества в ВГСПУ были реализованы в разное время отдельные формы работы, которое могут составлять основу поддержки развития деятельностей субъектов образования. Далее мы кратко охарактеризуем реализованные формы работы и рассмотрим возможности их использования в деятельности психологической службы вуза.

Опросы заинтересованных сторон о качестве образования. Такая форма работы стала достаточно распространённой в работе служб управления качеством. Однако результаты опросов, как правило, либо остаются невостребованными, либо, в лучшем случае, иногда учитываются при принятии управленческих решений. В тоже время рефлексивные возможности таких опросов практически не используются – главные причины это, вероятно, связаны как с низкой ориентацией на развитие в управлении вузами, так и с недостаточной квалификацией специалистов, организующих такие опросы. Если для сбора информации о мнениях субъектов образования о его качестве может быть достаточно умений проводить письменные опросы, то для проведения фокус-групп и индивидуальных консультаций, направленных на анализ проблем и поиск путей совершенствования деятельностей, требуются более специализированные, в том числе психологические компетенции.

На основании более чем 15-летнего опыта можно с определенной условностью разделить проводимые в вузе опросы на две группы по их потенциалу для развития деятельностей субъектов образования. Изучение мнений работодателей и выпускников в большей мере важно для понимания ситуации и принятия решений «на макроуровне» – об успешных и проблемных областях в работе вуза в целом, факультета, возможно – выпускающей кафедры. При этом на деятельность конкретных субъектов – студентов и преподавателей – такие опросы могут оказать скорее опосредованное и слабо выраженное влияние.

«Ядром» другой группы можно считать опросы студентов о качестве образовательного процесса при изучении отдельных дисциплин [2]. Обсуждение их результатов, проводимое с самими студентами, позволяет при этом прояснять зоны ответственности, возможности влияния на результат разных субъектов, включая изменения в деятельности самих студентов, а также определять достаточно конкретные проблемы, требующие изменений.

Результаты как письменных опросов, так и фокус-групп со студентами могут выступать при этом как средство проблематизации деятель-

ности преподавателей. Однако это также требует поддержки специалиста, обладающего достаточной психологической компетентностью для того, чтобы принять отрицательное содержание обратной связи как источник развития собственной деятельности. Аналогичным образом опросы преподавателей об организации работы в вузе (на факультете) могут быть средством и рефлексии респондентов, и проблематизации субъектов управленческой деятельности.

Поддержка внедрения инноваций. В психологии управления и организационной психологии накоплен значительный опыт сопровождения организационных изменений. Однако он достаточно редко применяется в вузах. При внедрении в ВГСПУ системы менеджмента качества (СМК) на основе стандартов ГОСТ Р ИСО серии 9000 проводился мониторинг отношения преподавателей и сотрудников к этой инновации, поддерживалась ориентация на реальное совершенствование образовательной деятельности, а не формально-бюрократическую имитацию инновационности [3]. К сожалению, этот опыт был достаточно локальным и охватывал лишь некоторые из возможных направлений психологической поддержки инновационных процессов. Тем не менее, включение в опросы об удовлетворенности условиями труда преподавателей и сотрудников вуза блока вопросов, направленных на оценку готовности к внедрению СМК, позволило привлечь внимание руководителей разных уровней к данной проблеме. При этом была отмечена положительная динамика по ряду показателей готовности к внедрению СМК за время наиболее активных организационных изменений.

В.А. Ясвин, анализируя возможные формы и содержание экспертно-консультационной работы, направленной на поддержку организационного развития школ, говорит о формировании новой функциональной позиции психолога [7]. Очевидно, что в вузах такая позиция психолога в настоящее время еще менее возможна как достаточно массовая практика по сравнению со школами. В тоже время, сильная психологическая служба, вероятно, могла бы играть существенную роль в поддержке организационного развития вуза. В методическом обеспечении подобной работы наряду с достаточно широким арсеналом средств, разработанных в организационной и управленческой психологии, могли бы быть востребованы разработанные автором методики оценки удовлетворенности и изучения идеальных представлений о качестве образования [6].

Поддержка развития академической компетентности первокурсников. Новые условия обучения в вузе требуют от первокурсников не только социально-психологической адаптации к коллективу, новым требованиям и более взрослому образу жизни, но зачастую и освоения других по сравнению со школой способов учебной деятельности. Помощь в решении этого круга проблем традиционно является важным направлением деятельности психологической службы вуза – конечно,

при ее наличии. В отсутствии таковой ту или иную поддержку студенты получают от сотрудников деканатов, кураторов, преподавателей. Однако такого рода поддержка в этом случае не может являться системной – как минимум, в силу отсутствия организационных возможностей, а во многих случаях – и необходимой квалификации.

При переходе в 2011 году на образовательные программы, разработанные в соответствии с вновь введенными Федеральными государственными образовательным стандартами, в учебные планы профилей «Психология» и «Психология образования» в ВГСПУ был включен предмет «Практикум академической компетентности». Академическая компетентность при этом понималась как комплекс способностей, умений и личностных особенностей студента, способствующих его успешному обучению в вузе. Курс был построен как реализация развивающей практики фасилитирующего типа [1], системообразующей при его организации стала работа по поддержке развития рефлексивности и произвольности учебной деятельности студентов [4].

Как итоговая рефлексия в рамках зачетной работы при освоении курса, так и отдельно проведенные опросы показывают субъективную удовлетворенность студентов результатами работы в рамках практикума. При сравнении с контрольной группой студентов другого профиля психолого-педагогического направления, удалось обнаружить позитивное влияние курса на удовлетворенность студентов такими аспектами обучения в вузе как принятие способов обучения и отношения с однокурсниками и преподавателями, а также на общую удовлетворенность процессом своего обучения.

Специфичность данного предмета требует психологической компетентности ведущего его преподавателя. Такой курс сочетает в себе элементы учебной дисциплины и психологической практики, в силу этого он может реализовываться как достаточно подготовленными для этого преподавателями, так и специалистами психологической службы.

В настоящее время подготовлено к изданию учебное пособие по курсу, которое может быть использовано специалистами психологической службы вуза при организации работы с первокурсниками. В частности, в пособие включены схемы организации рефлексивного анализа учебной деятельности, вопросы для групповых дискуссий, задания и упражнения для развития мотивационной сферы, самоорганизации, познавательных умений и др. Отдельный раздел пособия посвящен компетентности и позиции реализующего его преподавателя или психолога-практика.

Обозначенные направления психологической работы, связанной с обеспечением качества высшего образования, безусловно не претендуют на основное и единственное содержание деятельности психологической службы вуза. В тоже время они могут выступать системообразующими, «собирая» другие, традиционные для психологической

службы виды работы, вокруг образовательной проблематики, которая непосредственно связана с основной деятельностью вуза.

Участие психологов в проведении опросов об удовлетворенности и ожиданиях субъектов образовательного процесса может помогать в определении тех «болевых точек», по которым, например, могут быть востребованы различные тренинговые программы. Проблематизация деятельности преподавателей и управленцев, также возможная по результатам опросов, может приводить к формированию запроса на индивидуальное консультирование. Развитие рефлексивных способностей студентов также может способствовать их более осознанному и целенаправленному обращению за психологической помощью.

Развернутое описание опыта психологической работы, связанной с проблематикой обеспечения качества высшего профессионального образования, можно найти в приведенных публикациях автора. Применение элементов этого опыта, включая разработанный психологический инструментарий, может способствовать как повышению качества образования, так и развитию психологической службы в вузах.

Литература

1. *Меркулова О.П.* Идеальные формы развития: теоретическое осмысление развивающих практик // Вестник РГГУ. Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 1 (7). С. 38–57.
2. *Меркулова О.П.* Проблемы оценивания учебного процесса студентами // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 18–24.
3. *Меркулова О.П.* Психологическая готовность преподавателей и сотрудников вуза к внедрению системы менеджмента качества //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 4 (48). С. 123–128.
4. *Меркулова О.П.* Психологическая поддержка повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов //Вестник РГГУ. 2015. № 4. С. 86–105.
5. *Меркулова О.П.* Психологическая предметность работы с качеством в образовании // Вестник РГГУ. 2014. № 20. С. 94–110.
6. *Меркулова О.П.* Удовлетворенность студентов получаемым образованием: методики диагностики и взаимосвязанные факторы //Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 1. С. 9–12.
7. *Ясвин В.А.* Организационное консультирование образовательных учреждений // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14–16 сент. 2011 г. / под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой (к 80-летию ВГСПУ). – Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. С. 401–403.

Роль психологической службы в техническом вузе

Никифорова О.А.
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет
г. Томск, Россия

Аннотация. В статье представлен практический опыт организации работы психологической службы университета, имеющей более чем двадцатилетнюю историю, а также определена перспектива ее дальнейшего развития с внедрением принципа «специализации» в условиях изменения структуры предоставления образовательных услуг.

Ключевые слова: программа адаптации, адаптация студентов, психологическая служба, куратор академической группы, психолог, психологические расстройства.

The Role of the Counseling Center at a Technical University

O.A. Nikiforova
National research Tomsk Polytechnic University
Tomsk, Russia

Abstract. The article deals with the experience work organization with the University counseling center with more than twenty years history, as well as with identification of prospects of its further development with the introduction of "specialization" principle in the context of change in the structure of providing educational services.

Keywords: program of adaptation, adaptation of students, psychological service, curator of the academic group, psychologist, psychological frustration.

В Томском политехническом университете психологическая служба начала свою деятельность с 1995 года. Уже в те годы администрация университета, взяв курс на развитие и изучив опыт наиболее успешных практик как в России, так и за рубежом, создала на базе Информационно-аналитического центра психологическую службу. Одной из первостепенных задач этой службы стало привитие студентам и сотрудникам психологической культуры и уверенности в том, что взаимодействие с психологом – это не последняя инстанция в уже разрушившемся «мире», а доступный и эффективный ресурс в достижении поставленных целей, что *психологический потенциал человека* – это основа любого успешного бизнеса, карьеры, благополучия человека в целом.

За более чем 20-летний путь своей деятельности психологическая служба университета прошла не одну реорганизацию и оптимизацию в рамках функционирования, и как результат – это четкое понимание того, что деятельность психологической службы в вузе является одной из приоритетных направлений в создании условий, способствующих полноценному профессиональному и личностному развитию участников образовательного процесса. Сегодня психолог – это друг, партнер,

наставник и волонтер. Его услугами в равной степени пользуются как студенты первого курса бакалавриата, так и магистратуры. Нередко он востребован и преподавателями.

Сегодня в нашем университете сформирована целая система психологической поддержки участников образовательного процесса. Одним из первостепенных звеньев этой системы является адаптация студентов первого курса к вузовскому социуму.

Именно от качества адаптации студентов первого курса к новой образовательной среде во многом зависит эффективность учебной деятельности студентов, положительная мотивация их к процессу обучения, своевременность и успешность профессионального самоопределения, что подтверждается исследованиями изменений эмоциональных и когнитивных характеристик личности, приведенных в научно-педагогических трудах Р.А. Ахмерова, В.С. Мухина, и психолого-педагогическими исследованиями И.Н. Симаевой, Г.И. Постоваловой, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона, Е.Ю. Ореховой, О. Кольваха. Как правило, у значительной части студентов-первокурсников (80 % по результатам социологического исследования 2016 г., проведенного в ТПУ) в новой социальной среде возникают проблемы с адаптацией, что связано с личностными качествами самих студентов, отсутствием навыков к самостоятельной учебной деятельности в условиях вузовского обучения, несформированности профессионального самоопределения, отсутствием у иногородних студентов опыта самостоятельного жизнеобеспечения. Скорость и степень адаптации к новым условиям во многом влияют на успешность обучения, психологический комфорт, удовлетворенность личности профессиональным выбором, и, в конечном счете, на эффективность функционирования системы предоставления образовательных услуг университетом. В связи с вышеизложенным в университете разработана Программа адаптации студентов первого курса к вузовской среде http://portal.tpu.ru:7777/departments/centre/csr/inst_kur/Prikaz_adapracia.tif. Для разработки программы адаптации студентов первого курса была сформирована рабочая группа, которая изучила лучшие практики в области адаптации студентов первого курса в ведущих вузах России, проработала нормативно-правовые и программные документы, регламентирующие воспитательную деятельность. Для обеспечения достоверности и измеримости показателей результативности программы в университете в декабре 2015 года было проведено социологическое исследование «Основные проблемы адаптации студентов к обучению в вузе».

В рамках реализации Программы в образовательный процесс студентов первого курса внедрены адаптационные тематические модули, способствующие повышению эффективности и значительному сокращению сроков адаптации: информационно-аналитический модуль; модуль «Академическая адаптация»; модуль «Психологическая адаптация»; модуль «Правовые аспекты жизнедеятельности и безопасности

студентов ТПУ»; модуль «Толерантность, гражданственность и социальная ответственность»; модуль «Корпоративный прорыв»; модуль «Общественно значимая деятельность».

К реализации данных модулей привлечены как специалисты различных структурных подразделений университета (Управления по образовательной деятельности, специалисты по социально-воспитательной работе, социально – гуманитарных кафедр, Управления по режиму и безопасности, организаций – социальных партнеров университета, психологи).

Необходимым условием для быстрой адаптации первокурсника к вузу является его способность к постоянному и интенсивному качественному совершенствованию, к обновлению и развитию собственных способностей и качеств, что предполагает наличие умений осознавать собственные эмоциональные и когнитивные ресурсы. Помочь студенту войти в вузовский социум с минимальными потерями и быстро адаптироваться к его требованиям – одна из задач модуля « Психологическая адаптация» (Табл.1,2).

Таблица 1.

Модуль «Психологическая адаптация»

1 неделя 1 семестр	Тренинг «Знакомство»	Знакомство студентов группы между собой
4 неделя 1 семестр	Психологическая служба: «Значение психологической осведомленности»	Ознакомление студентов 1 курса с содержанием работы и предоставлением услуг психологической службой ТПУ
3,5 недели 1 семестр	Тренинг командообразования: «Сплочение коллектива»	Развитие навыков межличностных отношений; готовности работать в команде; общекультурных компетенций
5,7 недели 1 семестр	«Познай себя» – беседа с психологом по результатам тестирования	Приобретение знаний о своих психологических особенностях
7,9 недели 1 семестр	Тренинг «Тайм-менеджмент»	Обучение навыкам управления своим временем, методами планирования
3, 5 недели 2 семестр	«Успешный студент!» Игра «Реалити-шоу «Мистер Х»»	Расширение горизонтов уверенности в себе и внутренней позиции успешного человека

Таблица 2.

Дополнительные мероприятия модуля «Психологическая адаптация» по запросу кураторов, администрации института

1 неделя 1 семестр	Митап с анкетой «Мы поступили!»	Определение общих интересов группы
1–6 неделя 1 семестр	Блиц-анкета «Мотивация к учебе»	Индивидуальное анкетирование

9 неделя 1 семестр	«Мотивация к учебе». Подведение первых итогов осеннего семестра	Мониторинг образовательных намерений первокурсников
11 неделя 1 семестр	«Сотрудничество в конфликте»	Использование конфликта как эмоционального опыта
13 неделя 1 семестр	«Стресс-менеджмент»	Изменение восприятия стресса
15 неделя 1 семестр	«Эффективные коммуникации»	Коммуникативные навыки
17 неделя 1 семестр	«Жизненное целеполагание»	Расстановка приоритетов
29 неделя 2 семестр	«Социометрия» группы	Мониторинг сплочения групп
31 неделя 2 семестр	«Светские нормы и психологические принципы»	Интеграция субъективных принципов с законами общества
33 неделя 2 семестр	«Взаимоотношения полов»	Знакомство с субмодальностями
35 неделя 2 семестр	Конкурсы «Куратор года» и «Лучший студент-куратор»	Университетские конкурсы

С целью реализации программного модуля психологи используют разные формы работы: поточные встречи – беседы; тестирование; тренинги, ролевые игры. На первой учебной неделе проводится электронное тестирование с использованием валидизированных методик компьютерного тестирования с целью изучения личностных особенностей студентов для построения профессиональной траектории студента (по методикам УСК и Леонгарда К.). Обработку результатов завершают психологи, которые в плановые сроки предоставляют кураторам академических групп общую характеристику группы и рекомендации по работе с группой. В случае выявления студентов, относящихся к группам риска, психологи проводят индивидуальную работу и обеспечивают психологическое сопровождение студента. По результатам тестирования также формируется психологический портрет студента 1 курса очередного набора с рекомендательным блоком.

На 4 неделе первого семестра проходят поточные встречи, целью их является ознакомление студентов первого курса со структурой, регламентом и возможностями предоставления услуг психологической службой ТПУ. Именно на этой встрече психолог, закрепленный за учебными группами данного института, знакомится со своими студентами, рассказывает о существующей в вузе системе психологической поддержки, о необходимости активного участия в тренингах, о традиционно возникающих проблемах у первокурсников и о доступных способах их разрешения, а также призывает студентов активно пользоваться предложенным инструментарием, что безусловно облегчит их путь к достиже-

нию успеха в новой, еще неизведанной ими, жизни. Дальнейшая работа психологов в рамках реализации модуля «Психологическая адаптация» связана с проведением групповых тренингов в рамках часов куратора.

По итогам реализации Программы адаптации (по модулям) ежегодно проводится мониторинг, утверждается план корректирующих мероприятий. Результаты мониторингов показывают, что целенаправленное профессиональное воздействие на процесс психологической адаптации студентов обеспечивает повышение эффективности обучения в университете (оказывает серьезное влияние на сохранность контингента, качество успеваемости, на выстраивание траектории обучения), предупреждает возникновение психических и поведенческих расстройств, способствует формированию гармоничного и конкурентоспособного выпускника.

Не менее значимым направлением деятельности психологической службы университета является оказание услуг по психологическому консультированию. Хотелось бы напомнить, что психологическое консультирование в связи с разнообразными проблемами впервые было использовано в 1936 году компанией Western Electric. Уже тогда была доказана эффективность психологического консультирования в повышении производительности труда. Модель психологического консультирования, как известно, согласуется с высшим уровнем иерархии потребностей по А. Маслоу и потребностями роста по К. Алдерферу (самоактуализация и самоуважение). Психологическое консультирование традиционно включает в себя следующие приемы: советы, подбадривание, коммуникации, освобождение от эмоционального напряжения, прояснение мыслей и переориентацию. Преимущество психологического консультирования по сравнению с психотерапией заключается в доступности и простоте.

Психологическое консультирование в нашем университете осуществляется как по личному обращению студентов и сотрудников (2 кабинета психологического консультирования, страница психолога на сайте университета, телефон доверия), так и по направлению ответственных за воспитательную работу, тьюторов общежитий, представителей администрации институтов (Табл. 3). С целью осуществления качественного психологического сопровождения между Томским политехническим университетом и ФГБУ «Научно-исследовательский институт психического здоровья» Сибирского отделения РАМН (далее – НИИ ПЗ) было заключено двустороннее соглашение в сфере профилактики, раннего выявления и лечения нервно-психических расстройств у студентов и сотрудников ТПУ. Направление в данное специализированное учреждение осуществляется психологами при выявлении особо острых случаев, услуги оказываются на безвозмездной основе.

Таблица 3.

Числовые характеристики работы психологов по годам

Год	Индивидуальное консультирование студентов	Индивидуальное консультироваие сотрудников	Индивид. консультирование по тел.	Тренинги со студентами 1 курса	Групповое тестирование 1 курс	НИИ ПЗ консультация/ госпитализация
2013	1786	381	71	310	88 гр.	20/16
2014	1921	435	228	349	75 гр.	23/7
2015	1998	388	227	318	70 гр.	13/3
2016	2223	449	194	250	69 гр.	17/7

Контингент университета составляет: в 2013 г. – 10 817 (на 01.10.2013); в 2014 г. – 10 063 (на 01.10.2014); в 2015 г. – 9 427 (на 01.10.2015); в 2016 г.- 8 987 (на 01.10.2016) студентов.

Анализ обращений (индивидуальных консультаций) за 2016/2017 учебный год в процентном отношении составил: депрессивные состояния и расстройства адаптации (25 %); отношения в паре (17 %); карьера, обучение (25 %); экзистенциальные вопросы, самоопределение «Смыслов много-жизнь одна» (23 %), межличностные отношения (5 %); детско-родительские (5 %); по категориям посетителей: бакалавриат (30 %), магистратура (16 %), аспиранты (7,5 %), сотрудники (40 %), абитуриенты (3 %), родители (3,5 %).

Важной составляющей деятельности психологической службы нашего университета является активное участие психологов в организации обучения кураторов академических групп, разработка учебно-методических пособий для участников образовательного процесса. Нередко в стенах нашего университета проходят тематические семинары, дискуссионные площадки, круглые столы и панельные дискуссии, активными участниками, а нередко и модераторами которых выступают наши психологи.

Нередкими гостями наши психологи бывают и на школах развития студенческого самоуправления, проводят тренинги для студенческих общественных объединений на сплочение, командообразование и др. Большую работу психологи проводят в рамках реализации Программы профилактики девиантных форм поведения и формирования мотиваций ЗОЖ среди сотрудников и студентов университета.

Обязательным элементом в работе со студентами-правонарушителями является беседа с психологом и его заключение. В состав университетской комиссии по профилактике и пресечению правонарушений в обязательном порядке включен психолог. Психологи закреплены за всеми научно-образовательными институтами (их у нас 7) и за каждым общежитием (их у нас 14). Таким образом, любая конфликтная ситуация между студентом и преподавателем, студентом и администрацией

института, студентом и администрацией общежития, между студентами, в т.ч. в комнате, разбирается с участием психолога.

Представленный опыт работы психологической службы Национального исследовательского Томского политехнического университета, прошедшего путь становления через развитие, показал эффективность применяемых форм и методов работы, используемых нашими психологами. Деятельность психологической службы в современном техническом вузе является неотъемлемой частью образовательного процесса как в его начальной стадии (период адаптации), так и в завершающей (сегодня – студент-выпускник, а завтра – специалист-руководитель). Те и другие в равной степени делятся с психологом своей тревогой. Деятельность психологов эффективно проявила себя и в вопросах ориентации и формирования мотивации к успешному обучению, и в вопросах социализации, проявления активной общественной позиции, формирования гражданственности и законопослушности. Анализируя современную ситуацию в высшей школе в период перехода, в частности, нашего университета, на «специализацию» в предоставлении образовательных услуг (в ТПУ планируется обеспечить специализацию путем создания двух Исследовательских школ, шести Инженерных школ, Школы инженерного предпринимательства и Школы базовой инженерной подготовки), видится этапное и прогнозируемое развитие психологической службы, деятельность которой также не избежит «специализации». Речь идет уже о приглашении на работу психологов не «широкого профиля» (как происходит сейчас), а узкоспециализированных: одни будут работать на формирование мотиваций к занятиям наукой, другие будут ориентированы на заточку успешности освоения знаний, а третьи – на социализацию, успешность и личностную ориентацию. Каждый из этих специалистов должен будет владеть определенным набором инструментария (формы, методы, технологии и т.д.), заточенного именно на свои задачи.

Психологическая служба в системе воспитательной работы вуза

Павлова В.В.,
канд. психол. наук

Захарова Н.В.
ФБГОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Уфимский филиал
г. Уфа, Россия

Аннотация. Традиционно психолог в образовании воспринимается как специалист по психологическому здоровью. Мы считаем, что психолога следует рассматривать как специалиста по развитию человеческого капитала и социальным технологиям. Это дает возможность психологу

влиять на эффективность многих процессов в вузе. В статье представлены примеры работы психолога на таких основаниях.

Ключевые слова: психологическая служба, воспитательная работа, эффективность психолога вуза

Counseling center within the system of university guidance work

V.V. Pavlova,
PhD in Psychology

N.V. Zakharova
Financial University with the RF Government, Ufa branch, Ufa, Russia

Abstract. Psychologist in education is traditionally regarded as a mental health professional. We believe that psychologist should be viewed as an expert in the human capital development and social technologies. This gives them an opportunity to have an impact on the efficiency of many processes at university. The article deals with a number of examples when psychologists work upon such terms.

Keywords: counseling center, guidance work, the efficiency of university psychologist.

Традиционно основной задачей психологической службы вуза считается психологическое сопровождение студентов [2; 3]. Мы рассматриваем психолога в вузе более широко – как специалиста по социальным технологиям и развитию человеческого капитала. Психологическая служба в вузе, по нашему мнению, должна быть точкой входа и внедрения инновационных подходов в области социальных технологий различного типа. Это могут быть технологии общения и социального взаимодействия, личностного роста, управления персоналом и т.д. В сферу профессиональных целей психолога вуза следует включить не только понятие «психологическое здоровье», но и понятие «эффективность». Психологическое консультирование и вообще работа с психологическим неблагополучием отдельного студента остается при этом важной частью работы психологической службы, но в структуре более широкой профессиональной деятельности. При таком подходе психологическая служба становится значимым элементом эффективности вуза в целом. Это, в свою очередь, повышает статус психолога.

В нашем филиале психологическая служба встроена в систему воспитательной работы. В дополнение к психологическому сопровождению студентов, в зону ответственности психолога включено повышение эффективности функциональных единиц отдела по социальной и воспитательной работе и органов студенческого самоуправления.

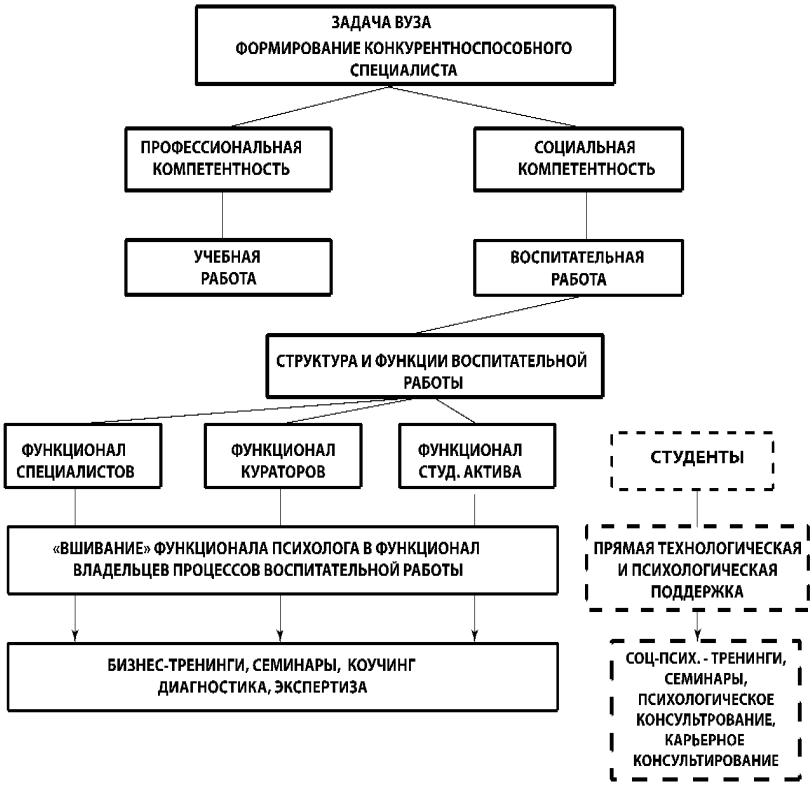


Рис. Функция психолога в воспитательной работе

Работа психолога с функционалом сотрудников отдела и студенческим активом. Воспитательная работа является частью общей работы вуза по профессиональной подготовке студентов. Она берет на себя вполне определенную часть этой подготовки – формирование социальной компетентности будущего специалиста. Социальная компетентность заключается в понимании человеком социальной действительности, знании социальных технологий, а проявляется как адекватное применение этих технологий в социальном взаимодействии различного рода: учебном, профессиональном, межличностном и др. [1]. Для студента она предстает в таких понятиях как корпоративные традиции и ценности вуза; корпоративная культура общения; правила учебного общения и взаимодействия; особенности общения и социального взаимодействия в общежитии и т.п. Задача психолога – обучить сотрудников и членов студенческого актива необходимым социальным технологиям

для того, чтобы они могли наиболее успешно организовывать процессы присвоения студентами социальной компетентности. Технологии решения профессиональных задач такого рода уже во многом разработаны службами по работе с персоналом в корпоративном секторе. Эти технологии основаны на различных психологических теориях и подходах. Их освоение не представляет сложности для психологов.

Для того, чтобы быть эффективным в этой части своей работы, психолог должен хорошо знать потребности своих «заказчиков». Поэтому возникает необходимость такой нетипичной для психолога образования работы как изучение уставных документов организации, образовательных стандартов, положений о структурных подразделениях, должностных инструкций, планов работы, KPI должностей и т.п. Только тогда психолог сможет предлагать адекватные и полезные для «заказчиков» социальные технологии.

Наш опыт показывает высокий спрос у сотрудников и кураторов на социальные технологии, помогающие вовлечению студентов в проводимые мероприятия, на техники снятия возражений, техники ведения переговоров. Для членов студенческого актива актуально овладение способами активизации у студентов процессов генерации идей, им важно уметь правильно распределить задачи на членов команды и делегировать полномочия, организовывать совместную выработку целей и приоритетов и т.п.

Оценка эффективности психолога в этой части работы. KPI (Key Performance Indicator) психолога увязан с KPI сотрудников отдела и общей оценкой эффективности работы студенческого актива. Для оценки эффективности психолога используется экспертная оценка «заказчика». «Заказчик» дает обратную связь на предмет повышения собственной эффективности в случае применения техник, предложенных психологом. Объективным индикатором является «приживаемость» предложенных технологий и техник в практике «заказчика».

Диагностика и экспертиза в работе психолога. Наша практика показывает значимый спрос на компетентность психолога в вопросах создания измерителей под различные задачи. Причем, наиболее явно эффективность психолога по сравнению с любыми другими сотрудниками отдела, проявляется в создании измерителей для непсихологических исследований. Готовых измерителей под задачи воспитательной работы нет. Профессиональная подготовка для создания валидных измерителей процессов социального взаимодействия есть только у психолога.

Например, мы проводим ежегодные мониторинги удовлетворенности студентов формой и содержанием воспитательного процесса, профессиональными умениями сотрудников воспитательного отдела и кураторов. Также мы изучаем потребности студентов-сирот и студентов с ОВЗ в дополнительной социальной поддержке. Предварительный опыт сотрудников воспитательного отдела показал, что при кажущейся про-

стоте измерений, вид получаемых результатов не позволяют принимать управленческие решения на их основе. Измерительные материалы под эти исследования, аналитический отчет, экспертную оценку качества воспитательной работы по этим направлениям делает психолог.

Оценка эффективности психолога в этой части работы. В отношении мониторингов оценка эффективности психолога производится по показателю того, насколько данные мониторинга действительно отвечают на поставленные «заказчиком» вопросы и могут быть применены при принятии решений.

Работа психолога со студентами. Основными видами работы со студентами являются: профилактика дезадаптации первокурсников, профилактика суицидальных рисков и карьерное консультирование.

Профилактика дезадаптации и суицидальных рисков также основана на обучении студентов социальным технологиям, которые входят в содержание социальной части профессиональной компетентности. По форме – это социально-психологические тренинги. Каким образом усвоение профессионально значимых социальных технологии влияют на качество адаптации студента в вузе? Дело в том, что профессиональные социальные технологии усваиваются студентами в решении кейсов из повседневной жизни первокурсника (взаимоотношения в учебной группе, общение с преподавателями, администрацией вуза, жизнь в общежитии и т.п.).

Набор необходимых социальных технологий был получен из анализа образовательных стандартов по нашим направлениям подготовки и из анализа научной литературы по профессиональным профилям [4]. Анализ показал, что в профессиональной деятельности требуются не какие-то особые, а универсальные технологии общения и взаимодействия. Это такие, например, как: «я-сообщения», «активное слушания», техники ведения переговоров, техники целеполагания, самоорганизации и самомотивации и т.п.

Стрессогенными и конфликтогенными кейсами с нами поделились студенты старших курсов, сотрудники общежитий, преподаватели. Как мы и предполагали, оказалось, что вышеуказанные профессиональные социальные техники и навыки, являются эффективными и для снятия стрессов и избегания конфликтов в этих случаях.

Занятия психолога со студентами первого курса проводятся ежемесячно в течение года в каждой группе. Организационно они встроены в часы куратора и представляется студенту как дополнительная помощь в профессиональном становлении. Это снижает возможную настороженность студентов по отношению к психологу. Им дают понять, что здесь их учат, а не «лечат». Еще два важных фактора, определивший именно такую организацию: охват профилактическими мерам практически всех первокурсников и возможность контактов психолога с первокурсниками в течение всего первого года обучения.

Большие перспективы мы видим в развитии карьерного консультирования. Тот факт, что психолог является внутренним специалистом, открывает для него возможности получения необходимой информации об особенностях профессий, требований к социальным умениям, вариантам карьерного роста по направлениям подготовки в филиале от высококвалифицированных и очень заинтересованных источников – профессорско-преподавательского состава. Это ставит вузовского психолога в выигрышное положение по сравнению с внешним консультантом.

Эффективность психолога в части работы со студентами определяется на основе их экспертной оценки. Анонимный опрос показывает, что наша работа отвечает потребностям студентов. Мы просим студентов оценить занятия с психологом по двум показателям: «интересно» и «полезно». Средняя ежегодная оценка по первому показателю не опускалась ниже 9,2 балла, по второму – ниже 9,8 баллов по 10-балльной шкале.

Дополнительный эффект от массовой профилактики – создание у студентов спроса на индивидуальное психологическое консультирование по широкому кругу вопросов и на карьерное консультирование. Студенты обнаруживают, что психолог может быть им полезен не только при наличии проблем, но и для построения перспектив. В том числе – профессиональных и карьерных.

В наших примерах мы хотели показать, что потребности вуза в социальных технологиях очень высоки. Профессиональная подготовка психологов позволяет им отвечать на практически любые запросы в отношении социальных технологий. Это касается и их проектирования, и их внедрения. Психологическая служба может содействовать эффективности управленческих, образовательных и других процессов вуза, а не только психологического сопровождения студентов.

Литература

1. *Гончаров С.З.* Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение// Образование и наука. 2004. № 2. С. 3–18.
2. *Ожигова Л.Н.* Психологическая служба в вузе: научные и прикладные задачи сопровождения профессионального обучения//Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 88–91.
3. *Колосов Е.В., Бобылев В.Н., Кручинин В.А.* Психологическая служба вуза: теория и практика // Высшее образование в России. –2007. – № 3. – С. 10–13.
4. *Павлова В.В., Захарова Н.В.* Психологические аспекты профессиональной подготовки студентов финансово-экономических направлений как основа моделирования деятельности психологической службы вуза//Экономика и социум, 2015. № 2–3. С. 1042–1047.

Современные тенденция развития психологической службы высшей школы

Полякова И.В.,
канд. психол. наук, доцент
Смоленский государственный университет
г. Смоленск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены приоритетные направления работы психологической службы высшей школы: развитие познавательных функций, деловых и связанных с ними личностных качеств студентов, формирование ценностного отношения к обучению и ее роль в активизации учебной деятельности студентов. Обосновывается необходимость психологического сопровождения хорошо успевающих студентов.

Ключевые слова: психологическая служба, психологическая помощь, доминантная мотивация, познавательные функции, личностные качества, ценности, непрерывное образование.

Modern trends of development of higher school counseling center

I.V. Polyakova,
PhD in Psychology, Associate Professor
Smolensk State University
Smolensk, Russia

Abstract. The article deals with the priority areas for higher school Counseling center practice: development of cognitive functions, students' business and associated personal qualities, elaboration of value-based attitude to learning and its role in activating students' learning activities. The need of psychological support for well-performing students is argued.

Keywords: counseling center, psychological help, dominant motivation, cognitive functions, personal qualities, values, continuous education.

Основой для понимания Концепции непрерывного образования является определение базовых ценностей высшей школы для консолидации всех ее участников [1; 3; 9]. Список предлагаемых различными авторами ценностей достаточно широкий, поскольку их содержание варьируются в зависимости от их методологических позиций. Вместе с тем, соблюдение национальных интересов и организация научно-образовательной и экспертно-аналитической деятельности на основе международных стандартов задает нормативный уровень функционирования высшей школы в России [8]. В связи с этим возникает необходимость более четкого определения методологических оснований организации работы психологической службы высшей школы.

В качестве оснований деятельности психологической службы предлагаются: «Прежде всего, теория психологии развития, задачи развития и доминантная мотивация жизнедеятельности молодежи, обучающейся

в вузе» [9, с. 84]. Методологический принцип взаимодействия и развития определяет неразделимость и взаимообусловленность этих процессов. Субъектами взаимодействия в высшей школе являются в основном студенты и преподаватели. Представляется, что у обучающихся в результате сотрудничества с носителями профессионального опыта должна формироваться доминантная познавательная мотивация и мотивация к профессиональной деятельности.

Однако проблема заключается в том, что реально ожидаемая доминантная познавательная мотивация обучающихся в реальности как бы заменяется «житейской» или «бытовой». Например, Т.И. Чиркова (2011) подчеркивает, что для студентов высшей школы на первый план выходят «… потребности в подборе пары, в самоутверждении, в самореализации, в расширении коммуникативных связей. Развитие самосознания и социальная ситуация развития требуют решения проблем жизненных выборов» [там же, с. 84]. Другими словами, получается, что обучаясь в университете, студент может быть ориентирован в основном житейски и, в таком случае, учеба становится содержанием доминантной мотивации лишь ситуативно, главным образом на время сессии. Профессиональное благополучие студента определяется видом его мотивации, характером его вовлеченности в учебно-профессиональную деятельность, поэтому доминантные социальные мотивы студентов следует рассматривать в качестве барьеров, препятствующих их активному включению в учебный процесс [5].

Вместе с тем, студенческий возраст – это особая фаза развития интеллекта, его «профессионализация», осуществляющаяся в условиях специально организованного обучения. Она связана с формированием «профессиональных» психических функций, позволяющих активно овладеть профессиональными компетенциями (знаниями и навыками), стать специалистом. Недоработки в этом планы чреваты замедленным входом в профессию, низким уровнем профессиональных компетенций специалиста.

Парадокс заключается в том, что критерии эффективности образовательного процесса разработаны [4], основы социальных отношений, обеспечивающих включение специалиста в профессиональную деятельность, описаны, учебный процесс организован [2], однако часть студентов не стремится активно ими пользоваться. Общеизвестно, что основные проблемы студента находятся за пределами образовательного учреждения: семья, необходимость подработок, межличностные, интимные и иные отношения. Трудоустройство и карьера как бы дистанцированы в будущее (которое проблематично), учеба в университете в жизненной перспективе имеет временный характер, в связи с этим «здесь и теперь» обучающегося является более значимым. Иными словами, социальная мотивация студента доминирует над познавательной.

Рокировка этих мотивов в структуре мотивации студентов позволит активизировать их учебную деятельность. Решение этой проблемы связано, вероятно, с включением доминантных личных потребностей студентов в учебный процесс и их удовлетворение посредством актуализации новых профессиональных компетенций. Гипотетически они могут быть связаны с темой успеха, признания, безопасности и другими базовыми потребностями.

Действующая с четырнадцатого века в европейских и английских университетах система тьюторской помощи студенту ориентирована не только на его академическую подготовку, но и на развитие умений решать личные проблемы. Речь идет о том, что тьютор выступает не только как источник информации и/или референтное лицо, но и авторитетное лицо, способное обучить и оказать необходимую поддержку в том числе и в плане организации отношений с окружающими людьми. Компетентность в организации и развитии отношений с окружающими представляют собой важную часть подготовки не только специалиста, но и гражданина. Студенты, в силу возрастных особенностей, недостатка социального опыта, социального положения и других причин, эмоционально чувствительны и зависимы от преподавателей. Поэтому психологическая поддержка и сопровождение, способствующая стабилизации их психоэмоционального состояния и психологической выносливости, создает благоприятные условия для их активного включения в учебный процесс. Подобная практика существует и в России. Например, в 2003 году в НИУ «Высшая школа экономики» был создан Центр психологического консультирования, который оказывает психологическую помощь не только студентам, но и всем участникам учебно-воспитательного процесса, включая преподавателей и родителей обучающихся [10].

Следует отметить, что такая помощь ориентирована, прежде всего, на «травмированных» студентов (экстремальные, кризисные, конфликтные, трудные и иные ситуации). Вместе с тем психологическая служба университета не должна быть направлена лишь на оказание помощи «проблемным» студентам. Такой студент может получить помощь и во внеуниверситетских службах, где этот процесс профессионально организован и помощь оказывают, в том числе, врачи разных специальностей. Зачастую решение личностных проблем обучающихся находится вне компетенции психолога университета (психоневролог, терапевт, полицейский, юрист и другие специалисты). Кроме того, образовательная деятельность в университете является приоритетной, поэтому и психологическая служба должна обеспечивать прежде всего ее эффективность.

Представляется, что психологическая служба высшей школы должна быть ориентирована не только на слабоуспевающего, но и на «хорошо» и «отлично» успевающего студента. Усилия психолога образования необходимо позиционировать на поддержке и развитии сильных качеств

обучающегося, позволяющих добиться устойчивых результатов в более короткое время, чем это потребуется на коррекцию слабых качеств. И, поскольку это образовательное учреждение, психологическая помощь должна способствовать карьерному и личностному росту человека, который обучается непрерывно. Повторюсь, личностные проблемы обучающийся может решить и самостоятельно вне стен университета, высшее учебное заведение – это учреждение, ориентированное на развитие профессиональных компетенций. Установка на то, что университет – это территория, где все участники образовательного процесса демонстрируют и развивают навыки организационного поведения, развивает умения брать на себя ответственность за собственное организационное поведение и профессиональную деятельность и тем самым добиваться успеха и благополучия, сохранив при этом психическое здоровье.

В этом плане интересен опыт Стокгольмской школы экономики (SSE MBA), где в службе тьюторов преподаватель опекает группу из пяти студентов. Его усилия направлены на разработку и контроль осуществления индивидуальных программ развития профессионального роста обучающихся. Речь идет о диагностике и последующем развитии деловых и связанных с ними личностных качеств обучающихся. Выполнение индивидуальных программ профессионального и личностного роста систематически контролирует не только студент, но и тьютор. В зависимости от полученных стдентами результатов в индивидуальный план развития вносятся соответствующие изменения. Тьютор наблюдает прежде всего за академической успеваемостью, речь идет, во-первых, о достижении поставленных стратегических долгосрочных целей и соответствующих личностных изменениях обучающегося. И, во-вторых, тьютор развивает культуру учения студента, помогает планировать усилия, в том числе, с помощью тайм-менеджмента, позволяющими справиться с большими и интенсивными нагрузками в процессе обучения, сохранив при этом физическое и психическое здоровье.

Курс карьерного роста, который изучают студенты, позволяет им иметь не только общее, но и детальное представление о собственном профессиональном росте, позволяющем им управлять процессом достижения результатов. Мотивация и востребованность профессиональным сообществом студентов SSE общеизвестна. В презентационных альбомах выпускников SSE нет информации о проблемах или успеваемости. Что называется – «фирма гарантирует высокое качество». Основу презентаций составляют перечни образовательных учреждений, мест работы, иностранных языков, которыми они владеют (как правило 3–4 иностранных языка), а так же несколько слов об их отношении к своей работе [11].

Об отношении студентов к преподавателям и, следовательно, к качеству образования можно судить по их готовности прибыть по приглашению, например, на завтрак с деканом или куратором из любой части света, где они трудоустраиваются после окончания SSE.

Безусловно, высшей школе необходима психологическая служба. Обучение – это работа, поэтому образовательное учреждение и психологическая служба воспитывают специалиста, обученного профессионально трудиться. Это служба интенсивного перманентного развития психических функций, прежде всего познавательных, с помощью которых обеспечивается непрерывное образование. Большое значение в процессе развития когнитивных процессов имеет, например, развитие точности восприятия [6]. Развитие точности перцептивных навыков позволяет достигать более эффективных результатов в обучении. Точность восприятия развивает устойчивость сознания, в условиях психоэмоционального напряжения (таких ситуаций в процессе обучения более, чем достаточно), человек сохраняет способность отражать действительность точнее, сохраняя при этом самообладание [7].

В рамках функционирования психологической службы студенту может быть оказана индивидуальная консультация или помощь в дальнейшем саморазвитии, однако именно систематическое психологическое курирование профессионального становления и благополучия студента будет способствовать развитию его самоотношения к собственной психике как ценности. Ценности являются стратегическими системообразующими основаниями личности. Формирование и формулирование просоциальных установок будущего специалиста также является важным направлением работы психологической службы, в число которых, по-видимому, должно быть включено ценностное отношение к себе, знаниям и образованию.

Литература

1. *Богуславский М.В.* Проблемы реформирования российского образования. (Историко-педагогический аспект) [Электронный ресурс] // Электронное периодическое издание. Проблемы современного образования, 2010. – № 1. Модернизация образования. URL:https://cyberleninka.ru/.../problemy-reformirovaniya-rossiyskogo-obrazovaniya-istori.. (дата обращения:25.10.2017).
2. *Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В., Пятаков Е.О.* Социально-психологические эффекты общения, их влияние на взаимодействие людей, воздействие их на коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию // Вестник практической психологии образования, 2016. – № 3 (48). – С.30–41.
3. *Ильин Г.Л.* Концепция проективного образования личности в контексте эволюции понимания предмета психологии // Вестник практической психологии образования, 2010. – № 3. – С. 27–35.
4. *Ильин Г.Л.* Эффективность вузов и качество образования личности // Образовательные технологии, 2017. – Т. 1. – С. 3–11.
5. *Королева О.Л.* Психологические условия преодоления отчуждения студентов от обучения на начальных этапах вузовской подготовки: Дисс… канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2009. –217 с.

6. *Полякова И.В.* Проблемы психологии обучающегося: активность и точность восприятия // Образование на разных возрастных этапах: новые задачи и горизонты: материалы XI межвузовской научно-практической конференции (Москва, 18 апреля 2017 г.) / под ред. проф. Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2017. – С.225–230.
7. *Полякова И.В.* Эффективность обучения: особенности взаимосвязи точности восприятия и нервно-психической устойчивости // Психология обучения, 2017. – № 8. – С. 32–39.
8. *Фрумин И.Д.* Создание нового исследовательского университета: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия / Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса. М.: Весь мир, 2012. – С. 306–340.
9. *Чиркова Т.И.* Психологическая служба ВУЗА: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? // Проблемы современного образования, 2011. – № 1. – С. 82–93.
10. Центр психологического консультирования ВШЭ поможет… URL: https://www.hse.ru/our/news/169106150.html (дата обращения: 15.07.2017).
11. SSE MBA / Class of 2006/ CV BOOK – Stockholm: SSE MBA, 2006. – 22 p.

Организация деятельности психологической службы в республике Беларусь

Попок Р.П.,
начальник психологической службы
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В материале представлены основные положения организации деятельности психологической службы на основании существующих нормативно-правовых актов. А также научно-методическое и практическое обоснование форм и методов работы, категории задействованных специалистов и организации их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: регламентация, виды психологической помощи, взаимодействие, диада «психолог – клиент», педагог-психолог.

The organization of counseling center practice in the republic of belarus

R. Popok,
Head of the Counseling Center,
Belarus State University
Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The paper deals with the main provisions of the counseling center functioning organization based on the current regulations and statements, as well as with the methodological and practical argumentation

of work forms and techniques, categories of specialists involved and the organization of their professional activities.

Keywords: regulation, types of psychological help, interaction, "counselor – client" dyad, educational psychologist.

История деятельности психологической службы Республики Беларусь, в частности в системе образования, не так продолжительна и охватывает современный период, начиная с середины 1990 годов до настоящего времени. Она впитал в себя опыт предыдущего отечественного периода (в основном теоретического), и мировые тенденции, которые были обобщены и адаптированы к условиям и требованиям современного общества, сформировавшегося в Республике Беларусь [1, с.11].

Как любая деятельность психологическая регламентируется различными нормативно-правовыми актами. В Республике Беларусь это Закон «Об оказании психологической помощи» (№ 153–З от 1.07.2010 г.). Он декларирует, что «направлен на определение правовых и организационных основ оказания психологической помощи в целях обеспечения прав и законных интересов граждан при ее получении» [4, с.164].

Закон содержит 5 глав, которые отражают все аспекты психологической деятельности, взаимодействия в диаде «психолог – клиент» и регламентации данного взаимодействия. Так, в первой главе отражаются общие положения. Вводятся и обосновываются основные термины – психологическая помощь, психологическая проблема, кризисная ситуация, кризисное вмешательство. Кроме этого, дается определение термина «психолог» и описываются требования, предъявляемые к нему как специалисту в области психологической практики (наличие специального высшего образования, лицензирование, ограничения).

В Законе четко определяются виды психологической помощи: психологические консультирование, коррекция, профилактика и просвещение. И, как дополнение, допускается использование психологической диагностики.

Важной является вторая глава, которая регламентирует государственное регулирование в сфере оказания психологической помощи. Отметим, что государственную политику и иное государственное регулирование в сфере психологической помощи осуществляет глава государства – Президент Республики Беларусь, а в практической составляющей организации и координации деятельности – Министерство здравоохранения РБ, за исключением системы образование, которое осуществляет Министерство образования РБ. Таким образом, четко определены области ответственности, формирования, реализации и взаимодействия государственного регулирования в сфере психологической помощи. Например, за лицензирование отвечает Министерство здравоохранения, а за подготовку специалистов оба Министерства.

В третьей главе регламентируется процесс оказания психологической помощи в вопросах его организации, целей оказания помощи, формах и способах ее, порядке и условиях. Например, определяются принципы законности, добровольности, доступности, конфиденциальности, научной обоснованности и профессионализма, а также уважения и соблюдения прав, законных интересов и свобод граждан.

Четвертая глава посвящена правам и обязанностям психологов и граждан при оказании последним психологической помощи. Это общепринятые правила взаимодействия в диаде «психолог – клиент». Интересно, что в одной из статей данной главы обозначено, что «граждане при оказании им психологической помощи обязаны выполнять рекомендации психолога, сотрудничать с ним» [4, с.174]. И, наконец, пятая глава описывает меры по реализации положений Закона.

Безусловно, наличие Закона упорядочивает положение дел в сфере психологической помощи, способствуя ее организации, как социальную услугу, так и коммерческую – частная практика. Стало более эффективным взаимодействие на разных уровнях психологической помощи – от социального психологического консультирования до психотерапии. В Республике Беларусь квалификационная система предусматривает специальности психолог, педагог-психолог, психотерапевт. В последнее время широко обсуждается и внедряется в практику социальная реабилитация, в том числе в области психологии.

Непосредственно же деятельность психологической службы высшего учебного заведения регламентирует Постановление Министерства образования «Об утверждении Положения о социально-педагогической и психологической службе (далее – СППС) учреждения образования» (№ 116 от 25.07.2011 г.), а также ряд локальных актов. Обратим внимание, что в одно функциональное пространство включается социально-педагогическая поддержка и психологическая помощь, делая, например, более широко представленной социально-психологическую опеку обучающихся [2, с.97].

Целью деятельности СППС является социальная адаптация обучающихся и оптимизация образовательного процесса. Это отражается в предписанных компетенций СППС по выполнению функций организации и реализации различных социально-психологических проектов в учебно-воспитательном процессе, а также изучения, выявления, разработке, осуществления форм и методов психологической работы.

В Положении также регламентируется процессы взаимодействия различных структур, координация их деятельности. Это важный момент, когда осуществляется возможность оказания адресной, эффективной работы [2, с.98]. Например, в психологической службе БГУ создана и успешно функционирует система сеттинга – обмена инфор-

мацией между специалистами службы и администрацией, кураторами, социальными работниками, студентами актива и другими участниками учебно-воспитательного процесса.

Статья 8 Положения о СППС определяет, что специалистами являются педагог социальный и педагог-психолог. Название последней должности характерно для учреждений образования, указывая именно на причастность данного специалиста к сфере не только психологической, но и педагогической, с одной стороны, расширяя его функции, а, с другой, предоставляя дополнительные возможности, например, в учебно-воспитательном процессе [3, с.227].

Что касается численности педагогов-психологов в штатном расписании учреждения образования, то она регламентируется Постановлением МО РБ «О типовых штатах и нормативах численности отдельных категорий работников учреждений высшего образования (№ 43 от 10.07.2013 г.) из расчета 1 штатная единица на 1500 студентов.

Статьи 19 и 20 Положения, в свою очередь, определяют права и обязанности СППС учреждения образования. Кроме этого, деятельность педагога-психолога регламентирует Этический кодекс, который пока утверждается на местном, локальном уровне на основании требований Закона о психологической помощи и Положения о СППС [1, с.73].

Рабочее место специалиста СППС оборудуется в соответствии с требованиями эффективной организации труда: должно быть предусмотрено место для проведения индивидуальной работы с обучающимися, отвечающее требованию доступности, психологической безопасности и комфорта; для проведения групповой работы может быть предусмотрено помещение оборудованное по образцу комнаты для тренинга. Данные рабочие места регламентируются Приказов МО РБ «Об утверждении Положения о кабинете психологической службы учреждения образования» (№ 496 от 13.08.1998 г.) [4, с.38].

График работы специалистов СППС распределяется в пределах 40 часов рабочего времени в неделю и может, для примера, включать следующие нормы:

- Организация и проведение профилактических мероприятий (встречи, беседы, занятия и др.) – до 16 часов;
- Психологическое и педагогическое консультирование – до 8 часов;
- Диагностическая деятельность (подготовка и проведение диагностических процедур, обработка данных, подготовка диагностических отчетов, мониторинг) – до 8 часов;
- Методическая работа (может осуществляться в других социально-педагогических, научных и методических центрах) – до 8 часов;
- Коррекционно-развивающая деятельность (социально-психологическая опека, реабилитации, индивидуальные коррекционные программы, социально-психологические тренинги и т.д.) – до 8 часов;

– Педагогическая рефлексия и супервизия – до 4 часов.

Конкретное распределение рабочего времени осуществляется на каждую рабочую неделю и может корректироваться с учетом специфики деятельности специалистов СППС [4, с.48].

Необходимо еще затронуть вопрос документального обеспечения деятельности педагога-психолога. Из обязательных являются наличие планов (на учебный год, на месяц, на неделю, специальные планы), отчетной документации (годовой отчет, отчет для аттестации, аналитический и статистический отчеты), рабочего журнала и журнала учета консультаций, а также иной документации (например, диагностический комплекс).

Таким образом, деятельность психологической службы в Республике Беларусь находится в стадии развития, при этом уже достаточно хорошо организована, имеет значительную нормативно-правовую, научную и методическую поддержку.

Литература

1. *Карандашев, Ю.Н., Сенько, Т.В.* Психологическая служба в системе образования: Метод. рекомендации. – Мн.: Карандашев, 1998. – 204 с.
2. *Попок Р.П.* Идеология психологической работы в высшем учебном заведении // Высшая школа: проблемы и перспективы: Матер. 6-й Междун. науч.-метод. конференции, Минск, 23–24 ноября 2004 г. – Мн.: РИВШ, 2004. – С. 97–98.
3. *Попок Р.П.* Организационно-методические основы деятельности психологической службы высшего учебного заведения // Современные подходы к организации воспитательной работы в условиях общежитий: Сб. статей Респ. семинара-практикума (Минск, МО, 17–18 марта 2004 г.). – Мн.: БГУ, 2004. – С. 226–231.
4. *Сизанов, А.Н.* Организация психологической службы: учеб. пособие. / А.Н. Сизанов. – Минск: РИВШ, 2015. – 232 с.

Основные направления деятельности психологической службы Белорусского государственного университета

Попок Р.П.,

начальник психологической службы
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В работе приводиться общая характеристика, содержание и примеры основных направлений деятельности психологической службы БГУ, как традиционных – профилактическое, диагностическое, консультативное, развивающее, коррекционное, проектное, так и дополнительных – издательское, методическое и научное.

Ключевые слова: психологическая практика, направление деятельности, формы и методы работы, деятельность психолога.

Major practice areas for the counseling centre with the belarus state university

R. Popok,
Head of Counseling Center,
Belarus State University
Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The paper deals with the general description, contents and examples of the major activities of BSU Counseling center, both conventional ones, like precautions, diagnostics, counseling, education, rehabilitation and project-based work, and supplementary ones, like publishing, methodology and research.

Keywords: psychological practice, activity area, forms and techniques of work, psychologist's activities.

Психологическая служба Белорусского государственного университета ведет свою деятельность с 29 февраля 2000 года. Цель – оптимизации учебно-воспитательного процесса в БГУ, укрепления здоровья и работоспособности студентов и работников, социальной адаптации обучающихся.

Задачи деятельности:

– выявление социально-психологических факторов, негативно отражающихся на здоровье, эффективной деятельности студентов и работников БГУ, и разработка путей и методов их преодоления;
– развитие профессионального самосознания студентов, развитие их психологической культуры, коммуникативной компетентности;
– формирование у студентов представлений о здоровом образе жизни, обучение релаксации, разрешению внутри- и межличностных конфликтов;
– оказание психологической помощи студентам в решении их личностных проблем, в том числе проблем обучения.

Для выполнения цели и задач в настоящее время сформировалось девять направлений деятельности. Это обусловлено, во-первых, потребностью потенциальных клиентов (студенты, кураторы и др.), во-вторых, особенностями организации учебно-воспитательного процесса, и, в-третьих, современными требованиями психологической практики [1, с.20].

Одним из направлений является *профилактическая деятельность*, которую традиционно подразделяют на просветительскую и превентивную. Такой подход оправдан для учебных заведений, когда процессы отличаются стабильностью (например, учебный) и проблемы из года в год схожи [1, с.89].

Так, просвещение связано с формированием психологической культуры, расширением психологических знаний, информационным сопровождением деятельности психолога [1, с.97]. В психологической службе БГУ она организована как комплексное мероприятие – Фестиваль прак-

тической психологии. Он включает в себя: интерактивные выставки (информационно-познавательная форма работы), социально направленные акции по привлечению внимания к значимым проблемам, информационные блоки – мероприятий по актуализации аспекта внимания, брифинги – ответы и комментарии на вопросы, практикумы (семинары, мастер-классы) по актуальным темам практической психологии и другие мероприятия. Фестиваль реализуется на протяжении всего учебного года. Например, в нашем университете каждый месяц имеет свою тематику и содержание – в сентябре это может быть интерактивная выставка «Мир психологии» для студентов первого курса.

Превентивная деятельность связана с оптимизацией социально-психологических процессов (адаптация, мотивация, рефлексия), созданием благоприятных психологических условий развития личности, снижением тревожности и стресса [1, с.100]. Она носит временный актуализированный характер и может состоять из:

- Социально-психологическая опека. Комплекс мер по поддержке студентов в сложных жизненных ситуациях.
- Профилактика суицидального поведения – комплекс мер по профилактике суицидального поведения студентов, пропаганде ценности человеческой жизни и профессиональной супервизии случаев суицида.
- Профилактика дезадаптационных явлений – сопровождение процесса адаптации к учебному процессу и новым социальным условиям, выявление проблемных моментов и их устранение.
- Профилактика сезонной депрессии – оперативное реагирование на снижение общего психо-эмоционального фона жизнедеятельности студентов.
- Профилактика экзаменационного стресса – снижение стрессогенных рисков связанных с подготовкой и сдачей экзаменационных испытаний.

Еще одним из ключевых направлений является *диагностическая деятельность*. Как правило, она трактуется как психологическое исследование, направленное на выявление индивидуальных и социальных особенностей развития, характеристик, свойств личности и психических процессов, определение причин психических нарушений с помощью специальных методик (тестов, анкет, интервью и прочих) [1, с.90]. В последнее время в условиях высшего учебного заведения основной формой подобной деятельности является мониторинг, так как именно она позволяет четко определить параметры исследования, получения и обработки данных и представления этих данных в различных формах интерпретации. Видов мониторинга в вузе может быть много, в нашем традиционно проводятся дистанционное психологическое тестирование студентов первого курса, диагностические комплексы в рамках социального заказа, деятельность в рамках диагностического рубрикатора

(научно-исследовательская работа, преддипломная практика, исследовательские проекты).

Следует отметить еще одну форму диагностической деятельности – экспресс-диагностика. Она позволяет за небольшой промежуток времени (от 5 до 15 минут) провести диагностические сеансы и получить интерпретацию результатов. Может содержать в себе элементы мониторинга, информационного сопровождения, первичного консультирования. В психологической службе БГУ реализуются следующие проекты экспресс-диагностики: «Познай себя» – комплексная характеристика личности; «Готовность к семейной жизни» – межличностные отношения и ролевые представления; профориентационный комплекс; типологический контент (например, типологические кубики); характелогический контент (например, методика «Дерево»).

Ведущим и одним из самых значимых направлений является *консультативная деятельность*. Она организовывается как специально организованная беседа с целью изучения и анализа заявленной проблемы, выработки рекомендаций, планированию будущего, осознания различных переживаний и состояний [1, с.91]. В высшем учебном заведении целесообразны актуальное консультирование – по проблемам, связанных с экзаменационной сессией, сезонной депрессией, стрессогенной ситуацией, адаптационным периодом; естественно, индивидуальное консультирование – личная беседа; групповое консультирование – беседа с группой лиц по социальным или личностных проблемам связанных с взаимодействием; педагогическое консультирование – беседа с педагогами по проблемам обучения и развития студентов; семейное консультирование – беседа по проблемам семейных, родительских отношений и взаимодействия.

Распространенным видом деятельности психолога является проведение социально-психологических тренингов, причем, в последнее время наиболее востребована модульная форма их организации. Кроме этого, актуальными являются группы встреч и развивающие занятия. Все это заключается в *развивающей деятельности* как активное воздействие на формирование личности, обеспечение соответствия развития возрастным нормам, развитие способностей и задатков, формирование практических навыков, способствование саморазвитию личности в учебной и жизнедеятельности через формирование и реализацию специальных программ [1, с.92].

В некоторых случаях развивающую деятельность объединяют с коррекционной работой, но, с учетом все большей потребности в последней и появлением специалистов в данной области, ее можно выделить в отдельную деятельность. *Психокоррекционная работа* – активное взаимодействие, направленное на преодоление отклонений в развитии, нарушений в деятельности, поведении, общении (посредствам реализации

индивидуальных коррекционных программ) [1, с.92]. К данной работе можно отнести мероприятия по социально-психологической реабилитации (разработка и реализация реабилитационных программ), а также разработку и реализацию индивидуальных коррекционных программ по психологической поддержки личности, избавления от вредных привычек, эффективного межличностного взаимодействия, развития коммуникативных навыков и другому.

Инновационным направлением является *проектная деятельность* именно в реализации целей и задач психологической службы вуза. Она может быть организована как учебная в рамках гуманитарных дисциплин или факультативная, а в практическом аспекте как создание и реализация проектов, работа в рамках республиканских, городских, университетских и других локальных проектов, оказание содействия в реализации проектов (осуществляется в рамках творческой мастерской) [2, с.97].

Следующие три направления деятельности не являются классическими, но они обусловлены необходимость обобщения накопленного опыта и распространения его в психологической практике и современной психологической науке.

Так, можно представить *издательскую деятельность*, которая заключается в подготовке оригинал-макетов и издательских материалов, создании методических, учебных, информационных и практических пособий, формировании базы данных методических и практических материалов, а также их презентационной формы, организации мероприятий по презентации и внедрению в практику изданных материалов, формировании электронной библиотеки. Например, с 2006 года выходит серия изданий психологической службы БГУ «Психологический спектр познания», которая насчитывает 15 учебно-методических пособий, научных и справочных материалов.

Следующее направление – *методическая деятельность* или создание методической базы практической работы, методическое сопровождение программ и проектов, методическое обоснование социально-психологической деятельности, формирование и развитие базовых программ (в настоящее время психологическая службы координирует две университетские программы – адаптация иностранных студентов и семейное воспитание студентов), разработка сценариев, планов, информационных материалов. Кроме этого, следует отметить формирование процесса обмена опытом по средствам деятельности лаборатории «Инсайт», создание методической базы и практического инструментария, формирование научно-методической библиотеки, формирование и деятельность Балентовских групп, организация супервизии [3, с.228].

И, наконец, *научная деятельность*, которая включает участие в научных мероприятиях, научно-исследовательских проектах и программах (психологическая службы была в числе организаторов 3 между-

народных научно-практических конференций); научно-практическое взаимодействие, обмен опытом; научное обоснование практических форм и методов работы, практического инструментария, их стандартизация и экспертная оценка (специалисты службы участвовали в 7 научно-исследовательских работах, а в 4 из них были ответственными исполнителями); организация деятельности инновационных площадок (в настоящее время работают две – по вопросам семейного воспитания и социально-психологической медиации); организация и проведение семинаров и круглых столов [4, с.44].

Психологическая служба БГУ продолжает интенсивно развиваться, готова к реализации новых форм работы, стремиться к применению современных методов психологической практики [5, с.4]. Возможно, это позволит открыть новые направления деятельности, оптимизировать уже существующие и, несомненно, утвердит значимую роль психологической службы в учебной и социальной системе высшего учебного заведения.

Литература

1. *Карандашев Ю.Н., Сенько Т.В.* Психологическая служба в системе образования: Метод. рекомендации. – Мн.: Карандашев, 1998. – 204 с.
2. *Попок Р.П.* Идеология психологической работы в высшем учебном заведении // Высшая школа: проблемы и перспективы: Матер. 6-й Междун. науч.-метод. конференции, Минск, 23–24 ноября 2004 г. – Мн.: РИВШ, 2004. – С. 97–98.
3. *Попок Р.П.* Организационно-методические основы деятельности психологической службы высшего учебного заведения // Современные подходы к организации воспитательной работы в условиях общежитий: Сб. статей Респ. семинара-практикума (Минск, МО, 17–18 марта 2004 г.). – Мн.: БГУ, 2004. – С. 226–231.
4. *Попок Р.П.* Основные направления работы психологической службы БГУ // Организация воспитательной работы в студенческих общежитиях БГУ: Матер. сем.-практикума пед.-воспит. студ. общ. г. Минска (10 декабря 2003 г.). – Мн.: БГУ, 2004. – С. 37–44.
5. Путеводитель по психологической службе/ Под общ. ред. Р.П.Попка. – Мн.: БГУ, 2011. – 58 с. (Психологический спектр познания)

Опыт создания психологической службы современного университета (на примере НИУ «БелГУ»)

Сазонов Д.Н.,
руководитель психологической службы НИУ «БелГУ»

Гальчун Я.В.,
психолог психологической службы НИУ «БелГУ»
г. 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 дезадаптаци в вузе.

Experience of founding a counseling center at modern university (on the example of Belgorod State University)

D.N. Sazonov,
Head of Counseling Center
at Belgorod State University,

Y.V. Galchun,
Psychologist of Counseling Center
at Belgorod State University,
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, charachteristics of modern students are described, students key features in terms of disadaptation are presented.

Keywords: Counseling center at modern university, modern student's 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 специфике современных студентов. В первую очередь это касается низких показателей соматического здоровья студентов, резко снижающих ресурсы адаптации человека к условиям обучения. Во-вторых, ошибки в профессиональном самоопределении на довузовском этапе обучения, которые ведут к кризисам профессиональной идентичности, конфликтному самоотношению, негативному отношению к профессии и более широкой симптоматике дезадаптации к среде вуза. В-третьих, большое количество иностранных студентов, у которых к типовым трудностям адаптации к среде вуза добавляются языковой барьер, необходимость ассимилироваться с новой культурной средой, изменение привычек питания и ведения быта, удаленность от близких. В-четвертых, это целый спектр психологических особенностей студентов, часть из которых снижает психологический ресурс адаптации, часть напрямую выступает факторами дезадаптации молодого человека к среде вуза [2, с.101]. Так, при проведении обследований нами были выделены следующие значимые с точки зрения дезадаптации качества студентов:

– неумение «держать удар» – несформированность навыков преодолевающего поведения не позволяет многим студентам справляться с трудностями жизни, конструктивно изменять свое поведение;
– низкая произвольность лишает студента последовательности и логичности повседневной жизни. Слишком быстро и легко повседневные трудности «выбивают» молодежь из колеи жизни, создают помехи в достижении своих целей;
– незрелость субъектной позиции в учебной деятельности. Зачастую учебная деятельность выступает для студентов чем-то внешним, посторонним к их собственной жизни. Отсюда диффузность свой 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 Белгородском государственном университете уже давно действует институт наставничества в лице кураторов и старост учебных групп, старост этнических землячеств, заместителей деканов и специалистов по социально-воспитательной работе. Однако с каждым годом усиливалась потребность в психологическом сопровождении, поэтому было принято решение создать при Национальном Исследовательском Университете Белгородский Государственный Университет (далее – НИУ «БелГУ») Психологическую службу университета.

В силу ограниченности ресурсов (2 штатных сотрудника) для 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. Ключевыми особенностями работы Психологической службы на данном этапе являются: работа с наставниками (консультации по личным проблемам, разбор сложных ситуаций со студентами), приоритет студентам группы риска (выявление и помощь), участие в реализации внутренних проектов университета по социально-воспитательной работе со студентами.

Методическое обеспечение. В задачу данного направления входит: а) разработка концепции психолого-педагогического сопровождения студентов группы риска, б) методическое обеспечение деятельности наставников (разработка мастер-классов, кураторских часов, памяток и руководств) с целью повышения их психологической культуры, в) обеспечение наставников готовыми материалами для социально-вос-

питательной 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 внеучебной 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 СПС (Студенческой психологической службы).

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 психологиче-

ская 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.

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

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

1.3 *Волонтерство в сфере развития (проект «Одаренные дети»).* Выпускники факультета психологии провели серию тренингов на базе Белгородского Государственного Художественного Музея для 50 одарённых подростков на тему «Профессиональное самоопределение». Специально для реализации данного проекта Студенческой психологической службой составлена программа тренинга, которая позволила подросткам расширить знания о мире профессий, проанализировать значимые профессионально-личностные качества, а также составить модель своей профессиональной ориентации.

Первые полгода работы Психологической службы показали правильность выбранной модели, востребованность услуг и результативность про-

ведённых 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.

Литература

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

Опыт работы психологической службы факультета психологии педагогического университета

Шпехт М.В.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы психологического сопровождения личностного и профессионального становления студентов-психологов. Раскрыты основные направления деятельности психологической службы факультета психологии, раскрыты количественные и содержательные аспекты студенческих обращений в психологическую службу. Обозначены основные перспективные задачи в работе психологической службы факультета, реализуемые с привлечением студентов и выпускников факультета психологии.

Ключевые слова: психологическая служба, психологическое сопровождение студентов, личностно-профессиональное становление студентов.

Practice experience of the counseling center with the psychology department at teachers' training university

M.V. Shpecht

Novosibirsk State Teachers' Training University
Novosibirsk, Russia

Abstract. The article deals with the issues of psychological support for personal and professional identification of students of psychology. It discusses

major practice areas for the Counseling Center with the Department of Psychology and shares quantitative and content aspects of students' referrals. Long-term objectives are set for the implementation by the Counseling Center with the involvement of students and graduates of the Psychology Department.

Keywords: counseling center, psychological support for students, personal and professional identification of students.

На современном этапе развития общества система образования предъявляет всё более высокие требования к уровню развития личностно-профессиональной успешности выпускника высшей школы. В связи с этим большое значение приобретает психологическое сопровождение участников образовательного процесса на этапе обучения в вузе, а также коррекции различных затруднений в личностном и профессиональном развитии и саморазвитии студентов. В решении этих и других задач значимую роль играет психологическая служба вуза, основной целью которой является психологическое сопровождение развития личности студентов [1].

Психологическая служба вуза ориентирована на создание условий для раскрытия потенциальных возможностей обучающихся вне зависимости от их особенностей психофизического развития. Образование в таких условиях «обеспечивает повышение качества психологических услуг в сфере образования с целью сохранения и укрепления здоровья, повышения адаптационных возможностей, гармоничного развития личности обучающихся» и предлагает большую свободу выбора и определения необходимой для себя цели и стратегии индивидуального развития [1; 2].

Психологическое сопровождение в вузе – «это организованная, структурированная и постоянно выполняемая работа психологической службы, направленная на личностное и профессиональное развитие будущего выпускника в период обучения в высшей школе, раскрытие потенциальных способностей студента, а также коррекция различных трудностей в его личностном развитии» [5].

Психологическое сопровождение студентов может осуществляться как на уровне вуза, так и на уровне факультета вуза. Для разрешения проблем осуществления психологического сопровождения развития личностно-профессиональной успешности студентов-психологов факультета психологии (далее ФП) Новосибирского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВО «НГПУ») в 2015 году была создана психологическая служба факультета – Центр практической психологии факультета психологии. Центр создан с целью обеспечения психологического сопровождения учебного процесса факультета и университета, осуществления психологической помощи и поддержки студентам и сотрудникам факультета и университета. Перед специалистами центра ставятся задачи по проведению научно-методической, коррекционной, профилактической и просветительской работы в области практической психологии и психологии образования; формированию

профессиональной общности преподавателей и студентов; развитию практико-ориентированной деятельности студентов, направленной на развитие их профессиональных компетенций [4; 6].

Психологическая служба ФП ориентирована на взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса факультета и университета (абитуриенты, студенты и их родители, преподаватели, кураторы, администрация факультета, университета и других структурных подразделений вуза), а также на взаимодействие со сторонними лицами и организациями.

Решение названых нами задач реализуются в четырех направлениях деятельности психологической службы факультета через представленные ниже формы работы:

1. *научно-методическая деятельность* – разработка научно-методических материалов для абитуриентов, учащихся и их родителей, специалистов образовательных и социальных учреждений города; разработка технологий практико-ориентированного обучения студентов; методическая помощь студентам в подготовке публикаций, к участию в конференциях в подготовке и организации научных исследований, в том числе для ВКР; организация конференций, семинаров по актуальным задачам психологии образования и пр.;
2. *прикладная деятельность* – мероприятия по социально-психологической адаптации студентов университета, в том числе проживающих в общежитии; психологическая диагностика личностных качеств и профессиональных способностей студентов, школьников, абитуриентов, сотрудников, по запросу сторонних лиц и организаций; организация научных сообществ студентов и педагогов; приобщение студентов ФП к практической психологической деятельности для получения профессиональных трудовых навыков и трудовых действий через мастер-классы, тренинги, обучающие семинары, организацию практик на базе Центра; проведение психолого-педагогической экспертизы и т.д.;
3. *просветительская деятельность* – профориентационая работа среди учащихся школ, гимназий, лицеев, колледжей в том числе с привлечением студентов факультета психологии; распространение психологических знаний среди школьников и их родителей, студентов и преподавателей университета и специалистов, работающих в данной области – публикация научных, учебных, профориентационных и просветительских материалов и т.д.
4. *консультативная деятельность* – психологическое консультирование с целью диагностики, профилактики и коррекции психологических и профессиональных проблем студентов, сотрудников вуза, сторонних лиц и организаций и другие виды консультаций.

Многие из перечисленных видов деятельности являются комплексными, все тесно связаны между собой и проводятся на всех этапах обучения в практике службы психологического сопровождения студентов.

Рядом мероприятий, реализуемых совместно Центром и кафедрами факультета, обеспечивается преемственность профессионально-ориентированного образования в системе «школа-вуз»: наставничество студентов в школах и студентов старших курсов на факультете (реализация программы «Школа юного психолога», проведение студентами старших курсов мастер-классов и тренингов для студентов младших курсов и школьников, проведение олимпиады по психологии для школьников, активное участие студентов в профориентационных мероприятиях факультета и вуза и пр.). Участвуя в научно-практических мероприятиях (научно-методические семинары, диагностические исследования, мастер-классы и тренинги) студенты повышают свои профессиональные навыки в тесном взаимодействии с преподавателями факультета и приглашенными специалистами.

Психологическая служба ФП также активно взаимодействует с различными специалистами образовательных учреждений города и области для решения актуальных задач психологии образования. Проводятся научно-практические семинары для психологов, педагогов, социальных педагогов, работников социальных служб, на которых обсуждаются актуальные вопросы психологии образования: решение этнопсихологических проблем в современной школе, работа с приемными семьями, психолого-педагогическое сопровождение реализации ФГОС общего образования, профилактика вовлечения молодежи в экстремистскую деятельность, профилактика моббинга и суицидального поведения подростков и пр.

Тем самым на практике реализуются практико-прикладной, научно-исследовательский и просветительский аспекты психологического сопровождения образовательного процесса факультета и вуза.

Анализ работы психологической службы ФП по консультативному направлению за 2015–2017 учебные годы показал, что наблюдается уверенный рост количества обращений в психологическую службу факультета: в 2015–2016 учебном году количество обращений – 93 человека , 2016–2017 учебный год – 129 человек. Традиционно преобладают обращения студентов первого и последних курсов (около 40 % и 30 % соответственно), обращения студентов вторых и третьих курсов – приблизительно 20 %, обращения сторонних лиц за психологической помощью – около 10 %.

К факторам, способствующим обращению студентов за психологической помощью можно отнести адаптационный выезд со студентами первого курса, активное взаимодействие специалистов Центра с кураторами групп студентов 1–2 курса и преподавателями факультета, психологическая диагностика студентов, размещение информации о дея-

тельности психологической службы факультета в социальных сетях, на сайте университета, на стендах факультета.

На основе анализа обращений в психологическую службу факультета в обобщенном виде можно выделить следующие типы обращений (в % от общего количества):

– вопросы семейных / партнерских отношений – 18 %;
– проблемы детско-родительских отношений – 9 %;
– внутриличностные проблемы и конфликты (страхи, сложности самооценки, низкая уверенность в себе, сложности эмоционального регулирования, развитие коммуникабельности и пр.) – 38 %;
– учебно-профессиональные проблемы – 18 %;
– вопросы межличностных отношений (друзья, одногруппники, соседи по общежитию, преподаватели) – 17 %.

Наши данные в общем виде подтверждаются данными других исследователей, где показаны приоритетные запросы студентов по психологическому консультированию [3; 5].

Несмотря на наличие определенных наработок по данной проблематике, нам видится необходимость в дальнейшем совершенствовании работы психологической службы ФП. К перспективным задачам работы Центра мы относим:

– выявление адаптационных особенностей и особенностей ведущих учебно-профессиональных мотивов студентов ФП с обозначением группы риска по адаптации и учебно-профессиональной мотивации (проведение диагностики на 1 курсе в начале и конце первого года обучения; 2–5 курс – ежегодно) с последующим оказанием психологической помощи;
– проведение диагностики профессиональных склонностей и интересов, профессионально важных качеств студентов ФП и их готовности к профессиональной деятельности;
– проведение мероприятий (совместно с кураторами и студентами старших курсов), направленных на адаптацию студентов, особенно первых курсов: посещение общежития; встречи с комендантами общежитий и активом общежитий; тренинги на адаптацию, командообразование, общение; проведение тематических круглых столов и встреч вопросов и ответов со студентами;
– оказание психологической помощи и поддержки при нарушениях протекания процесса социально-психологической адаптации студентов первого курса, а также студентам, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильных эмоциональных переживаний;
– организация работы «Школы кураторов»;
– вовлечение студентов в практическую профессиональную деятельность для более успешной адаптации к будущей профессии и осознанию правильности сделанного профессионального выбора (Школа юного психолога, Мастерская наставничества, Мастерская

тренинга, Мастерская консультирования, проведение профориентационных мероприятий с привлечением студентов);
- разработка программ по взаимодействию с родителями студентов и их консультирование;
- разработка методических и психологических рекомендаций по формированию учебно-профессиональных мотивов студентов ФП.

В своей работе психологическая служба факультета опирается на кадровых специалистов факультета и на участие в работе службы заинтересованных студентов и выпускников. Реализация намеченных перспектив в деятельности психологической службы факультета психологии с привлечением студентов позволит выпускникам стать высококвалифицированными специалистами для системы общего, профессионального и высшего психолого-педагогического образования и вывести работу психологической службы факультета на новый уровень.

Литература

1. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (Проект) – URL: http://рпо.рф/kontseptsii/doc/koncepcia_psy_obr_rf_24_9_2016.pdf (дата обращения 20.08.2017)
2. Концепция развития психологической службы в системе образования Новосибирской области на период до 2025 года. – URL: http://www.minobr.nso.ru/sites/minobr.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2017/03/koncepciya_razvitiya_psihologicheskoy_sluzhby_nso_do_2025_goda.pdf (дата обращения 15.08.2017)
3. *Набатникова Л.П.* Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе / Системная психология. – № 4, 2011. URL: http://www.systempsychology.ru/journal/2011_4/68-nabatnikova-l-p-psihologicheskoe-konsultirovanie-v-sisteme-sluzhby-psihologicheskoy-pomoschi-v-vuze.html (дата обращения 15.05.2017)
4. Положение о Центре практической психологии. – URL: https://www.nspu.ru/upload/iblock/fc7/ПСП %20550153–1001–2015 %20 %20Центр %20практической %20психологии_Изм3.pdf (дата обращения 23.03.2017)
5. *Ожигова Л.Н.* Психологическая служба в вузе: научные и прикладные задачи сопровождения профессионального обучения. / Развитие современного образования: теория, методика и практика. – № 3(5), 2015. URL: https://interactive-plus.ru/e-articles/147/Action147–11165.pdf (дата обращения 12.06.2017)
6. *Шпехт М.В., Шангина Л.Л.* Особенности формирования психологической культуры у участников образовательного процесса педагогического вуза // Актуальные проблемы психологии и педагогики: диагностика, превенция, коррекция: материалы научно-практической заочной конференции с международным участием (г. Новосибирск, 16 декабря 2015 г.) : в 2 ч. / под ред. О.О. Андронниковой ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2016. – Ч. 1. – 204 с.– С.62–67.

СЕКЦИЯ 2
Психологическое сопровождение адаптации студентов

Психологичесое сопровождение первокурсников-психологов в ходе учебного процесса

Барлас Т.В.,
канд. психол. наук, доцент
Московский государственный лингвистический университет
г. Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются основные методические принципы и конкретные техники, которые используются при преподавании психологических дисциплин, направленные на содействие успешной адаптации студентов первого курса к обучению в вузе. Предполагается, что учебный курс, реализуемый на основе данного подхода, может стать первым звеном системы психолого-педагогического сопровождения студентов-психологов.

Ключевые слова: адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, психолог, совладание, психологическая коррекция.

Psychological support of first-year psychology students during the educational process

T. Barlas,
PhD in Psychology, Associate Professor
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia

Abstract. Some methodological principles and specific techniques are considered that are used in teaching psychology and aimed at ensuring successful adaptation of first-year students of psychology to the situation of being a student. It is assumed that the delivery of a university course based on this approach may be the first link in the system of psychological and pedagogical support for psychology students during their educational process.

Keywords. Adaptation, psychological and pedagogical support, psychologist, coping, psychological correction.

Обучение в вузе – процесс, предъявляющий повышенные требования к адаптационным ресурсам организма молодого человека и несущий риски нарушения психического и соматического здоровья. Особенно велики риски для первокурсников, сталкивающихся с новыми и непривычными для них условиями обучения, проживания, общения [5]. От того, насколько успешно пройдет адаптация первокурсников зависит не только их здоровье, но и успешность учебной деятельности и становления как профессионала.

Студенты-психологи сталкиваются с дополнительными факторами, затрудняющими адаптацию. Во-первых, многолетний опыт преподавания свидетельствует о том, что уровень внутриличностных и межличностных проблем, испытываемых студентами-психологами, выше, чем на других специальностях, запрос на психологическую помощь является для них более актуальным и осознанным. Во-вторых, дополнительную сложность представляет нагруженность начальных этапов обучения теоретическими курсами, разрыв между ожиданиями от обучения и реальностью, который приводит к снижению мотивации и сомнениям в правильности сделанного выбора [3;4].

Одним из путей преодоления отмеченных трудностей является включение в программу обучения на первом курсе специальных предметов, направленных как на развитие у первокурсников необходимых им навыков общения, так и на формирование эффективных приемов усвоения учебного материала в новых, непохожих на школьные, условиях [1]. В настоящем сообщении рассматривается другой вариант: реализация психологического сопровождения первокурсников в рамках обычных учебных курсов психологической направленности.

Мы рассмотрим некоторые методические принципы и приемы решения задач психологического сопровождения студентов-первокурсников психологических специальностей, реализованные автором в рамках курсов «Введение в профессию» (направление подготовки 37.03.01 «Психология») и «Психология здоровья» (направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование») в течение первого семестра обучения. Возможна их адаптация и использование при преподавании других психологических дисциплин и частично – при преподавании студентам других специальностей.

Основные методические принципы, которые мы используем:

– Психопрофилактический и психокоррекционный потенциал теретических разделов изучаемых учебных предметов. При изучении теоретических вопросов акцент делается на их применении к анализу актуальных для студентов ситуаций и проблем. Например, в курсе «Психология здоровья» рассматриваются проблемы стресса (в том числе источников стресса у студентов), выученной беспомощности, ее источников и способов преодоления, совладающего поведения и др. В курсе «Введение в профессию» наиболее ценными для самопознания, по мнению студентов, оказываются темы, связанные с работой психологических защит (тема «Психоанализ»), принципы научения («Бихевиоризм»), конфликтное и бесконфликтное общение («Транзактный анализ» и др.
– Освоение студентами приемов эффективной учебной деятельности в условиях вуза. Для реализации данного принципа в качестве домашнего задания студентам предлагается выполнить разные виды конспектов: простой конспект, план-конспект, конспект-шпаргалка и

пр. Конспекты анализируются преподавателям, предоставляется как обратная связь каждому студенту, так и анализ характерных ошибок и достижений для учебной группы. Также дается теоретический материал и практический упражнения на эффективное запоминание, по психологическим аспектам сдачи экзаменов и др.

– Выполнение творческих домашних заданий на основе изучаемого материала. Примеры подобных заданий: Анализ психологических защит (Анализ игр и манипуляций) по текстам из художественной (мемуарной) литературы [2]; Предложить и проанализировать технику усовершенствования подготовки домашних заданий на основе принципов бихевиоризма; Анализ совладания в реальной ситуации из прошлого опыта.
– Использование методик и техник, заимствованных из психологических тренингов, психотехнических упражнений, групповой психотерапии, как правило в модифицированном варианте. Несколько примеров будет представлено далее.
– Знакомство студентов с принципами совладания со стрессовыми и кризисными ситуациями; информация о сути и возможностях психологической помощи, ситуациях, в которых целесообразно получение помощи психолога и пр. Изучения данных тем на первом курсе опирается прежде всего на житейский опыт студентов и создает мотивацию для последующего более углубленного их освоения.
– Активизация переосмысления прошлого опыта и рефлексии студентов. В конце занятия студенты пишут краткие ответы на вопросы, связанные с содержанием материала занятия и требующие активной проработки личного опыта. Примеры вопросов: Каким психологом я в первую очередь хочу стать – практиком, ученым или житейским психологом – и почему? Какая из изученных психологических теорий показалась наиболее интересной и важной и почему? Что из опыта, полученного на занятиях, я хочу взять с собой в следующий год (вопрос дается на предновогоднем занятии)?
– Границы и конфиденциальность. В рамках учебных занятий мы считаем небезопасным соприкосновение студентов с серьезными личностными проблемами. Вместе с тем, рефлексия студентов и освоение ими материала на личностном уровне являются необходимым элементов обучения. Поэтому выполняемые психотехнические и тренинговые упражнения носят скорее игровой характер и не предполагают глубокой проработки личного материала. Аудиторные занятия не могут проходить в формате психологической консультации или групповой психотерапии. Все задания, содержащие личную информацию и результаты рефлексии, выполняются анонимно. Личные проблемы студентов не обсуждаются на занятиях, однако студенты знают, что есть возможность обсудить их до или после занятий, назначить встречу для более длительного обсуждения или списаться с преподавателем по электронной почте. В целом,

судя по получаемой обратной связи, подобный формат способствует осмыслению личностно значимых проблем и вместе с тем достаточно безопасен. Доверительный контакт, сложившийся в ходе занятий, приводит к тому, что с личными проблемами и ситуациями студенты обращаются и через несколько лет после завершения курса.

Более развернуто опишем два упражнения, используемые нами в учебном процессе.

1. Мозговой штурм. В качестве материала предлагается проблема, которая является источником выраженного стресса для существенной части студентов (например, слишком большое количество домашних заданий, долгая дорога в институт и т.п.). Она выбирается на основе данных предварительного опроса. Предварительно даются несколько коротких упражнений на стимуляцию креативности. После первой части мозгового штурма, где предлагаются идеи, начинается обсуждение, где по данным группового обсуждения, каждую идею относится к одной из нескольких групп («можно реализовать», «можно реализовать в измененном виде», «нет, это фантастика»; иногда вводится категория «можно, но не нужно»).
2. Письмо в будущее. На первом занятии студентам предлагается мысленно перенестись в последнее занятие семестра (накануне Нового года), представить и описать себя в этот день. Листки сдаются, и перед последним занятием преподаватель составляет коллективное описание, которое зачитывается на занятии, после чего студентам возвращают их письма.

Аналогичным заданием является письмо первокурснику следующего года с пожеланиями и советами по обучению. На их основе также составляется коллективное письмо, которое зачитывается на первом занятии следующему первому курсу, после чего каждому достается индивидуальное письмо.

На настоящий момент не решена проблема оценки эффективности используемого подхода для психологической адаптации первокурсников, хотя на основе обратной связи, получаемой от студентов, можно отметить высокую удовлетворенность теми курсами, в которых данный подход применялся. Также не решенной на данном этапе задачей является продолжение начавшегося психолого-педагогического сопровождения в рамках других курсов, а также факультативов, системы кураторства и пр., и создание целостной системы психолого-педагогического сопровождения.

Литература

1. *Базаров Т.Ю., Пронин Р.О., Турсунова Ю.Т.* Курс «Основы коммуникации» на факультете психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте: опыт разработки и проведения // Вестник Московского университета.Серия 14.Психология. – 2015. – № 1 – с.78–93.
2. *Барлас Т.В.* Психологический практикум для начинающих. – М.: Когито-Центр, 2014. – 208 с.

3. *Кринчик Е.П.* К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. Сообщение 1. Трудности и проблемы обучения: рефлексия студентов факультета психологии МГУ // Вести. Моск, ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 4. С. 61–69.
4. *Кринчик Е.П.* Место и роль общего практикума в профессиональной подготовке психолога: рефлексия студентов факультета психологии МГУ в свете модели контекстного обучения А.А. Вербицкого // Вести. Моск, ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 144–155.
5. *Росляков А.Е.* Социально-психологическая адаптация студентов в условиях вуза МПС: Автореф.... дисс. канд. психол. наук. Ярославль, 2003.

Адаптация студентов-первокурсников в высшей школе: опыт взаимодействия наставников и психологов

Бехтер А.А.,
канд. психол. наук

Гречко А.А., Филатова О.А.,
психолог
Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ)
г. Хабаровск, Россия

Аннотация. В статье описаны основные задачи наставников и практических психологов при совместной работе по психологической поддержке первокурсников. Представлены этапы работы наставников и психологов. Авторами описаны результаты исследования, предложены методики для исследования особенностей адаптации первокурсников, определены некоторые пути оптимизации адаптации студентов-первокурсников, которые могут быть включены в работу психологического центра.

Ключевые слова: адаптация, студенты-первокурсники, психолог, наставник, диагностика.

First-year students' adaptation to higher school: experience of interaction between mentors and psychologists

A.A. Bekhter,
PhD Psychol.

A. A.Grechko, O.A. Filatova,
Psychologist
Pacific State University,
Khabarovsk, Russia

Abstract. The article deals with the main collaborative objectives for mentors and practical psychologists to ensure psychological support for first-year

students. Stages of mentors and psychologists' work are described. The authors share their survey results, offer techniques to research the specifics of first-year students' adaptation, and identify some ways to improve first-year students' adaptation which can be put into operation of the psychological center..

Keywords: adaptation, first-year students, psychologist, mentor, diagnostics.

Одной из сложных ситуаций в жизни студента является первый год обучения в высшей школе. Возникают такие трудности как: высокие требования к уровню подготовки обучающегося, смена организации учебных занятий, разлука с семьей (если студент проживал в другом городе или поселке). Все эти факторы оказываются для молодых людей стрессовыми и проявляются в явлениях временной дезадаптации – потере интереса к учебе, желание вернуться домой или поменять место учебы, стремление к алкоголизации, появление признаков депрессивных состояний, обострения соматических заболеваний. Для профилактики подобных состояний дезадаптации в высших школах предусмотрен комплекс мероприятий, ориентированных на гармонизацию психических сил и ресурсов, т.е. на оптимизацию психологической адаптации [1;2]. Поэтому настоящее исследование является актуальном в вопросе содержании занятий с первокурсниками по преодолению дезадаптации.

Одной из задач Психологического центра, созданный на базе Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска (ТОГУ), является психологическая поддержка студентов-первокурсников. Каждый год в ТОГУ поступает на первый курс около полутора тысяч молодых людей. Охватить такое количество человек в работе психолога по оказанию психологической помощи не представляется возможным. Поэтому в ТОГУ введена система наставничества, которая успешно реализуется совместными усилиями с психологами центра [3;5].

Наставники – это активные и ответственные студенты старших курсов по разным специальностям, которые курируют первые курсы, проводят беседы, участвуют в решении многих проблем вчерашних абитуриентов (знакомство с корпусами университета, правилами общежития, решение текущих трудностей и т.д.). Для обучения наставников в Психологическом центре разработана программа, ориентированная на развитие таких способностей как эффективная коммуникация, управление группой, разрешение конфликтов, умение говорить и беседовать с большой аудиторией. Важной частью программы является изучение основ психологии личности, клинической психологии и девиантного поведения. В виду нередких сегодня ситуаций суицидального риска и отклоняющегося поведения в период адаптации студентов на первом курсе, перед наставниками поставлена еще одна важная задача – распознавание студентов «группы риска» настолько, насколько это может быть возможным. Занятия с наставниками проходят в конце лета (перед заездом и поселением первокурсников в общежитие) и течение всего учебного года. Форма занятий варьируется в зависимости от тематики: первые встречи проходят виде массового форума наставников; последующие – в виде групповых встреч, тренингов, иногда – групп самопомощи (при внештатных ситуациях).

Таким образом, в основные задачи наставников входят:

- Курирование групп первого курса.
- Первичная поддержка студентов.
- Ориентирование на оказание психологической помощи.
- Помощь в диагностике первого курса на предмет склонности к девиантному поведению.
- Определение студентов «группы риска» путем наблюдения и беседы при поддержке кураторов-преподавателей и психологов.

Соответственно, в задачу психологов входят:

- Обучение наставников основам психологии общения, психологии личности, клинической психологии.
- Совместная работа по организации и проведению массового скрининга на предмет склонности к девиантному и рискованному поведению.
- Курирование работы наставников с группой.
- Разрешение текущих конфликтов или иных трудных ситуаций совместно с наставником.
- Решение проблем самих наставников, которые возникают при работе с группой.

Работа и обучение наставников проходит в несколько этапов.

Первый этап – подготовительный. На этом этапе отделом университета по социальным вопросам организуется форум наставников, который проходит в конце лета перед заездом студентов и занятиями в университете. На форуме обсуждаются общие вопросы организации работы с группой, тематические лекции по психологии; проговариваются вопросы о проведении диагностики в группах силами наставников и психологов, о раздаче и сборе диагностического материала, о проведении занятий для наставников.

Второй этап – диагностический. Силами наставников и психологов проводится диагностика студентов первого курса на склонность к отклоняющемуся поведению. Для диагностики выбрана методика А.Н.Орла «Определение склонности к отклоняющему поведению» (СОП); авторская анкета («Способность обратиться за помощью»); «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. Часто на этом этапе наставники уже распознают «трудных» и «рискованных» студентов, которых направляют в психологический центр для консультации и углубленной диагностики личности.

Третий этап – результирующий. Проводится обработка результатов диагностики, ведется одновременно работа с наставниками. Здесь начинается работа психологов с запросов наставников по группам, которые требуют оперативной интервенции (конфликты внутри группы, конфликты с преподавателями, заявления о суициде, прием алкоголя и наркотиков). Также на этом этапе создаются группы из разных специальностей, которые посещают бесплатные тренинги по различной тематике.

Таким образом, наставники выступают промежуточным звеном, посредником между группами студентов-первокурсников и психологами центра, помощниками в выявлении группы риска и реализации диагностических срезов. Постоянный контакт с наставниками позволяет психологам выделять первоочередные проблемные группы первокурсников, несмотря на то, что со всеми группами первого курса мероприятия по адаптации будут проходить в течение года.

Мы приводим результаты исследования адаптации студентов-первокурсников, которое было проведено в 2016–2017 гг. совместными усилиями наставников и психологов. Нами было исследовано тысяча студентов-первокурсников очного отделения разных специальностей в возрасте 16–18 лет. Результаты обследования были обобщены по среднему (Рис.1). Анализ шкал позволил выделить следующие закономерность: первокурсники обладают тенденцией к делинквентному поведению и преодолению норм-правил на общей фоне социальной желательности).

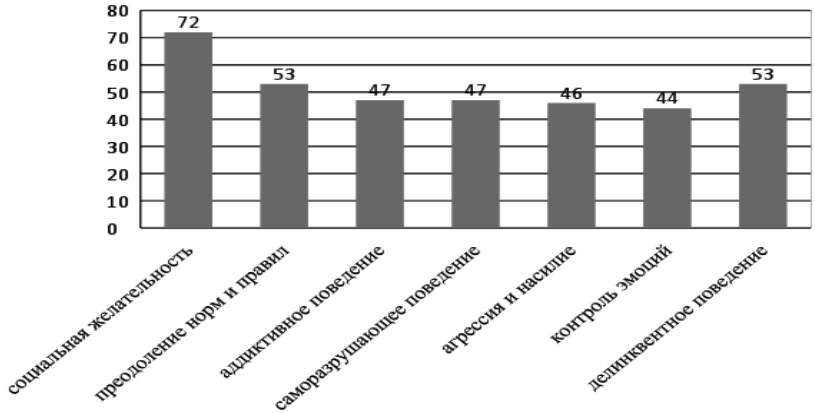


Рис 1. Склонность к отклоняющему поведению студентов-первокурсников (n=1000). Значимыми считаются больше 50 единиц по шкале

Эти результаты согласуются с нашими наблюдениями в группах: студенты стараются выглядеть социально привлекательными, но при малейших противоречиях в группе начинают действовать агрессивно, угрожать другим, совершают различные противоправные поступки. Мы связывает эти результаты как с явлением самой адаптации (как ситуации угрозы субъективному благополучию), так и характеристикой сегодняшней молодежи (как пролонгированного подросткового кризиса).

Результаты авторской анкеты «Способность обратиться за помощью» показали результаты неутешительные: более 70 % респондентов с недоверием относится к психологам, испытывают страх (15 %), стыд (15 %) (Рис.2.). Также в числе немногих оказались и те, кто обращается за помощью к близким (около 20 %). Несмотря на развитие психологической

службы в образовании, культура обращения за психологической помощью у молодого населения крайне низкая. Мы связываем этот факт со стереотипами и мифами о психологах, которые присутствуют в сознании первокурсников (что подтверждается данными из бесед и личных встреч).

Рис 2. Результаты авторской анкеты «Способность обратиться за помощью»

Нами были выявлены показатели адаптивных способностей первокурсников по опроснику «Адаптивность» (МЛОАМ) А.Г.Маклакова и С.В. Чермянина (Рис.3). Мы приводим только результаты нормального, среднего уровня, потому что показатели низкого и высокого уровней оказались незначительны (меньше 4 %).

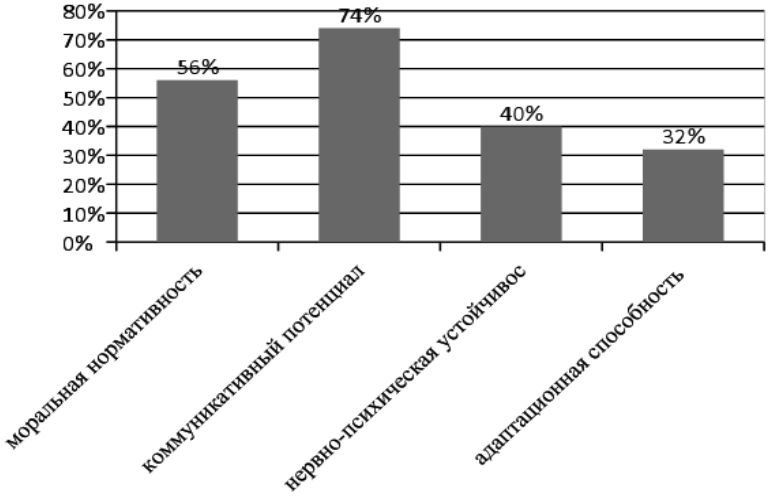


Рис.3. Результаты показателей адаптивности по методике МЛОАМ: (зона нормального уровня, n=1000).

Гистограмма позволяет увидеть, что респонденты обладают достаточным коммуникативным потенциалом, относительной моральной нормативностью, менее выраженной нервно-психической устойчивостью и недостаточной адаптационной способностью. На наш взгляд, это отражает в полной мере сегодняшнее поколение студентов: при слабой адаптационной способности первыми развиваются коммуникативные навыки для социальной компенсации и поиска социальной поддержки [4]. Но при более пристальном внимании мы обнаруживаем проявление неустойчивости морально-нравственных позиций, которые могут приводить к явлениям девиации и дезадаптации.

Приведенное пилотажное исследование позволило увидеть лишь ряд трудностей, которые сопровождают процесс адаптации студентов первого курса. Мы определили несколько направлений работы психологического центра, которые могут способствовать частичному разрешению этих трудностей:

- качественная подготовка наставников из числа студентов, психологический отбор кандидатов в наставники;
- обучение кураторов-преподавателей основам психологии группы и психологии личности [5];
- создание системы взаимодействия наставников-преподавателей-психологов при работе с первым курсом;
- разработка экспресс-методик для исследования проблем адаптации первого курса;
- создание серии последовательных тренингов адаптации для студентов, учитывающих их профессиональный профиль (технический, гуманитарный, художественный и др.).

Итак, основной задачей психологического центра в оптимизации адаптации первокурсников является создание системы взаимодействия специалистов, которые находятся с первокурсниками в постоянном контакте (наставники, преподаватели-кураторы, психологи). Такая система взаимодействия будет облегчает процесс профессионального становления студента на первом году его обучения.

Литература

1. *Бехтер А.А.* Проблемы психологической адаптации студентов высшей школы. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г./ науч.ред.В.И.Казаренков, М.А. Рушина. – Москва: РУДН, 2016. – С.505–508.
2. *Бехтер А.А.* Акмеологический тренинг в оптимизации процесса психологической адаптации студентов- первокурсников // Акмеология. – 2016. – № 2 (58). С. 130–135.
3. *Бехтер А.А., Гречко А.А.* Некоторые психологические аспекты организации психологической службы в высшей школе// Психология

образовательного пространства: полифункциональность, возможности, ресурсы: сборник научных трудов/ под ред. Е.Н.Ткач. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан.гос.ун-та, 2016. – С.33–36.
4. Психолого-акмеологическая модель профессиональной идентичности студентов // Проблемы высшего образования: материалы междунар.науч.-метод.конф., (Хабаровск, 5–7 апреля 2017 г.): в 2т./под. ред. Т.В.Гомза. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан.гос.уни-та, 2017. – Т.2. – С.174–175.
5. *Чебарыкова С.В.* Взаимодействие в системе «студент-преподаватель вуза гуманитарного профиля» как модель организации педагогического общения // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 1 (3). С. 82–84.

Адаптация первокурсников через программы дружеской поддержки

Звягинцева Е.П.,
канд. пед. наук,
доцент Департамента языковой подготовки
Финансовый университет при Правительстве РФ
г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу существующих проблем, с которыми сталкиваются первокурсники вуза во время периода привыкания к новым условиям, а также поиску путей более продуктивной и ускоренной адаптации. Одним из вариантов решения данной проблемы или ее митигации может служить внедрение и поддержка так называемой Buddy Program (программа дружеской поддержки) в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: адаптация, первокурсники, программа дружеской поддержки «Buddy», вуз.

Adaptation of university freshmen through buddy programs

E.P. Zvyagintseva,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Language Training Department at the
Financial University with RF Government
Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of current problems faced by university freshmen during their adjustment to the new environment, as well as to the search for ways of more productive and accelerated adaptation. Implementation and maintenance of so called Buddy program at higher school may be a solution of such a problem or its mitigation.

Keywords: adaptation, university freshmen, Buddy program, higher school.

Адаптация первокурсников всегда была и остается серьезной задачей современной высшей школы. Вчерашние школьники попадают

в новые, порой агрессивные для них, условия существования, где все незнакомо, пугающе, непонятно. Отказ от традиционных форм итоговой аттестации в школе и переход на ЕГЭ открыл дополнительные возможности для абитуриентов из регионов, и как результат привел к значительному увеличению числа студентов из других городов. Что, в свою очередь, еще более актуализирует проблему адаптации первокурсника, который, переехав в другой город и столкнувшись с новыми для себя обстоятельствами и окружением, должен надеяться теперь только на себя и свои силы, привыкать к ритму жизни мегаполиса с его законами и сложными системами коммуникации, адекватно и быстро реагировать на изменения и вызовы, с которыми он встречается, включая позитивные и негативные соблазны большого города.

Педагоги и психологи лучше других понимают, что студент первого курса сталкивается не только с изменениями статуса (переход от школьника к студенту), он еще стоит перед неизбежным изменением социальной роли. Это подразумевает, что взаимодействие студент-преподаватель, студент-группа, студент-сосед по комнате в общежитии зачастую существенно отличается от социальных ролей в привычной ему школьной системе. Какие еще факторы усиливают его возможность стресса и дезадаптации?

Во-первых, подача учебного материала коренным образом отличается от привычной школьной. В вузе лектор надиктовывает материал с такой скоростью, которая непривычна для бывшего школяра, зачастую он физически не успевает ухватить и записать суть высказывания, сбивается, теряет его логическую нить, впадает во фрустрацию. Презентации лекторов, созданные в PowerPoint, заменили традиционную работу с доской. Сам по себе этот вид подачи материала хорош, но у студентов-новичков порой недостаточно навыков работы в таком формате.

Во-вторых, многие студенты-первокурсники не всегда умеют распределять время и силы, не готовы к усидчивой, монотонной, порой изнуряющей работе. Регулярность школьных уроков по основным предметам приучила их к тому, что готовить домашнее задания нужно каждый вечер. В вузе ситуация несколько иная: от одного семинара до следующего семинара может пройти неделя, а то и месяц. В результате это сбивает с ритма подготовки, возникает соблазн оставить все «на потом», пропадает ритм и систематичность, присущая ритуалу школьника по выполнению его домашних заданий.

В третьих, студенты-первокурсники сталкиваются с изменением шкалы оценки их «рубежных» и итоговых знаний, знакомясь с новой системой (рейтингами успеваемости среди учащихся), которая используется практически во всех ВУЗах в настоящее время. Есть масса не амбициозных студентов или обучаемых с заниженным уровнем притязаний: для них данные рейтинги не являются мотиватором к успешной

учебе, особенно для тех, кто учится не на бюджетной, а платной основе.

В-четвертых, новый коллектив – это всегда стрессовая ситуация с пугающими вопросами: как меня примут, достаточно ли я хорош(а) для того, чтобы со мной общались, не стану ли я изгоем (или, наоборот, не начнут ли меня считать «ботаником») и т.д.?

Таким образом, существует целый ряд **факторов,** усиливающих возможность возникновения стресса и дезадаптации:

- физиологические (например, изменение режима дня);
- психологические (например, изменение мотивации; усиление или уменьшение соревновательного компонента деятельности);
- социальные факторы, сопряженные с необходимостью общаться с новыми людьми, и как следствие – возникновение трудностей в процессе коммуникации, а также изменение характера деятельности индивида, приводящего к совершению ошибок;
- когнитивные (например, повышение уровня сложности учебной деятельности);
- перцептивные (например, изменение внимания со стороны привычного окружения);
- организационные (например, возможное проявление дефицита времени или его неправильное планирование) и т.д.

В данной статье хотелось бы не только упомянуть аспекты, влияющие на успешную или неуспешную адаптацию первокурсника, но и предложить варианты решения данной проблемы, где большую роль играет позиция высшего учебного заведения, проявляющаяся в организации специальных программ и мероприятий. Семья, социальное окружение с позитивным отношением к новичку в вузе, профессорско-преподавательский состав могут (и зачастую) играют роль митигаторов, но более продуктивным является, с точки зрения автора, создание в вузе интеграционной среды и развитие специальных программ дружеской поддержки. Впервые с таким проектом автор столкнулся в вузе-партнере Финуниверситета (тогда еще Финансовой академии), который расположен во Франкфурте-на-Майне. Довольно известная в этом городе (как, впрочем, и во всей Германии) Фракфуртская школа финансов и менеджмента (Frankfurt School of Finance and Management) давно и успешно использует проект под названием FS Buddy (*с англ*. Программа дружеской поддержки франкфуртской школы) [1]. Суть ее заключается в следующем: каждый из иностранных студентов, как приехавших по обмену, так и обучающийся в Германии на длительной основе, становится на какое-то время менти (англ. *mentee*) и получает так называемого ментора (англ. *mentor*) – студента, как правило, коренного немца, который уже не первый год живет во Франкфурте и помогает новичку в вопросах устройства (помощь в решении организационных проблем) и психологической адаптации (поддержка процесса вливания в учебный

коллектив). От сотрудничества в рамках FS Buddy выигрывают обе стороны: иностранные студенты получают помощь в решении организационных вопросов и «своего человека» в абсолютно незнакомой стране, а немцы – возможность завести друзей в самых разных уголках мира, расширить границы кросс-культурной коммуникации, совершить христианский поступок, протянув руку помощи страждущему.

Каждый ментор (наставник) Франкфуртской Школы, привлеченный в FS Buddy, проводит достаточно много времени со своим подопечным: встречает в аэропорту, знакомит с учебным заведением, помогает с размещением в гостинице или общежитии, показывает расположение ближайших магазинов, устраивает экскурсию по городу, помогает с поиском мобильного оператора, объясняет как работает библиотека и как подключиться к Интернету в кампусе, берет с собой в поездки по Германии, учит готовить национальные немецкие блюда и т.д. Понятно, что многое из вышеперечисленного бывает исключительно собственной инициативой ментора, так как условия общения и обязанности ментора нигде не прописаны – все идет от души, расположения и симпатии, которая со временем может вылиться в эмпатию. Самым важным в этой программе можно считать тот факт, что инициаторами ее внедрения в вузе стали именно студенты, без нажима сверху, каких-то указаний и преследования выгоды, что свидетельствует о их культурной зрелости и положительной динамике развития интегративной зрелости.

С точки зрения педагогики в данном сотрудничестве можно четко выделить **компоненты** межличностного общения, сопряженными с понятием «поликультурность», которые положительным образом влияют на кросс-культурную коммуникацию в целом и личностное развитие индивида в частности:

1. аксиологический, включающий познание совокупности мира ценностей, значимых для общества; понимание ценности человеческой жизни;
2. когнитивный, подразумевающий формирование научных представлений о процессах глобализации, особенностях профессионального взаимодействия в разных странах, культурном своеобразии и разнообразии мира;
3. практико-деятельностный, демонстрирующий вовлеченность в активную межличностную коммуникацию в многоязычном и поликультурном коллективе;
4. регионально-интеграционный, проявляющийся в определении специфики развития коммуникаций состояния науки, культуры, образования в разных регионах и странах,

   а также
5. компонент дифференциации, в рамках которого происходит личностный выбор ментора из многообразия средств поддержки инди-

видуальных особенностей менти; развитие культурной самоидентификации субъекта и объекта коммуникации.

В заключение стоит отметить, что все рассмотренные аспекты успешной или неуспешной адаптации напрямую связанны с самим первокурсником, как субъектом учебной деятельности. В первую очередь, к ним относятся личностные факторы. Ни для кого не секрет, что особенности нервной системы студента, темперамент, стратегии поведения (в том числе в конфликтных ситуациях) или особенности его эмоциональной саморегуляции играют в данном случае первоочередную роль. Поддержать, дать наставника в лице человека, который уже прошел этот путь адаптации до тебя (такой же тернистый и непредсказуемый), – задача вуза, который стремится сделать комфортным пребывание новичков в своих стенах, позволяет с большей отдачей бросить силы не на борьбу с внешними трудностями, а нацелить их на учебу. Не стыдно заимствовать что-то хорошее у других, тем более если это стоит усилий и способствует успешной социализации индивида.

Получить информацию об особенностях и задачах FS Buddy, о других мероприятиях в рамках студенческих инициатив можно непосредственно из «первых рук», зайдя по ссылке на сайт Франкфуртской школы финансов и менеджмента: http://www.frankfurt-school.de.

Литература

1. Сайт Франкфуртской школы финансов и менеджмента [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.frankfurt-school.de/en/home/about/student-life.html. (дата обращения – 23.05.2017).

Особенности личностного потенциала первокурсников вуза и их роль в адаптации первокурсников

Зотова М.О.,
старший преподаватель,
руководитель СПСО

Гасиева И.Т.,
психолог СПСО
ГБОУ ВО «Северо-Осетинский
государственный педагогический институт»,
Служба психологического сопровождения образования,
г. Владикавказ Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптации первокурсников к вузу и особенностям их адаптационного потенциала. В статье рассматривается понятие «адаптации первокурсников», а также адаптационного потенциала личности. Рассмотрены тенденции, выявленные за последние годы, а также представлен анализ динамики некоторых характеристик адаптационного потенциала за последний учебный год.

Ключевые слова: «служба психологического сопровождения», адаптация, адаптационный потенциал, поведенческая регуляция, коммуникативные способности.

Characteristics of university first year students' personality potential and its implication for their adaptation

M.O. Zotova,
Senior Teacher, Head Psychologist

I.T. Gasieva,
Psychologist
Center for psychological support of education with North Ossetian State Pedagogical Institute
Vladikavkaz, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of adaptation of first year students to university and to the characteristics of their adaptive potential. It discusses the concept of "adaptation" and adaptation potential of personality, and reviewa the trends identified in the recent years. The article also deals with the analysis of the dynamics of some adaptive potential characteristics during the last academic year.

Keywords: center for psychological support, adaptive potential, behavioral regulation, communication skills.

На сегодняшний день к личности педагога предъявляются высокие требования, которые обусловлены как и меняющимися условиями жизни, так и законодательством РФ, а именно Профессиональным стандартом педагога «…главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений…» [3]. Однако, как показывают результаты исследований, проводимых Службой психологического сопровождения образования СОГПИ, к нам приходит абитуриент с недостаточными личностными качествами, которые требуются в соответствии со спецификой образовательного учреждения. Так, например, зачастую у абитуриентов выявляется слабый уровень коммуникативных и организаторских способностей, которые играют значительную роль в работе системы «человек-человек».

Выявленные противоречия между желанием овладеть профессией педагога и недостатком требуемых качеств, корректируется в процессе обучения в вузе всеми структурами. Служба в этом процессе выступает фактором/звеном, который объединяет работу всех структур в единую систему. Первым шагом в работе со студентами является помощь в адаптации к новой образовательной среде.

Проблема адаптации студентов исследуется многими авторами-современниками. Так, по мнению Зотовой М.О. и Тегетаевой Ж.Р. под адаптацией первокурсников ими понимается как «…интегральный показатель, включающий оценку успеваемости, уровень сформированности общеучебных умений, выраженности ситуационной и личностной тревожности, уровень удовлетворенности профессиональным выбором, особенности мотивации выбора профессии» [1, с. 116].

Успешность приспособления студентов к новой среде зависит от многих факторов, одним из которых является личностный потенциал первокурсников. Адаптационный потенциал личности является показателем уровня приспособляемости организма человека к различным и меняющимся факторам внешней среды [2]. Это важнейший психофизиологический показатель жизнедеятельности личности. Он способствует формированию нового адаптивного поведения индивида и более благоприятного для него приспособления к новым условиям.

Таким образом, стоит отметить, что проблема адаптации первокурсников, а также их адаптационного потенциала является одной из актуальных в контексте работы, выполняемой специалистами служб психологического сопровождения образования в вузах.

Работа службы психологического сопровождения образования в СОГПИ реализуется с учетом специфики образовательного учреждения и контингента студентов. Проблема адаптации обучающихся является одной из актуальных задач Службы. Так, одним из этапов этой работы является мониторинг периода адаптации студентов.

По мнению Маклакова А.Г. в личностный адаптационный потенциал входят такие характеристики как нервно-психическая устойчивость, достаточный уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу [2]. Также он отмечает важность самооценки личности, которая выступает регулятором и определяет степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей. Следующими характеристиками Маклаков А.Г. отмечает ощущение социальной поддержки и уровень конфликтности личности. Одной из главных функций, которую выполняет процесс адаптации, является «…принятие индивидуумом норм и ценностей новой социальной среды (группы, коллектива, в который он приходит), сложившихся здесь моделей социального взаимодействия, формальных и неформальных связей, а также форм предметной деятельности (например, способов профессионального выполнения работ)» – об этом в своих работах говорят Зотова М.О., Тегетаева Ж.Р. [1].

Исходя из логики понимания процесса адаптации, особенностей адаптационного потенциала Службой была разработана «Мониторинговая карта», которая входит в общую программу психолого-педагогического сопровождения периода адаптации первокурсников СОГПИ. Батарея методик позволяет исследовать личностные особенности сту-

дентов первых курсов, а также составить план коррекции выявленных проблем, сохраняя принцип индивидуального подхода.

Собственно сама программа реализуется с 2008 года, в ней принимают участие первокурсники дневного отделения. С 2015 года в ней принимают участие первокурсники заочного отделения и СПО.

Анализируя некоторые аспекты изученных параметров, исследуемых на протяжении этих лет, можно выявить некоторые тенденции. Математически достоверных различий среди данных за 2008–2010 год обнаружено не было. Результаты представлены в Таблицах и диаграммах.

Таблица 1.

Выраженность коммуникативных способностей и поведенческой регуляции (нервно-психической устойчивости) первокурсников (в %)

Характеристики	Года\ уровни	2008–2010 гг.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.
Коммуникативные способности	Высокий	56,3	54,7	40,6	11,6	2,2
	Низкий	22,7	22,7	20,1	34,9	27,9
Поведенческая регуляция	Высокий	59,7	36	29,7	7	1,5
	Низкий	14,4	9	14,4	58,1	55,1

Данные, представленные в таблице, отражают результаты, полученные при проведении первых этапов мониторинга адаптации. Стоит отметить, что процент первокурсников с низкими коммуникативными способностями менялся, но незначительно. Процент первокурсников с высоким уровнем коммуникативных способностей значительно снизился. Математически достоверно доказано, что различия, которые мы видим, значимы ($p \geq 0,05$).

Показатель поведенческой регуляции отражает то, насколько обучающиеся первых курсов способны адекватно воспринимать те условия, в которых они находятся, оценивать их, выстраивать свое поведение и регулировать его в соответствии с ними. Как видно из результатов, представленных в таблице, процент студентов первых курсов с высоким уровнем регуляции поведения снизился, тогда, как количество обучающихся с низкими показателями по данному критерию значительно увеличился.

Таблица 2.

Выраженность адаптационного потенциала первокурсников (в %)

Года\ уровни	2008–2010 гг.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.
Высокий	53,9	50	41,3	7	3,7
Низкий	22,7	20	21,7	60,5	62,5

Тенденцию к снижению также можно наблюдать и по показателю адаптационного потенциала обучающихся первых курсов. Математически достоверно доказано, что выявленные различия значимы.

Данные представленные в Таблицах 1 и 2 отражают результаты первого этапа мониторинга. Он проходит в октябре каждого учебного года. Сама программа мониторинга содержит три этапа:

– первый направлен на исследование адаптационного потенциала и особенностей адаптации к учебному процессу в СОГПИ студентов-первокурсников;
– второй этап преследует цель изучить особенности эмоционального состояния первокурсников в студенческой группе и вузе в целом;
– третий и заключительный этап направлен на выявление уровня адаптированности обучающихся к студенческой среде, а также выявление особенностей социальной структуры групп.

В данной статье мы рассматривали такие показатели как коммуникативные способности, уровень поведенческой регуляции и собственно адаптационный потенциал первокурсников. Согласно данным приведенным выше в таблицах, следует отметить, что существует математически достоверная тенденция снижения уровня адаптационного потенциала поступающих.

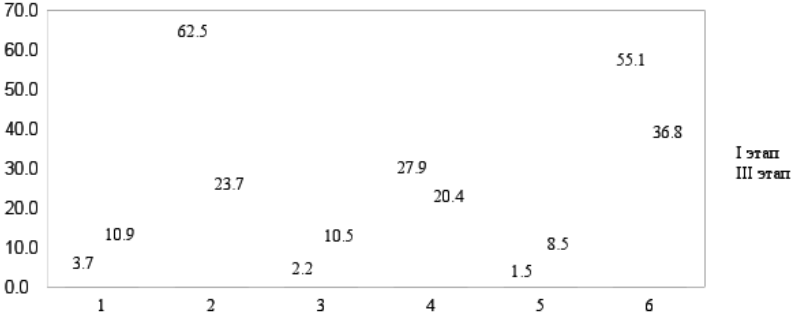


Рис. 1. Динамика некоторых параметров первокурсников 2016–2017гг. (в %)

На Рисунке 1 представлена динамика изменений некоторых показателей отражающих уровень адаптированности в начале 2016–2017 учебного года (I этап мониторинга) и в конце (III этап мониторинга). Согласно данным, представленным на диаграмме, можно отметить положительную тенденцию. Процент первокурсников с высокими показателями увеличился практически втрое. Количество обучающихся первых курсов с низким уровнем поведенческой регуляции снизился в полтора раза, тогда как студентов с низким адаптационным потенциалом стало практически в 2,5 раза меньше.

В период между этапами мониторинга специалистами Службы совместно с другими структурами вуза проводятся мероприятия, направ-

ленные на помощь студентам в процессе адаптации к новой учебной среде, с учетом всех её специфических особенностей. Работа проводится специалистами Службы по программам направленным на формирование мотивации к овладению профессии, формированию благоприятного климата в студенческом коллективе и многое другое. Однако, успешная реализация психолого-педагогического сопровождения возможна лишь при тесном взаимодействии структурных подразделений вуза. В связи с этим работа ведется с кураторами групп, преподавательским составом и администрацией вуза.

Многие проблемы адаптационного периода происходят из школьного детства. В связи с этим мы считаем приоритетной профилактическую работу с учителями средних общих образовательных учреждений (через факультет повышения квалификации) и обучающимися старших классов. Также одной из форм профилактической работы в педагогическом институте является «Родительский университет». Данный аспект работы своей целью преследует помощь сотрудникам образовательных учреждений и родителям в организации работы по оптимальному профессиональному самоопределению старшеклассника, формировании мотивации к обучению и овладению необходимых компетенций.

Исходя из логики вышеописанного, можно говорить о существовании тенденции спада адаптационного потенциала поступающих абитуриентов. Юноши и девушки приходят в высшее учебное заведение с недостаточно сформированными профессионально важными качествами. Из этого следует, что вопрос о проблеме адаптации первокурсников к вузу не теряет своей актуальности. Однако, следует отметить, что слаженная работа всех структур образовательного учреждения, основанная на понимании психологических особенностей поступившего способствует формированию такой образовательной среды, в которой каждый студент сможет развить свой профессиональный потенциал.

Представленные данные исследований могут быть полезны сотрудникам служб психологического сопровождения образования, средних общих образовательных, а также среднепрофессиональных и высших профессиональных учреждений.

Литература

1. *Зотова М.О., Тегетаева Ж.Р.* Социально-психологические особенности адаптации первокурсников к вузу//Современные технологии в образовании: Сборник статей и тезисов. Владикавказ. Изд-во СОГПИ, 2014.
2. *Маклаков А.Г., Чермянин С.В.* Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. – 672 с.
3. Профессиональный стандарт педагога «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем,

среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н от 5 августа 2016 г. № 422н.

Психологическая цена академической результативности

Кудрявцева Е.И.,
канд. психол. наук, доцент
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. На материале исследования 300 студентов образовательной программы «Менеджмент» НИУ ВШЭ обнаружена зависимость изменений показателей эмоционального выгорания от изменений характеристик академической результативности. Выделена особая категория студентов, которая, не являясь группой академического риска, нуждается в особой психологической поддержке.

Ключевые слова: академическая результативность, академический рейтинг, эмоциональное выгорание, академическая адаптация

Psychological cost of academic performance

E.I. Kudriavtseva,
PhD in Psychology, Associate Professor
National Research University Higher School of Economics
St. Petersburg, Russia

Abstract. The survey data from 300 students of Management at the NRU HSE revealed the dependence of change in the emotional burnout indicators on the change in the characteristics of academic performance. A special category of students has been identified who are not a group of academic risk but need special psychological support.

Keywords: academic performance, academic rating, emotional burnout, academic adaptation, professional orientation.

Современные исследования показывают, что академическая результативность студентов обусловлена рядом факторов. Обнаружено, что соотношение характеристик школы, которую окончил студент, и его учебного ранга в школьном классе опосредует академическую результативность в вузе [8]. Это связывается с влиянием устойчивых учебных мотивов, особенно выраженных у победителей образовательных олимпиад [3]. Также известно, что показатели единых государственных экзаменов достоверно предсказывают академическую успеваемость студентов [4; 7]. Исследо-

ватели отмечают, что существенный вклад в развитие академической результативности вносит структура мотивации, где внутренняя мотивация, упорство и настойчивость играют решающую роль [3].

Мотивация к достижению академических результатов развивается в континууме «вовлеченность-отчуждение» [6], а следствием конкретной формы ее развития выступает эмоциональное выгорание [9; 10]. Обнаружено, что эмоциональное выгорание свойственно как студентам со сниженным интересом к содержанию и форме учебного процесса [6], так и активно вовлеченным как в учебу, так и в иные виды студенческой активности [5]. Более того, обнаружено, что эмоциональное выгорание, сформированное вследствие неакадемических причин (финансовых, бытовых, социально-психологических), оказывает влияние на академическую успеваемость студентов [12; 16].

В основном исследования, посвященные раскрытию связи академической результативности и эмоционального выгорания, сосредотачиваются на поиске компонентов академической вовлеченности студентов, полагаемой важным предиктором академической результативности [15], механизмом, позволяющим справиться с высокой учебной нагрузкой [14] и фактором развития успешной карьеры выпускника [11]. Эмоциональное выгорание в этих исследованиях представляется как нежелательный результат, свидетельствующий об истощении адаптационных механизмов в условиях высокий требований академической учебной среды.

Однако, имеются иные исследования, показывающие, что между академической успешностью, выгоранием и вовлеченностью имеются более сложные связи [2; 6]. Подход, представленный в настоящем исследовании, полагает эмоциональное выгорание не негативным полюсом адаптационного континуума, а показателем психологической цены получаемого академического результата.

Цель настоящего исследования – обнаружение и анализ связи между изменениями академической результативности студента и эмоциональным выгоранием, оцениваемым по методикам В.В. Бойко [1] и К. Маслач [13]. Дизайн исследования позволяет сопоставить полученные данные с результатами иных исследований в широком диапазоне данных по разным странам и программам подготовки.

В исследовании приняли участие 300 студентов 1–3 курсов бакалавриата программы «Менеджмент» НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург. Исследование проведено в 2015–2017 г.г.. Использовались данные о совокупном балле ЕГЭ при поступлении в вуз, совокупные академические баллы, определяющие академический ранг и рейтинг студента на курсе, и данные об изменениях академического рейтинга на разных этапах его измерения. Указанные данные сопоставлялись с показателями эмоционального выгорания и показателями, характеризующими индивидуальный выбор вуза и образовательной программы.

Получены результаты, позволяющие подтвердить выводы других авторов относительно связи объективных факторов и академической результативности студентов, уточнить характер развития эмоционального выгорания на начальных периодах академической подготовки и обнаружить ранее не выявленные факторы этого развития.

Прежде всего, получены данные, подтверждающие имеющиеся сведения о роли гендерного фактора. Студентки показывают не только большую академическую результативность, но и оказываются более устойчивыми по месту рейтинга. Также подтверждено, что студенты, приехавшие на учебу из других городов, не отличаются по академической результативности от тех, кто обучается в родном городе. Указанные результаты соответствуют результатам, полученным в иных исследованиях, проведенных на базе НИУ ВШЭ, но в условиях другой образовательной программы [4; 7]. Подтверждение этих трендов позволяет интерпретировать иные данные, полученные на конкретной выборке, как типичные.

Исследованием обнаружено, что в начальный период обучения (от первого ко второму курсу) многие студенты изменяют свой академический ранг относительно показателей своих однокурсников. По показателю рангового сдвига выделено несколько групп студентов. Сдвиг ранга принят в качестве показателя эффективности адаптационных механизмов, способствующих принятию студентами вызовов образовательной среды селективного вуза. Подобный подход не обнаружен в литературе и является новизной исследования.

Выявлен трек развития эмоционального выгорания у студентов от первого ко второму курсу. Обнаружены как наиболее быстро развивающиеся симптомы, так и связь между интенсивностью их проявления и показателями академической успешности студентов. Установлено, что показатели, характеризующие рост психического напряжения, характерны для студентов, находящихся в верхней половине академического рейтинга, тогда как для тех, кто оказался в его нижней половине явной специфики симптомов не выявлено.

Обнаружена особая категория студентов, имеющих положительную динамику академической результативности, сопровождаемую интенсивным развитием эмоционального выгорания. Не являясь категорией педагогического риска, данная категория студентов нуждается в особой поддержке со стороны образовательной системы. Студенты, относящиеся к указанной категории, затрачивают максимальные усилия с целью адаптации к системе требований селективного вуза, что выражается в высокой психологической цене получаемого академического результата.

Полученные данные позволяют развить представления о сущности феномена эмоционального выгорания и обнаружить в его структуре как следствия академической вовлеченности студентов, так и следствия отчуждения. Результаты позволяют сформировать адекватные поддержи-

вающие практики, способствующие развитию академических адаптационных механизмов студентов селективного вуза.

Литература

1. *Бойко В.В.* Энергия эмоций. 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 326 с.
2. *Волочков А.А.* Психологическое здоровье и активность студента // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. № 1. – с. 57–68.
3. *Гордеева Т.О., Осин Е.Н.* Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 4. [Электронный ресурс]: URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 20.08.2017).
4. *Замков О.О., Пересецкий А.А.* ЕГЭ и академические успехи студентов бакалавриата МИЭФ НИУ ВШЭ // Прикладная эконометрика. 2013. Т. 30. Вып. 2. – с. 93–114.
5. *Зак Д.Я.* Синдром эмоционального выгорания у студентов – лидеров студенческого самоуправления // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2012. Номер: 11–12 (20–21). – с. 51–56.
6. *Осин Е.Н.* Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 20015. Том 20. № 4. – с. 57–74.
7. *Пересецкий А.А., Давтян М.А.* Эффективность ЕГЭ и олимпиад как инструмента отбора абитуриентов // Прикладная эконометрика. 2011. Т. 23. № 3 (23). – с. 41–56.
8. *Попова Е. А., Шеина М.В.* Учеба в сильной школе – гарантия высоких академических результатов в вузе? // Вопросы образования. 2017. № 1. с. 128–157.
9. Durán A. et al. Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy // Psicothema. 2006. Vol. 18. – pp. 158–164.
10. *Fredricks J. & McColskey W.* The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments / In: Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C. editors. Handbook of research on student engagement. – US: Springer; 2012. – pp. 763–782.
11. *Grier-Reed T.* et al. Exploring the Student Engagement Instrument and Career Perceptions with College Students // Journal of Educational and Developmental Psychology. 2012. Vol. 2. No. 2. – pp. 85–96.
12. *Lin Sh.-H., Huang Y.-Ch.* Life Stress and Academic Burnout // Active Learning in Higher Education. 2014. 15 (1). – pp. 77–90.
13. *Maslach C., Jackson S.E.* The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behavior. 1981. 2. – pp. 99–113.
14. *Schaufeli W.B.* et al. Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2002. Vol. 5. No 33. – pp. 464–481.

15. *Virtanen T. et al.* Work stress, mental health and antidepressant medication findings from the Health 2000 Study // Journal of Affective Disorders. 2007. No 98. – pp. 189–197.
16. *Wanga M.-T., Chowb A., Hofkensa T., Salmela-Aroc K.* The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents // Learning and Instruction. 2015. No 36. – pp. 57–65.

Особенности диагностики и сопровождения адаптированности обучающихся в международном университете

Михайлова О.Б.,
канд. пед. наук, доцент
ФГАОУВО «Российский университет дружбы народов»
г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию эмоционально-личностных факторов адаптированности иностранных студентов с разными стратегиями адаптации. На основе теоретического анализа процесса адаптации, адаптивности и адаптированности личности эмпирически определено наличие трех основных стратегий адаптации иностранных студентов. В результате исследования обосновано наличие эмоционально – личностных факторов, характерных для каждой из стратегий адаптации. Полученные данные могут быть использованы в практике психологических служб высшей школы для разработки коррекционных и развивающих программ различного профиля, а также в целях внедрения и развития новых форм и методов оптимизации психологической адаптации иностранных студентов.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, адаптивный процесс, психические состояния, стратегии адаптации, психосоматические симптомы.

Specifics of diagnostics and students' adaptedness maintenance at an international university

Mikhailova O.B.,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
RUDN University
Moscow, Russia

Abstract. The article aims at investigating emotional and personality factors of adaptedness of foreign students with different adaptive strategies. Based on the theoretical analysis of the adaptation process, adaptability and adaptedness of a personality, three dominant adaptive strategies have been empirically identified with foreign students. The data obtained may be used to design correctional and developmental programs for the practices of university counseling centers, as well as to implement and evolve new forms and techniques of optimizing foreign students' psychological adaptation.

Keywords: adaptation to a different cultural environment, adaptive process, mental states, adaptation strategies, psychosomatic symptoms.

Современные тенденции развития академической мобильности и активно изменяющийся дизайн образовательного процесса предъявляют к организации обучения студентов и аспирантов требования по созданию новых психолого-педагогических технологий. Оптимизация образовательного процесса в условиях мультикультурного образования, помимо решения материально-технических и педагогических задач, предусматривает изучение индивидуально-типологических особенностей адаптированности студентов с целью эффективного сопровождения процесса адаптации и достижения позитивной интеграции молодого человека в инокультурную образовательную среду.

Иностранные студенты и аспиранты при поступлении в высшие учебные заведения проходят период адаптации к новым условиям обучения и быта, который, может длиться от нескольких месяцев до нескольких лет и сопровождаться большим количеством социально-психологических, религиозных, медико-биологических проблем.

Развитие состояния дезадаптации в учебном процессе проявляется: 1) на личностном уровне в снижении мотивации обучения, в развитии негативных эмоциональных состояний, изменении поведения, базовых ценностей, этнической идентичности и повышении уровня конфликтности; 2) на психосоматическом уровне – в снижении сопротивляемости заболеваниям, в обострении синдрома хронической усталости и т.д. Следовательно, в процессе академической мобильности проблемы «психологической уязвимости» к условиям межличностного и кросс-культурного взаимодействия резко обостряются, поэтому на психологическом уровне очень важны профилактика стрессогенных воздействий и их последствий, а также поддержание необходимого для успешной учебной деятельности уровня психического и физического здоровья студентов и аспирантов.

Проблемы адаптационного сопровождения иностранных студентов к образовательной среде рассматривались в психолого-педагогических (Т.Н. Язвинская, В.Б. Антонова, Т.М. Балыхина, Н.А. Титкова, Т.Н. Матулис, Тамеем Аль-Крад, Т.В. Киящук); социально-психологических (М.А. Иванова, А.В. Кравцов, С.В. Лурье, Э. Макарян, Н.М. Лебедева, Л.Л. Шпак, Т.Л. Смолина, К.Т. Ветчинкина); медико-биологических (И.А. Миронова, Э.Ю. Сахарова, М.В. Иванова); социально-культурологических (Л. Тьерри, М.И. Витковская, И.В. Троцук) современных научных исследованиях.

В научной литературе представлен анализ разных аспектов адаптации в условиях образовательной миграции: 1) индивидуально-типологические особенности протекания адаптационных процессов (А.И. Сурыгин); 2) характер взаимодействия преподавателя с обучающимися

(Н.П. Голубев, Н.А. Персианова, Г.Н. Князева); 3) специфика адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу (И.В. Ширяева, Т.В. Кияшук); 4) анализ адаптации к учебной группе и проблемы социально-психологического климата в ней (М.А. Иванова, Н.А. Титкова); 5) характеристики национально-психологические особенности иностранных студентов (М.А. Иванова, Л.П. Цоколь и др.); 6) особенности дидактической адаптации (Т.Д. Чернявская и др.).

Исследованиях психологических механизмов адаптированности, а также особенностей проявлений личностных факторов адаптации иностранных студентов из различных регионов мира представлены в работах профессорско-преподавательского состава кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университете дружбы народов (С.И. Кудинов, А.И. Крупнов, И.А. Новикова, О.В. Маслова, Е.Ю. Чеботарёва, М.И. Волк, О.Б. Михайлова и др.). В результате исследований проводимых аспиранткой кафедры Анной Изабель Косталес Завгородней, выполненных под руководством Михайловой О.Б., представлена система диагностики и сопровождения иностранных студентов, обучающихся в международном вузе.

Согласно полученным в исследовании данным у иностранного студента формируется стратегия адаптации к образовательному процессу, выраженная комплексом факторов, развивающихся под влиянием образовательной среды принимающего общества. Критериями определения стратегий адаптации у различных групп студентов были выбраны такие показатели адаптированности, как: удовлетворенность, конформность, интерактивность, депрессивность, ностальгия, отчужденность и собственно оценка культурной дистанции [1;3].

В исследовании Косталес Завгородней А.И. было установлено, что синтез эмоциональных (тревожность, агрессивность, фрустрация, невротические состояния, уровень нервно-психической напряженности, энергетическая установка и психосоматические симптомы) и личностных (базовые убеждения и локус контроля) маркеров представляют собой характеристики адаптированности иностранных студентов [1].

Эмоционально-личностные факторы адаптированности характеризуют внутреннее психологическое состояние и готовность к учебной деятельности в инокультурной среде, а также специфику протекания психосоматических явлений [1;2].

Всего в исследовании принимали участие более 200 студентов из различных регионов мира (Африка, Азия Латинская Америка, Ближний Восток, СНГ), обучающихся на разных факультетах Российского университета дружбы народов. В окончательную выборку вошли 94 юноши и 106 девушек, в возрасте от 18 до 26 лет, находящихся в Москве от 1 года до 3 лет. С целью выявления эмоционально – личностных факторов адаптированности иностранных студентов был выбран следую-

щий методический инструментарий: тест «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского; «Культурно-ценностный дифференциал» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова); «Шкала тревожности»; тест «Самооценка форм агрессивного поведения» (модифицированный вариант теста Басса – Дарки); «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности» Л.И. Вассермана; «Диагностика цветопредпочтением» (В.И. Тимофеев, Ю.И. Филимоненко); «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич); анкета «Диагностика психосоматических симптомов у мигрантов» (А.И.Косталес Завгородняя); опросник «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер); опросник «Шкала базовых убеждений личности» (Р. Янофф-Бульман). Для обработки полученных эмпирических результатов исследования применялись непараметрический критерий Краскела-Уоллиса, кластерный и факторный анализ).

В результате проведения кластерного анализа на основании таких показателей, как удовлетворенность, комформность, интерактивность, депрессивность, ностальгия и отчужденность были выявлены три группы иностранных студентов с определенными стратегиями адаптации.

С помощью результатов полученных по методике «культурно-ценностный дифференциал», были определены основные группы, демонстрирующие различные результаты адаптированности к инокультурной среде: 1) группа с тенденцией к стратегии «приспособление»; 2) группа с тенденцией к стратегии «слияние» и 3) группа стратегия с тенденцией к стратегии «отчуждение» [1; 3].

В каждая из обозначенных групп была представлена студентами из разных регионов мира. Большинство составили студенты со стратегией «Приспособление» (40 %), далее по численности следовала группа «Слияние» (32 %), и затем группа«Отчуждение» (28 %).

Группа «Приспособление» была представлена студентами из стран СНГ (40 %), за ними следуют представители Латинской Америки (20 %), из стран Ближнего Востока (18 %), Азии (13 %) и всего по 5 % из Африки и из Европы. Значительную часть группы «Слияние» составляли студенты из Азии (30 %), далее студенты из стран СНГ (19 %), из Латинской Америки (16 %), Европы (16 %), стран Ближнего Востока (13 %), и 6 % из Африки.

В группе «Отчуждение» большинство респондентов были студентами из Африки (22 %) и Европы (21 %), из стран СНГ (18 %), из стран Ближнего Востока и Азии по (14 %), и всего 11 % из Латинской Америки. Очевидно, что вмкаждой из стратегий адаптации были представлены студенты их разных регионов мира, что свидетельствует об отсутствии влияния на стратегию адаптированности специфики культурной дистанции студентов.

В результате проведенного сравнительного анализа эмоциональных характеристик адаптированности иностранных студентов были выделе-

ны показатели имеющие статистические значимы различия каждой из исследуемых групп.

– Для группы «Приспособление» характерна низкая учебная и межличностная тревожность, высокая вербальная агрессия и высокая, энергетическая установка организма на оптимизацию расходования сил.
– В группе «Слияние» выражен высокий уровень учебной и межличностной тревожности; низкий уровень негативизма, средний уровень обидчивости и вербальной агрессии, а также, средний уровень социальная фрустрации при энергетической установке на оптимальную мобилизацию физических и психических ресурсов организма.
– В группе «Отчуждение» для студентов характерны средний уровень учебной тревожности и обидчивости, высокий негативизм и социальная фрустрация [3;4].

По результатам данных «Клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний» в группе студентов со стратегией «Отчуждение» выявлен наибольший процент респондентов с проявлениями тревоги, невротической депрессии, истерического типа реагирования и вегетативных нарушений, тогда как в группе стратегии «Приспособление» выявлен наибольший процент проявлений астении и обсессивно-фобических нарушений. Кластерный анализ показателей невротических состояний, общей тревожности и общей агрессивности позволил выявить следующие данные:

1. в группе «Приспособление» 28 % студентов в разной степени нуждаются в срочной психологической помощи и с 24 % студентов рекомендована систематическая психологическая профилактическая работа;
2. для 34 % студентов группы «Слияние» в разной степени необходима оперативная психологическая помощь и 44 % студентов этой группы нуждаются в психологической профилактической работе; 3) особенность группы «Отчуждение» состоит в том, что все студенты остро нуждаются в психологической помощи разного уровня.

При это, группа «Приспособление» характеризуется наибольшей структурированностью эмоционально-личностных факторов адаптированности, что обусловливает в перспективе успешную адаптацию в новой среде, в группе «Слияние» успешность адаптации студентов зависит в большой степени от окружающей среды. Представители группы «Отчуждение» проявили наименьшую структурированность эмоционально-личностных факторах адаптированности, что скорее всего и обуславливает их дезадаптивные тенденции.

На основе обобщения многочисленных эмпирических данных в результате проведенного исследования были предложены рекомендации по психокоррекционной работе для каждой из трех групп. В качестве рекомендации предложено разделить студентов на группы в зависимости

от их стратегии адаптации и общности эмоциональных и личностных факторов, исключая дифференциацию по этнической принадлежности.

Цель разделения на группы по таким принципам, учитывая специфику каждой из групп, объединить студентов разных этнических групп и использовать тренинги, направленные на развитие эмоциональной компетентности, саморегуляции негативных эмоциональных особенностей и осознание когнитивных предпосылок, затрудняющих развитие адаптационного потенциала иностранных студентов [1;3;4].

Для группы со стратегией «Приспособление» значительная работа должна быть направлена на приобретение навыков саморегуляции эмоционально-личностной сферы. В организации психологической работы со студентами группы «Слияние» важно сосредоточиться на развитии уверенности в собственных силах и возможностях, а также на разработке оптимальных способов достижения цели.

В группе студентов со стратегией «Отчуждение», психокоррекционная работа должна быть направлена на снижение напряженности психического и физического состояния в целом, также для представителей данной группы необходимо организовать тренинги по развитию навыков преодоления различных негативных эмоциональных состояний и личностных особенностей. Таким образом, представленный в исследовании комплекс психологический показателей позволяет диагностировать и дифференцировать успешность процесса адаптации, а также разработать программы сопровождения и коррекции протекания адаптационного процесса, в том числе у вновь прибывающих иностранных студентов и аспирантов.

Литература

1. *Косталес, Завгородняя А.И.* Эмоционально-личностые факторы адаптированности иностранных студентов. Автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Российский университет дружбы народов (РУДН). Москва, 2013.
2. *Михайлова О.Б., Каминская Э.А.* Особенности лидерских способностей и инновационности у студентов бакалавриата //Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 28–34.
3. *Михайлова О.Б., Косталес А.И.* Особенности проявления психосоматических симптомов у иностранных студентов в процессе адаптации у инокультурной среде//Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2011. Т. 5. № 2. С. 112–117.
4. *Михайлова О.Б., Косталес А.И.* Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 29–33.

Психологическая поддержка студентов, вернувшихся после обучения за рубежом

Нестерова А.А.,
д-р психол. наук, доцент
Московский государственный
областной университет
г. Москва, Россия

Аннотация: В статье обсуждается проблема реадаптации студентов, вернувшихся домой после обучения за рубежом. Отмечаются психологические проблемы, с которыми сталкивается студент при возвращении: проблемы идентификации, эмоциональный дискомфорт, трудности адаптации. Предлагаются основные пути решения психологических проблемы студентов-репатриантов с привлечением ресурсов и возможностей психологической службы вуза.

Ключевые слова: образовательная миграции, процесс возвращения, реадаптация, культура происхождения, психологическое сопровождение.

Psychological support of students returning after studying abroad

A.A. Nesterova,
Doctor in Psychology, Associate Professor
Moscow State Regional University
Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the problem of re-adaptation of students who returned home after studying abroad. The psychological problems facing student after returning are indicated, i. e. problem of identification, emotional discomfort, difficulties of adaptation. The article proposes main ways of solving psychological problems of repatriating students, using the resources and possibilities of the university counseling centre.

Keywords: educational migration, re-entry process, re-adaptation, culture of origin, psychological support.

Проблема повторного возвращения после образовательной миграции, проблема репатриации не так часто является предметом современных исследований. Между тем, тема эта очень актуальна, так как большое количество современных студентов в структуре своей образовательной траектории выбирает обучение (стажировку) за рубежом, после которой они возвращаются на родину. Стоит отметить, что существует достаточно большой пласт исследований, посвященных образовательной миграции (краткосрочной, долгосрочной), в которой обсуждаются проблемы аккультурации, адаптации, жизнеспособности студентов-мигрантов, выехавших за рубеж с целью обучения. И в России, и за рубежом можно встретить научные работы, ориентированные на изучение культурного шока у студентов-эмигрантов, а также на исследование проблем, связанных с адаптаци-

ей. При этом ученые в основном затрагивают проблемы адаптации к новой социокультурной среде, игнорируя процесс возвращения и реадаптации. Стоит отметить, что далеко не все студенты после окончания обучения за рубежом остаются в чужой стране – многие возвращаются обратно, на родину. Именно в организации сопровождения и психологической работы с такой группой студентов−репатриантов больше всего белых пятен и пробелов в исследовательском поле и прикладном ключе.

За границу с целью образовательного миграции,по результатам отечественных исследователей А.Л. Арефьева и Н.М. Дмитриева, в основном уезжают молодые люди в возрасте от 19 до 35 лет, причем студенты в возрасте до 24-х лет – самая многочисленная группа стажеров, стремящаяся получить образование за рубежом (31, 2 %), Различий по полу не наблюдается − за границу в равной степени едут как мужчины, так и женщины. 80 % образовательных мигрантов имеют статус «не замужем/не женат» и примерно 90 % выборки – жители мегаполисов и крупных городов [1]. Эти цифры не позволяют нам игнорировать такую большую социальную группу людей, которые в ситуации образовательных стажировок сталкиваются с трудностями адаптации, а впоследствии, сталкиваются и с проблемами реадаптации.

Последнее время во многих странах все больше появляется работ, посвящённых образовательной миграции, при этом она чаще всего рассматривается как какой-то односторонний, одноэтапный «переход»: из страны происхождения – в новую культуру. При этом статистика показывает, что большинство студентов возвращаются после обучения домой для продолжения обучения или работы, но проблемами их реадаптации уже практически никто не обеспокоен. Между тем, психологических трудностей и переживаний по возвращении у студентов возникает не меньше, нежели при погружении в новую культуру.

Несмотря на то, что опыт возращения студента на родину малоизучен, все-таки можно найти отдельные исследования, посвящённые этому вопросу. Так, например A.S. Chamove и S.M. Soeterik исследовали группы старшеклассников, которые возвращались домой после одного года обучения за границей. В этом исследовании отмечается, что те переживания, которые испытывают 16–18-летние юноши и девушки, можно охарактеризовать как переживания скорби и потери. Причем, симптомы и стадии переживаний студентов-репатриантов сродни переживаниям, которые появляются у человека в ситуации тяжелой потери и утраты [3]. Именно поэтому в некоторых зарубежных программах работы с вернувшимися студентами стали использовать те же подходы и технологии, которые применяются в работе с горем.

В исследованиях D. Leigh рассмотрен опыт возвращения студентов, которые по прибытии назад на родину, стараются примирить в себе две теперь уже не понаслышке знакомые для них культуры: культуру происхождения и культуру, которая их принимала во время обучения. Так вот, по мнению D. Leigh, у таких студентов формируется новообразование –

феномен «третьей культуры», который представляет собой своеобразное сочетание двух знакомых культур. При этом отмечается, что студент по возвращении имеет проблемы с идентификацией, потому что ему трудно четко соотнести себя, как с культурой происхождения, так и с принимающей культурой [4]. Очень часто в научной литературе детей и подростков третьей культуры называют «культурными гибридами», «культурными хамелеонами». С одной стороны, дети и молодежь третьей культуры имеют ряд преимуществ: они лучше адаптируются, обладают большей социальной гибкостью и мобильностью, отличаются свободомыслием. Среди недостатков и ограничений ученые часто отмечают у таких людей различные нарушения в сфере идентификации, серьезные проблемы с распознаванием «культурного кода» той культуры, где они родились и выросли. Также таким людям очень сложно перестраиваться, особенно если они прибывают из страны с ярко выраженной индивидуалистской культурой в страны с коллективной ментальностью.

Психологическая служба образовательных организаций высшего образования должна осознавать, что отправляя студента на стажировки, дополнительное обучение, повышение квалификации, по возвращении обратно ему требуется специализированная квалифицированная помощь. После того, как обучающийся адаптируются к новой среде за границей, преодолевает культурный шок и проживает кризис адаптации, при возвращении на родину, он проходит похожий путь преодоления трудностей и новый кризис адаптации [2].

Например, S.J. Ramsey и B. Schaetti еще в 1999 году описали феномен репатриации, как процесс, наполняющий жизнь вернувшегося студента тревогами и сложностями. Авторы считают, что возвращение в культуру происхождения (родную культуру) является даже более напряженным, чем переезд в новую культуру [6]. Это связано с тем, что, возвращаясь, студенты ожидают, что окружающая социокультурная среда, которая когда-то была понятна и знакома, останется точно такой же, как они ее помнят. В реальности это далеко не всегда так. Именно рассогласование между реальностью и ожиданиями вызывают в процессе реадаптации у студентов гнев, тревогу, депрессию и прочие отрицательные эмоции. Со всеми этими переживаниями студенту сложно справиться в одиночку, без специально организованной психологической поддержки.

Интересно, что проблемами реадаптации после переселения, возвращения гораздо чаще занимаются корпорации, крупные организации, которые поддерживают своих сотрудников после временных стажировок за рубежом, в то время как вузы не так активно включаются в процесс адаптации вернувшихся студентов.

В связи с вышесказанным, немаловажной является задача организации психологической поддержки, организуемой образовательной организацией, которая отправляет студента на обучение за рубеж и принимает потом обратно. Среди форм и видов такой поддержки можно отметить адапта-

ционный тренинг, семинары, участие в групповом дебрифинге. Все эти технологии и формы психологической поддержки позволяют «прожить» приобретенный опыт, интегрировать его в рамках своей идентичности.

Некоторые авторы разрабатывают комплексные программы для реадаптации студентов после обучения за рубежом. Так, A.C. Lerstrom предлагает проведение со студентом-репатриантом четырех сессий при участии психологической службы вуза (примерно по 2 часа каждая).

На *первой сессии* обсуждаются важные для студента воспоминания об обучении за рубежом, разбираются те проблемы, с которыми столкнулся молодой человек при возвращении домой.

Вторая сессия направлена на укрепление адаптационных ресурсов, осмысление и интеграцию полученного опыта межкультурной коммуникации, использование этого опыта в понимании и принятии чужих идей, точек зрения, способов мировосприятии.

Третья сессия посвящается обсуждению того, какой представляется культура происхождения студенту после возвращения, что в ней изменилось, как он определяет ее теперь.

Четвертая сессия посвящена завершению работы, а также построению дальнейшего пути развития, оценки степени и перспектив собственного личностного роста [5].

Некоторые ученые призывают образовательные организации объединяться с родителями обучающихся в решении задач реадаптации студентов при возвращении. Например, создаются информационные материалы для родителей, чьи дети вернулись домой из-за рубежа после обучения.

В психологической науке все четче очерчивается круг проблем, связанных с реадаптацией после образовательной миграции. Решение этих проблем требует от науки новых разработок, технологий и программ сопровождения. Психологическая служба образовательных организаций может и должна активно включаться в процесс адаптации студентов-репатриантов, обеспечивая им тем самым позитивную социализацию и предоставляя комфортную среду для восстановления и повторного вхождения в культуру происхождения. Перспективными видятся исследования, обозначающие основные направления этих программ сопровождения и верифицирующие их эффективность и пользу, как для отдельных студентов, побывавших на обучении за рубежом, так и для образовательных организаций, способных обеспечить профессиональное сопровождение этого возвращения.

Литература

1. *Арефьев А.Л., Дмитриев Н.М.* Зарубежные научно-учебные стажировки. М.: ЦСП, 2003.
2. *Нестерова А.А., Суслова Т.Ф., Ефремова Г.И.* Роль осознанной саморегуляции в процессе социокультурной адаптации мигрантов // Вопросы психологии. 2016. № 5. С.37–47.
3. *Chamove, A.S. & Soeterik, S.M.* (2006). Grief in returning sojourners. Journal of Social Sciences, 13(3), 215–220.

4. *Leigh, D.* (2006). Third cultured volunteer tourists and the process of re-assimilation into home environments. Australian Journal on Volunteering, 11(2), 59–67.
5. *Lerstrom, A.* (1995). International study transitions: Creating and leading a reentry workshop. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, San Antonio, TX.
6. *Remsey, S. J., & Schaetti, B.* (1999). Reentry: Coming 'home' to the unfamiliar, repatriates may feel like strangers in a strange land. Seattle, WA: Transitions Dynamics. URL: http://www.transition-dynamics.com/reentry.html

Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе

Татаринцева А.Ю.,
канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики

Кузнецова В.В.,
старший преподаватель кафедры коррекционной психологии и педагогики ФГОУ ВО Воронежский государственный педагогический университет г. Воронеж, Россия

Аннотация: в статье рассматривается многообразие подходов к процессу адаптации к обучению в современной педагогической и психологической науке. Представлены особенности проведения программы по адаптации студентов-первокурсников с использованием методов арт-терапии.

Ключевые слова: адаптация первокурсников, арт-терапия, артпедагогика

Psychological and Educational Support of the Process of First Year Students' Adaptation to Studying at University

A.Y. Tatarintseva,
PhD in Psychology, Associate Professor

V.V. Kuznetsova,
Senior Lecturer Voronezh State Pedagogical University Voronezh, Russia

Abstract. The article discusses the diversity of approaches to the process of adaptation to studying modern educational science and psychology. It presents a program for first-year students' adaptation using methods of art therapy.

Keywords: first year students' adaptation, art therapy, art pedagogy.

Понятие адаптации было введено в середине XIX века немецким физиологом Г. Аубером. Термин «адаптация» имеет латинское происхождение,

«adaptio» в переводе обозначает приспособление, прилаживание. В науке адаптация рассматривается и трактуется в зависимости от того на что делается акцент в процессе изучения данного понятия. Следует отметить, что вопросы адаптации изучаются в широком спектре научного знания, и рассматриваются как с позиций как естественных, технических, так и социально-педагогических и общественных научных дисциплин. В ходе анализа научной литературы по данной проблематике и непосредственного изучения важности процессе адаптации среди студентов первокурсников, нами было выявлено, что в зависимости от того, какой уровень взаимодействия со средой характерен для определенного человека в процессе приспособления к окружающей действительности, учеными выделяются следующие виды адаптации – биологическую, физиологическую, психологическую и социальную. Рассматривая последнюю, к которой относят адаптацию в процессе обучения, освоения профессиональных навыков, да и просто адаптацию на бытовом уровне, было отмечено, что она включает в себя также и элементы социально-психологической направленности.

В ходе изучения адаптационных процессов, ведущими учеными (М.П. Будякина, А.В. Карпов, А.А. Русалинова, В.Я. Тернопол, А.В. Дмитриев, С.Л. Долан, АЛ. Свенцицкий, О.Ф. Алексеева, Э.Ф. Зеер, В.Н. Дружинин, В.В. Лагерев, Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, М.В. Матюхина, В.Д. Шадриков) были выявлены определенные характеристики адаптации, к которым относятся и характеристики самого процессе, при котором организм человека начинается приспосабливаться к определенной, новой для него среде; и соотношение определенного равновесия (так называемая относительная гармония), которое может возникать между самим организмом и определенной средой; и, непосредственно, сам результат адаптационного процесса.

Рассматривая и саму адаптацию и связанные с ней адаптационные процессы, ведущими учеными (Ж. Пиаже, К. Левин, А. Раппопорт) была выявлены тесная взаимосвязь между определенной целью и областью жизнедеятельности человека, которая оказывает непосредственное влияние на эффективность самого процесса приспособления организма к определенным условиям.

Изучая процессы адаптации, (Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, М.В. Матюхина, В.Д. Шадриков) установили, что происходящие процессы рассматриваются как в широком смысле , т.е. как процесс приспособления живого организма к условиям существования, так и в узком – когда проводится определенное различие между понятиями социально-психологической адаптации и простого приспособления организма к определенным условиям среды. В процессе изучения социально-психологической адаптации учеными (В.И.Ковалева, В.Н.Дружинин, А.Л. Робалде, А.А. Реал, Ю.П. Поваренков, Н.П. Фетискин) отметили, что существуют определенные показатели данного процесса, которые тесно связаны с де-

ятельностью механизмом сознательного саморегулирования, которое основывается субъективная индивидуально-личностная оценка природных и социальных компонентов воздействия на человека.

Практически за два века изучения данного явления, было признано ведущими учеными, что адаптационные процессы на социально-психологическом уровне имеют двухсторонний характер. Так, с одной стороны, адаптация включает в себя определенные изменения и физиологических, и социальных функций, которые необходимы для того, что человек смог удовлетворить предъявляемые к нему требования окружающей среды. Однако, с другой стороны, сама среда не является константной, она постоянно меняется. Теории развития личности ведущих психологов (З. Фрейда, А. Адлера, Э. Эриксона, К. Юнга, Э. Фрома и др.) рассматривают адаптацию с разных точек зрения, которые выдвигают авторы. Однако, хотелось бы отметить, что отечественным ученым А.В. Петровским был предложен вариант адаптации с педагогическим аспектом, который заключался в том, что в ходе адаптационного процесса ребенку, подростку, студенту предлагается помощь со стороны педагогов в преодолении трудностей, которые возникают в процессе адаптации. В предложенной им концепции развития личности, адаптация представляет собой первую фазу развития личности ребенка, которая направлена на усвоение определенных групповых норм поведения и соответствующих им форм и средств деятельности. Непосредственно касаясь адаптационных процессов студентов-первокурсников педагогического вуза, следует отметить, что данный вид адаптации зависит от нескольких факторов – и условий обучений в вузе, и индивидуальными особенностями студентов, которые оказывают существенное влияние на данные процессы, отталкиваясь от возрастных особенностей юношеского возраста.

Юность является одним из важных составляющих этапов развития личности. Этому возрастному периоду свойственны определенные особенности и в процессе социализации. На данном этапе перед молодыми людьми встают актуальные вопросы, связанные с процессами адаптации, которые вызваны изменяющимися условиями жизни. За достаточно короткий промежуток времени личность должна успеть приспособиться к новым требованиям и ситуация, встающими перед молодыми людьми после окончания школы, иначе, может возникнуть, а иногда и возникает дезадаптация.

Одной из важнейших задач данного возрастного периода является задача, связанная с выбором процессии и получением профессионального образования. Профессиональное обучение и подготовка к трудовой деятельности становится одной из ведущих видов деятельности студента. Однако, параллельно с этим возникает и еще одна проблема – это проблема обучения в новых условиях, которая непосредственно связана и с социально-профессиональной адаптацией. Рассматривая характеристики юношеского возраста, предложенные отечественны-

ми учеными (Л.С. Выготский, В.С. Мухина и др.), хотелось бы отметить, что многие из них (А.Л. Лурия, Р.С. Немов и др) отмечают, что для юношеского возраста характерны углубление и одновременно определенная дифференциация познавательного процесса, а также непосредственное развитие познавательной самостоятельности. Следует отметить, что для юношеского возраста, в котором находятся студенты первокурсники, также актуальными остаются и потребности в общении со сверстниками. Данная потребность возникает еще в подростковом возрасте, а в юношеском не только не ослабевает, но и начинает приобретать несколько новые черты и характеристики. Кроме того, именно в этот период происходит возникновение иерархически структурированной системы ценностных ориентаций, а также профессиональное самоопределение, появляются новые жизненные планы, которые связаны с формированием новых способностей к самореализации личности.

Адаптация студентов – первокурсников в вузе – это достаточной сложный процесс. Он связан с тем, происходит одновременно быстрая динамическая и многоуровневая перестройка всей потребностно-мотивационной сферы личности, а также включения в этот процесс всего комплекса имеющихся к данному возрастному периоду навыков, умений, компетенций и привычек в соответствии с новыми целями и задачами, которые ставит перед первокурсниками обучение в вузе. Следует отметить, что для данного возраста меняются и перспективы и условия развития личности.

Большая часть возникающих проблем и трудностей адаптационного характера у студентов, поступивших на первый курс обучения, связано с тем, что кардинально меняются условия обучения и сам процесс получения новых знаний. Данная проблематика в науке получило название дидактической адаптации, особенностью которой является приспособление к новым формам и методам работы, а также к новым формам контроля. Адаптация студентов-первокурсников в значительной степени связана с тем, насколько успешно они усваивают вузовскую программу.

В процессе реализации дидактической адаптации студентов главной целью является разработка наиболее эффективных методов и форм организации как учебного процесса в целом, так и учебной деятельности студентов-первокурсников, с учетом определенной специфики условий обучения, с одной стороны, а также – особенностей специфики познавательной деятельности, характерной для данного возрастного периода – с другой. В процессе вхождения, причем, не постепенного, а достаточно резкого, в новую среду общения с окружающими (как однокурсниками, так и педагогами), важным и значимым становится фактор социальной адаптации. В ходе общения в студенческой среде происходит адаптация личности к тем образцам поведения, которые характерны для данной группы социума. В процессе общения в малой студенческой группе происходит процесс совместного овладения навыками учебной деятель-

ности, через которые студент получает и профессиональные навыки, которые потребуются ему в дальнейшем, в процессе освоения профессиональных компетенций. Следует отметить и тот факт, что потребность в неформальном общении с членами микро- и макро-групп является одной из особенностей, характерных для юношеского возраста.

Исходя из имеющихся научных данных можно сделать вывод о том, что общение является не просто специфическим видом активности, но и относится к ведущим факторам в ходе адаптации. На основании имеющихся исследований, проводимых как отечественными, так и зарубежными учеными, можно сделать вывод о том, что развитие коммуникативных умений и связанная с ними оптимизация общения с использованием многочисленных приемов и методов играет одну из ведущих ролей в адаптации студентов-первокурсников. Одним из путей оптимизации в ходе адаптации является осознание трудностей общения, которые могут возникнуть в процессе первого года обучения в вузе, и, по возможности, их устранение. Те или иные затруднения в процессе освоения новых компетенций для бывшего старшеклассника являются вполне закономерными . Однако, педагогам следует возникшие затруднения, по возможности дифференцировать, ибо они могут носить следующий характер – социально-педагогический, профессиональный, личностный и иной характер. Здесь большое значение начинает играть уже сложившаяся к этому возрасту роль ценностных ориентаций.

Адаптация в той или иной выбранной профессии зачастую зависть от тех ценностных установок, которые личность на момент становления получила. Поэтому, насколько для первокурсника значимыми являются их будущая профессия, работа, а также иные значимые аспекты и то, какие требование они предъявляют и к себе, и к своей профессиональной подготовке, последующему месту работы, как они реагируют на возникающие трудности в процессе учебно-профессионального усвоения знаний. В процессе адаптации происходит определенная перестройка многих сфер, в том числе и потребностно-мотивационной. В ходе данного процесса происходит формирование устойчивых профессиональных ценностей у студентов. Данные вопросы рассматривались в работах Г.М. Андреевой, О.И. Зотовой, М. Рокич, В.А. Ядова.

Поступив в вуз, вчерашний школьник начинает не только новую социальную жизнь, но и вступает на путь профессионального становления, которое в дальнейшем влияет и на профессиональную успешность и мотивированность по усвоению профессиональных компетенций. В течение первого года обучения очень важно, чтобы рядом с первокурсниками находились люди, которые помогут им адаптироваться по всем направлениям.

Отталкиваясь от опыта психолого-педагогического сопровождения в Воронежском государственном педагогическом университете, все студенческие группы первокурсников имеют кураторов, которые помогают им

ориентироваться в абсолютно новом учебном пространстве, знакомят с процессом студенческой жизни, рассказывают о «подводных камнях» высшего образования. Такая работа приносит определенные результаты, которые помогают лучше и быстрее пройти все адаптационные процессы [1].

Однако, кураторство является не единственным способом эффективного включения в процесс для первокурсников. Так, на психолого-педагогическом факультете проходит адаптационная работа с привлечением методов арт-терапии. Данные элементы включаются в образовательные семинары, которые проходят в сентябре – октябре месяце, что помогает студентам в первые недели не только познакомиться с одногруппниками и сокурсниками, но и присоединиться к огромной семье студенчества университета. В процессе семинаров старшекурсники, выступая в роль наставников, активно вовлекают первокурсников в общее дело, при этом давая возможность раскрыть свои творческие способности и проявить потенциальные возможности. Это происходит благодаря таким методам как фототерапия, песочная терапия, изотерапия и др. В процессе проведения занятий студенты выполняют творческие работы как индивидуального, так и группового порядка, находят точки соприкосновения с членами нового коллектива, учатся координировать свои действия и приобретают первоначальные навыки в своей профессиональной деятельности. Это связано с тем, что предлагаемые задания творческого плана даются с учетом специфики выбранного профиля – психологии образования, специальной психологии, начального и дошкольного образования. В завершении семинара все его участники получают готовый продукт своей деятельности – это или коллаж, или картину, выполненную в разных техниках арт-терапии, а кроме этого приобретают уникальную возможность работы в коллективе, которая помогает им раскрыть свой личностный и творческий потенциал [2].

Все мероприятия данного направления, позитивно влияют не только на профессиональный имидж будущего специалиста в психолого-педагогическом или педагогическом направлении, но и дают импульс для личностного роста студента-первокурсника.

Литература

1. *Кузнецова В.В., Татаринцева А.Ю.* Арт-педагогика как средство коррекции низкого уровня адаптации студентов // Актуальные направления научных исследований 21 века: Теория и практика. 2017. Т.5. № 2 (28.) С. 31–35
2. *Кузнецова В.В., Татаринцева А.Ю.* Адаптация студентов-первокурсников педагогического вуза с использованием арт-технологий. // Известия воронежского Государственного Педагогического университета. 2017. № 1(274) С. 29–31.

Особенности адаптации студентов к обучению в вузе

Юрченко И.В.,
канд. психол. наук доцент
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
г. Курск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности адаптации студентов к обучению в вузе и характеризуется программа психологического сопровождения социально-психологической и дидактической адаптации первокурсников. Показано, что комплексная технология психологического сопровождения адаптации влияет на повышение учебной мотивации, снижение ситуативной тревожности, установление благоприятного психологического климата в группах.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, программа психологического сопровождения, тренинг, адаптационные мероприятия.

Specifics of students' adaptation to studying at university

I.V. Yurchenko,
PhD in Psychology, Associate Professor
Kursk State University
Kursk, Russia

Abstract. The article deals with the specifics of students' adaptation to studying at higher school and presents a program of psychological support for psychosocial and educational adaptation of first-year students. It argues the impact of the complex technology for psychological support of adaptation on the increase of educational motivation, decrease of state anxiety, and favorable psychological climate in groups.

Keywords: adaptation, psychosocial adaptation, program of psychological support, training, adaptation activities.

Индивидуальный подход к личности в системе образования сегодня диктует необходимость поиска оптимальных путей адаптации человека к изменяющимся условиям социальной действительности. Для обучения нового поколения специалистов нужны действенные формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, способные раскрывать потенциальные возможности студентов [3, с. 4].

Обучение в вузе для молодых людей должно стать той ступенью профессионального образования, на которой студент может получить мощный импульс развития своего интеллектуального и социального потенциала, где стимулируются процессы саморазвития, активно формируются познавательные и профессиональные мотивы, навыки самообразования.

В вузах процесс обучения первокурсников налаживается непросто, характеризуется большой динамичностью психических процессов и состояний, которые обусловлены изменением социальной среды. Поэтому на начальном этапе обучения неизбежно возникают проблемы. Среди главных трудностей этого периода студенты выделяют: организацию вузовского обучения, особенности школьной подготовки, перемену места жительства, отношения с преподавателями и др.[4, с.228].

Позитивную роль в преодолении проблем первого года обучения, достижении успешной личностной адаптации может сыграть комплексное психологическое сопровождение адаптационного процесса, которое должно осуществляться с опорой на личностный потенциал студента.

Психологическое сопровождение является не просто суммой разнообразных методов работы, а выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи в решении задач обучения, воспитания, социализации.

Целью психологического сопровождения обучающегося в учебно-воспитательном процессе является обеспечение его нормального развития (в соответствии с нормой развития в определенном возрасте). Задачами психологического сопровождения адаптации студента к обучению выступает: подготовка первокурсников к новым условиям обучения; установление и поддержание социального статуса первокурсников в новом коллективе; развитие групповой сплоченности, создание благоприятного психологического климата в коллективе; развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия, повышение уверенности в себе [2, с. 35].

С первых же дней своего пребывания в вузе молодые люди сталкиваются с многоплановостью всей студенческой жизни, с новыми требованиями учебного заведения, условиями организации учебно-воспитательного процесса, формами и методами учебной деятельности.

Учитывая тот факт, что адаптация студентов многогранна и охватывает разные сферы студенческой жизни, справиться со сложностями этого периода достаточно трудно.

Чтобы процесс освоения первокурсников в вузе был успешным и интересным, Психологическая служба Курского государственного университета разработала программу адаптационного курса, представляющую собой систему психолого-педагогической поддержки первокурсника в вузе, и направленную на успешную социально-психологическую и дидактическую адаптацию первокурсников к обучению.

Дидактическая адаптация трактуется нами как специальная форма организации образовательного процесса на первом курсе, которая обеспечивает студенту педагогическую помощь в повышении уровня его готовности к обучению в вузе средствами развития его интеллектуальных возможностей и знакомства с различными способами получения информации, используемыми в вузе [3, с.5]. Содержательный компо-

нент этого аспекта адаптивной программы реализуется в единстве учебных курсов «Введение в профессиональную деятельность», «Психолого-педагогический практикум», дополняется проведением тематических диспутов, научных дискуссий, конкурсов творческих проектов.

Единство системы сопровождения должно обеспечиваться согласованием целевого, организационного, содержательного и технологического компонентов, спроектированного в соответствие с установкой на развитие интеллектуального и социального потенциала студента как необходимого условия для эффективного обучения в вузе [1, с.23]. В рамках учебных курсов, обеспечивающих дидактическую адаптацию, студенты учатся понимать цели и задачи лекционных, семинарских, практических занятий; писать эссе, рефераты, курсовые работы, составлять аннотации к статьям и создавать научные проекты.

Программа психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации студентов-первокурсников включает в себя тренинговый курс «Адаптив», реализуемый с первых дней в течение двух месяцев пребывания первокурсников в вузе, направленный на развитие личности, командообразование, сплочение, выявление лидеров, формирование бытовых навыков сотрудничества. Также этот тренинг включает дискуссионные методики, встречи со студенческим активом факультетов и университета, диагностику отношений в группе. Цель предлагаемого курса – оптимизировать студентам-первокурсникам адаптационный период, помочь юношам и девушкам определить свои жизненные планы, прояснить временную перспективу будущего и в итоге на этом пути продвинуться в плане своего личностного развития, самоопределения, в обретении собственной идентичности. Занятия помогают студентам лучше осознавать свои потребности, понимать свои индивидуальные особенности; воспринимать и понимать психические состояния другого человека [4, с.229]. Тренинг дополняется психологическими консультациями по проблемам личностного роста.

Социальная адаптация первокурсников проходит в рамках традиционных факультетских мероприятий, например, на факультете педагогики и психологии это чаепитие с преподавателями «Давайте познакомимся!», «Посвящение в студенты», «Новогодний капустник», день самоуправления, праздничное мероприятие «Вечер сказок». Кроме традиционных мероприятий факультетов Психологическая служба разработала ряд новых, отличающихся по форме, организации и проведению. Таких как «Психологический киноклуб», тематические встречи, дискуссии, психологические игротеки. Адаптации первокурсников способствуют также научно-практические конференции, профессиональные конкурсы, мастер-классы и др. С помощью подобных мероприятий студенты могут познакомиться с ценностями, предпочтениями своих сокурсников, лучше узнать мнения и взгляды

других людей на некоторые спорные вопросы, перенять профессиональные навыки преподавателей и студентов старших курсов, открывая свой творческий и научно-исследовательский потенциал.

Для определения эффективности подобной программы психологического сопровождения адаптации первокурсников, мы ежегодно проводим диагностику первокурсников, обучающихся на разных факультетах Курского государственного университета. В 2016–17 учебном году в исследовании приняли участие 142 студента первокурсника.

Исходя из общего анализа, полученных диагностических данных в начале учебного года были выявлены невысокие показатели самочувствия, активности и настроения у 60 % первокурсников; низкие показатели любознательности (37 %) и организованности (31 %); высокий уровень ситуативной тревожности (51 %); низкий уровень учебной мотивации (27 %), психологический климат в группе оказался благоприятно неустойчив для 49 % студентов первого курса.

Большинство студентов, у которых доминирует отрицательное или негативное эмоциональное состояние на начальном периоде адаптации к вузу, указывают на психологический дискомфорт, на нарастание тревожности, причиной этого является: новый учебный коллектив; трудности в установлении межличностных отношений; строгость преподавателей; боязнь не справиться с учебой и т.д. У них отмечается снижение способности конструктивно решать учебные задачи, неустойчивость мотивации учения, низкая успеваемость, срывы волевого контроля над эмоциональной сферой, возможны депрессии.

Обобщив диагностические данные, мы выявили три уровня адаптации студентов. Низкий уровень адаптации наблюдался у 12 % студентов. Они относились к вузу отрицательно или безразлично, посещали его неохотно. На занятиях часто занимались посторонними делами, отвлекались, а как следствие фрагментарно усваивали учебный материал и испытывали трудности в общении с одногруппниками и обучении.

Средний уровень адаптации был выявлен у 32 % первокурсников. Эта группа первокурсников характеризуется наличием познавательной мотивации, положительного отношения к вузу, ориентируются в учебном материале, усваивают основное в программе, самостоятельно справляются с поставленными задачами, внимательны при выполнении заданий, поручений, указаний, но требуют контроля со стороны преподавателей, общаются со многими однокурсниками в группе. Однако вуз часто привлекает их внеучебной деятельностью, они активно участвуют во внеклассной работе.

Высокий уровень адаптации в начале учебного года сформировался у 56 % человек. У этих студентов положительное отношение к обучению в вузе, есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые требования. Как правило, они легко ус-

ваивают учебный материал; полно овладевают программой, прилежны; внимательно слушают преподавателя; выполняют поручения без внешнего контроля; проявляют интерес к самостоятельной работе, интересуются всеми учебными предметами; поручения выполняют охотно; занимают благоприятное статусное положение в группе.

На основе этих первоначальных данных и строилась реализация программы сопровождения адаптации. Результаты повторной диагностики, проводимой в середине учебного года, отмечают следующие изменения: большинство студентов научились организовывать свою деятельность (49 % обучающихся с высоким уровнем организованности); снизился показатель ситуативной тревожности (29 %); увеличился уровень адаптивности у 42 % студентов; улучшилось общее самочувствие, повысилась активность, интерес к обучению, настроение, появилась уверенность в себе. Изменился психологический климат в группах, студенты за время обучения лучше узнали друг друга, больше общаются и проводят время вне вуза, установились благоприятные межличностные отношения в учебной группе и взаимоотношения с преподавателями, показатели профессиональной мотивации, развитости коммуникативных умений, сформированности позиции студента стали выше, что свидетельствует о положительной динамике адаптационного процесса. Особой ценностью по итогам адаптационного периода становится совместное творчество, когда знание становится ценностной нормой поведения, пройдя через опыт, чувственное проживание между педагогами и студентами.

Таким образом, адаптация студента к обучению в вузе – это процесс, связанный со значительным напряжением во всех системах организма. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы студенту, так как учебная деятельность, в целом носит, прежде всего, коллективный характер.

Поддержка студента в трудный период адаптации способствует решению задач личностного роста и развития обучающихся, а также профилактике и коррекции дезадаптации. Адаптация личности студентов в динамично развивающейся социокультурной среде вуза приводит к необходимости активизации самой личности в образовательном процессе, актуализации возможностей личности в процессе освоения образовательной среды.

Литература

1. *Лобейко Ю.А., Тарасова С.И., Зибер А.Э.* Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития студентов учетно-финансового факультета. – М.: Илекса, 2007.
2. Практическая психология образования: учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией Дубровиной И.В. – СПб.: Питер, 2004.

3. *Савельева Н.И.* Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе//автореферат диссертации. – Владивосток, 2007. – с. 4–5.
4. *Юрченко И.В., Демидченкова А.И.* Особенности психолого-педагогического сопровождения студентов первокурсников в период адаптации к вузу// Векторы развития науки: сборник статей студентов, аспирантов, молодых ученых и преподователей. – Уфа: АЭТЕРНА, 2015. / в 2 ч. Ч.1. – с.228–230.

СЕКЦИЯ 3
Психологическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями

Исследование субъективной оценки качества жизни студентов с особыми образовательными потребностями (на примере патологии голосового аппарата) и здоровых людей

Барабанов Р.Е.
аспирант кафедры возрастной психологии
им. Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
психолог отделения комплексной реабилитации
ГБУ ЦССВ «Южный»,
член Федерации психологов образования России
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного исследования субъективной оценки качества жизни студентами с особыми образовательными потребностями (на примере юношей и девушек с патологией голосового аппарата) и здоровыми респондентами.

Ключевые слова: качество жизни, особые образовательные потребности, субъективная оценка, патология голосового аппарата.

Study of the subjective assessment of the quality of life by students with special educational needs (on the example of people with pathology of the voice apparatus) and healthy respondents

R.E. Rodionov,
postgraduate student,
Department of Developmental Psychology with
Moscow State University of Psychology & Education
Psychologist with the State Center for Family
Support and Education "Yuzhny",
member of the Federation of RF Educational Psychologists
Moscow, Russia

Abstract: The article describes the results of a study of the subjective assessment of the quality of life by persons with special educational needs (on the example of people with pathology of the voice apparatus) and healthy respondents.

Keywords: quality of life, special educational needs, subjective evaluation, pathology of the voice apparatus.

В современной социально-политической ситуации в России тематика исследований, связанная с изучением психологических составляющих качества жизни лиц с особыми образовательными потребностями (ООП), приобретает общегосударственное значение. Так в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, принятой в 2012 году, одним из направлений является «повышение качества жизни лиц с особыми образовательными потребностями», что невозможно без глубокого изучения психологических составляющих качества жизни. Впервые целью государственной политики была объявлена не помощь лицам с ООП, а повышение уровня качества жизни лиц с особыми образовательными потребностями, обеспечение их равными с другими гражданами возможностями в реализации гражданских, экономических, политических, социальных прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ. В связи с этим, исследование феномена качества жизни в последнее время представляется достаточно актуальным. Учеными активно изучается содержание этого понятия, его связь с личностными качествами человека, ставятся практические задачи по повышению качества жизни. Особый интерес представляют работы, посвященные изучению психологических составляющих качества жизни в контексте особых образовательных потребностей. Качество жизни человека с особыми образовательными потребностями, особенно в рамках образовательного и социокультурного пространства, вызывает особый интерес, так как общество постепенно гуманизируется, и начинается процесс интеграции таких людей в «здоровую» среду.

Стоит отметить, что, несмотря на остроту данного вопроса в современной России, российскими учеными проблематика качества жизни в контексте особых образовательных потребностей на уровне студенчества практически не исследована и представлена малым количеством материала. Психологическое исследование по данной проблеме ведется в основном западными учеными. Помимо этого, в настоящее время понятие «качество жизни» не имеет однозначного толкования как по отношению к здоровым лицам, так и лицам с ООП. В научной литературе стало уже традиционным упоминание о том, что это сложная категория, не имеющая однозначного определения, являющаяся предметом изучения ряда смежных областей знания [3, 5]. Это, с одной стороны, показывает актуальность проблемы изучения качества жизни, а с другой – свидетельствует о слабой разработанности теоретических положений относительно самого понятия.

Попытки исследовать психологические составляющие качества жизни ведутся достаточно давно. Но в большинстве своем все эти исследования обращены к группе здоровых людей [1, 2, 7, 8, 11]. И только

малая часть затрагивает психологические аспекты изучения качества жизни лиц, имеющих особые образовательные потребности [6].

Как мы видим, несмотря на разнородность и многоплановость проводимых исследований, нет единой и четкой концепции в определении самого понятия «качество жизни». Особый интерес в этой связи представляет группа людей с особыми образовательными потребностями, в частности те, кто имеет патологию голосового аппарата. Из-за пагубных средовых воздействий в последнее время растет число серьезных гортанно-трахеальных заболеваний, а также различных голосовых нарушений среди взрослого и детского населения страны, требующих длительных и энергозатратных адаптации, лечения и реабилитации [9]. Процент инвалидизированных лиц среди пациентов с патологией голосового аппарата составляет по разным данным в среднем от 30 до 47 % [4]. Процесс восстановления в каждом отдельном случае сопряжен с частыми эмоциональными расстройствами и их негативными последствиями. Это несомненно требует совершенствования оказываемой помощи и изучения психологических составляющих качества жизни людей с нарушением голоса, так как в рамках системы здравоохранения, образования и социальной защиты позволит разработать в дальнейшем комплексную программу по реабилитации и сопровождению такого рода лиц с учетом не только медико-педагогического, но и психологического воздействия.

Для проведения исследования нами была отобрана экспериментальная и контрольная группы, общей численностью 78 человек. Исследование экспериментальной группы проводилось на базе ФГБУ «Научно-клинический центр оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства России». За период с января по март 2017 года в опросе приняли участие 39 человек, которые являлись пациентами отделения фониатрии ФГБУ «Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России» и по роду основной деятельности были студентами различных творческих ВУЗов Москвы, среди которых МИМ им. А.Г. Шнитке, ВГИК им. С.А. Герасимова и т.п. Из них 27 взрослых и 12 подростков с нарушением голоса в возрасте от 16 до 27 лет (25 мужчин/юношей и 14 женщин/девушек). Преобладали лица молодого и трудоспособного возраста (19±1,3 года).

Исследование контрольной группы проводилось на базе АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА». За период с ноября по декабрь 2016 года в опросе также приняли участие 39 человек, которые являлись студентами 1–4 курсов бакалавриата и сотрудниками ВУЗа. Из них 31 взрослый и 8 подростков в возрасте от 17 до 28 лет (23 мужчины/юноши и 16 женщин/девушек). Преобладали лица молодого и трудоспособного возраста (19±1,8 года).

Процедура исследования.

Процедура исследования представляла собой написание здоровой выборкой и пациентами отделения фониатрии развернутых эссе на тему ка-

чества жизни, целью которого было выявление субъективной оценки качества жизни лицами с патологией голосового аппарата и, так называемой, нормой. Инструкция при этом звучала следующим образом: «**Поразмышляйте на тему качества жизни человека. Как Вы понимаете качество жизни? Что такое качество жизни для Вас лично?** Ответ запишите в виде небольшого эссе (перед ответом укажите свой возраст и пол)».

Результаты исследования

Субъективная оценка качества жизни здоровых респондентов и респондентов с заболеванием голосового аппарата обрабатывалась при помощи контент-анализа. За единицу анализа качества жизни были взяты текстовые фрагменты, определяющие субъективную оценку качества жизни. Объём материала: 78 самоотчетов. Для достижения основной цели использовалась номинативная шкала при кодировании текста. Таким образом, в исследовании использована шкала отношений, где ноль – это отсутствие категории познания. Также проведено измерение рангового соотношения представленности каждой категории в тексте самоотчёта. На основе контент-анализа субъективной оценки качества жизни были выделены различные категории.

Для проверки правомерности выделения эмпирических индикаторов категорий была проведена процедура экспертного оценивания. Эксперты были ознакомлены с целью и программой эмпирического исследования, им также были представлены таблицы формальных признаков категорий и эмпирических индикаторов категорий контент-анализа. Перед экспертами ставились задачи:

1. Проанализировать категории и принадлежащие к ним формальные признаки
2. Проанализировать предложенный список эмпирических индикаторов и отнести их к определённой категории

Группа экспертов состояла из 3 человек. В процедуре контент-анализа были получены 35 категории. Выделение категорий производилось на основе аксиологической модели Спренджера.

Общий процент согласия экспертов с выделением категорий и их эмпирических индикаторов составил 94,12 %. Таким образом, общий процент согласованности экспертов и степени их согласия с выделенными категориями позволяет говорить об относительно объективном выделении единиц анализа и распределении их по категориям.

Помимо экспертной оценки тестов-самоотчетов, все выявленные категории субъективного качества жизни были подвергнуты математической обработке, а именно угловому преобразованию Фишера, которое предназначено для сопоставления двух рядов выборочных значений по частоте встречемости какого-либо признака. Этот критерий в нашем случае применялся для оценки различий в двух независимых

выборках. Для этой цели использовалась программа математической обработки информации SPSS версии 22.0. В результате анализа удалось выявить следующие различия.

В группе респондентов, имеющих патологию голосового аппарата, чаще, чем у здоровых респондентов встречаются такие категории качества жизни как: здоровье (личное и близких) ($\varphi^*_{эмп} = 3.725$, $p \leq 0,01$), коммуникация ($\varphi^*_{эмп} = 2.958$, $p \leq 0,01$), дециальность ($\varphi^*_{эмп} = 3.675$, $p \leq 0,01$), качество медицинских услуг ($\varphi^*_{эмп} = 3.527$, $p \leq 0,01$), образование ($\varphi^*_{эмп} = 2.005$, $p \leq 0,05$), хорошие отношения с семьей и другими людьми ($\varphi^*_{эмп} = 2.388$, $p \leq 0,01$), возможность самореализации, саморазвития ($\varphi^*_{эмп} = 3.867$, $p \leq 0,01$), достижение целей ($\varphi^*_{эмп} = 3.675$, $p \leq 0,01$), востребованность в обществе ($\varphi^*_{эмп} = 2.843$, $p \leq 0,01$), активный образ жизни ($\varphi^*_{эмп} = 3.253$, $p \leq 0,01$), отсутствие тревоги, стресса ($\varphi^*_{эмп} = 1.84$, $p \leq 0,05$), удовлетворение, счастье ($\varphi^*_{эмп} = 3.347$, $p \leq 0,01$), калокагатия ($\varphi^*_{эмп} = 1.643$, $p \leq 0,05$), наличие цели и смысла в жизни ($\varphi^*_{эмп} = 2.656$, $p \leq 0,01$), наличие мотивации ($\varphi^*_{эмп} = 2.196$, $p \leq 0,05$), радость, удовольствие ($\varphi^*_{эмп} = 2.322$, $p \leq 0,01$), принятие, поддержка ($\varphi^*_{эмп} = 4.064$, $p \leq 0,01$), доверие ($\varphi^*_{эмп} = 4.842$, $p \leq 0,01$), понимание, взаимопонимание ($\varphi^*_{эмп} = 1.824$, $p \leq 0,05$), удовлетворенность собой ($\varphi^*_{эмп} = 2.196$, $p \leq 0,05$), уровень самооценки ($\varphi^*_{эмп} = 3.867$, $p \leq 0,01$), ощущение нужности ($\varphi^*_{эмп} = 2.054$, $p \leq 0,05$), возможность самоотдачи ($\varphi^*_{эмп} = 2.536$, $p \leq 0,01$). Таким образом, выделенные категории являются специфическими для группы респондентов с патологией голосового аппарата.

В целом, такие показатели можно связать с тем, что лица с патологией голосового аппарата на момент исследования находились на этапе лечения, у них была нарушена коммуникация, они прибывали в болезненном состоянии, испытывали на себе пристальное внимание окружающих. Это могло привести к большей частоте встречаемости таких субъективных категорий качества жизни как: «здоровье», «коммуникация», «качество медицинских услуг». Важно также отметить, что у представителей данной группы на фоне заболевания и изменения социальной активности нередко формируется «комплекс неполноценности», низкая самооценка и неуверенность в себе [2]. Такие особенности эмоционально-личностной сферы обусловлены попаданием респондентов представленной группы в стрессовую ситуацию, а именно, в ситуацию лечения и ограничения учебно-производственной деятельности, их общий эмоциональный фон характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением [2, 4]. На фоне давности заболевания (у 59 % пациентов более 2-х лет) уровень стресса чрезмерно повышается вследствие снижения стрессоустойчивости в связи с общей астенизацией организма [2, 4, 9], а также вследствие наличия в экспериментальной выборке пациентов, у которых приближался срок оперативного вмешательства на гортани. В связи с этим,

вполне очевидным является наличие таких субъективных категорий качества жизни как: «возможность самореализации, саморазвития», «отсутствие тревоги, стресса», «удовлетворение, счастье», «калокагатия», «наличие цели и смысла в жизни», «радость, удовольствие».

Причиной специфичности для юношей и девушек с патологией голосового аппарата категорий: «образование», «дециальность», «принятие, поддержка», «доверие», «понимание, взаимопонимание», «ощущение нужности», «возможность самоотдачи» могут служить имеющиеся признаки психоэмоционального переутомления в связи с длительностью нахождения на амбулаторном и/или стационарном лечении, что вынуждает пациентов на протяжении долгого времени посещать медицинское учреждение и заниматься вопросами собственного здоровья в ущерб образованию, профессиональной деятельности и социальной активности (в такие моменты для них особо значимым становится помощь и поддержка родных, друзей, коллег и т.д.) [2, 10].

Так как больные зачастую сталкиваются с ситуацией, когда со стороны окружающих к ним обращены «неудобные» вопросы относительно их голоса, заставляющие смущаться или стыдиться, они стесняются себя и других, ощущая физическую «неполноценность», опасаются вступать в контакт с посторонними людьми и даже родственниками, боясь, что их не поймут и эффективного общения не получится [2]. В связи с этим вполне очевидным является наличие таких субъективных категорий качества жизни как «хорошие отношения с семьей и другими», «уровень самооценки», «удовлетворенность собой». Важно отметить, что лица с нарушением голоса в наибольшей степени подвержены страху перед незнакомыми, перед будущим, по сравнению со здоровыми людьми, и этот страх занимает доминирующую позицию над интересом, который в норме способствует расширению социальных связей и отношений, включению человека в происходящие вокруг него события [2]. Поэтому в данном случае мы выделяем также такие категории как: ««активный образ жизни» и «наличие мотивации».

В группе же здоровых респондентов чаще, чем в группе опрошенных с нарушением голоса, встречаются такие категории как: материальное положение, уровень достатка ($\varphi^*_{эмп} = 3.018$, $p \leq 0,01$), наличие работы, профессии ($\varphi^*_{эмп} = 1.857$, $p \leq 0,05$), карьера, карьерный рост ($\varphi^*_{эмп} = 2.295$, $p \leq 0,05$), социальное положение ($\varphi^*_{эмп} = 2.421$, $p \leq 0,01$), возможность контроля времени, самоорганизация ($\varphi^*_{эмп} = 3.023$, $p \leq 0,01$), любовь ($\varphi^*_{эмп} = 2.788$, $p \leq 0,01$), возможность приобщения к культуре ($\varphi^*_{эмп} = 2.207$, $p \leq 0,05$), свобода личности ($\varphi^*_{эмп} = 2.142$, $p \leq 0,05$). Таким образом, выделенные категории являются специфическими для группы здоровых респондентов.

Полученные выше результаты можно связать с тем, что в контрольной группе опрашиваемые находились вне лечебных мероприятий, их

учебной и дальнейшей профессиональной деятельности ничто не угрожало, они пребывали в состоянии покоя по сравнению с членами экспериментальной группы, которые были отлучены от своих повседневных обязанностей, учебы и работы, должны были соблюдать голосовой режим, вследствие чего, можно допустить, они больше подвергались влиянию стрессовых воздействий. При этом членов контрольной группы отличает от экспериментальной наличие удовлетворенности собой и уверенности в себе, что может усиливать устойчивость к фрустрации и способствовать развитию социальной активности.

Заключение

Таким образом, исследование субъективной оценки качества жизни респондентов с особыми образовательными потребностями (на примере лиц с патологией голосового аппарата) и здоровых людей позволило выявить основные составляющие качества жизни, что в последующем даст возможность с позиции психологии описать само понятие качества жизни, а затем определить влияние на качество жизни различных факторов и личностных характеристик (среди которых могут быть и мотивационная направленность, жизненные ориентации, совладающее поведение, внутренний/внешний контроль, саморегуляция, самооценка, самоуважение, самопринятие, оптимизм/пессимизм, жизнерадостность, жизнестойкость, психические защиты и т.д.).

Литература

1. *Алмакаева А.М.* Субъективное восприятие качества жизни: теоретико-методологические и методические аспекты анализа: дис. … канд. соц. наук. – Самара, 2007. – 143 с.
2. *Барабанов Р.Е., Фанталова Е.Б.* Особенности эмоционально-личностной сферы у лиц с нарушением голоса // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 4. С. 39–49 DOI: 10.17759/cpse.2016050403
3. *Зараковский Г.М.* Качество жизни населения России: Психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
4. *Казарина О.В.* Научное обоснование совершенствования фониатрической помощи в Российской Федерации: дис. … канд. мед. наук / О.В. Казарина. – Москва, 2014. – 130 с.
5. *Кулайкин В.И., Задесенец Е.Е., Зараковский Г.М.* Концепция качества жизни как инструмент управления социально-экономическим развитием России [Электронный ресурс] / В.И. Кулайкин, Е.Е. Задесенец, Г.М. Зараковский // Материалы Всероссийской научной конференции: Россия: путь к социальному государству, г. Москва, 6 июня 2008 г. – М.: Научный эксперт, 2008. – Прил. CD-R.
6. *Кулайкин В.И.* Социально-психологические параметры качества жизни в различных социальных группах: дис. … канд. психол. наук / В.И. Кулайкин. – Кострома, 2006. – 298 с.
7. *Кутуева О.А.* Качество жизни современного российского общества: социально-философский аспект: авт. … дис. канд. филос. наук / О.А. Кутуева. – Челябинск, 2007. – 18 с.

8. *Папура А.А.* Категория «качество жизни» в психологических исследованиях. [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2014. N 3. URL:http://ppip.idnk.ru.
9. Распространённость голосовой патологии среди мужчин и женщин России / Т.В. Камардина, И.С. Глазунов, Л.А. Соколова, Л.А. Лукичёва // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2002. – Т.5, № 1. 25
10. *Ройзетбаум Н.Ф.* Патология голоса: словарь-справочник [Текст] / Н.Ф. Ройзетбаум. – М.: Мысль, 1991. – 225 с.
11. *Яппарова Р.Р.* Социальные различия в качестве жизни населения крупного города: дис. … канд. соц. наук / Р.Р. Яппарова. – Уфа, 2007. – 165 с.

Психологические основания антропологического подхода к воспитанию личности с особыми образовательными потребностями

Давыдова Л.С.,
старший преподаватель
Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт»
г. Москва, Россия

Аннотация. В докладе представлен антропологический подход к воспитанию личности с особыми образовательными потребностями. Рассматривается инклюзивное образование, инклюзивная образовательная вертикаль. Определяется психолого-педагогическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: психологические основания, личность с особыми образовательными потребностями, антропологический подход, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная вертикаль, индивидуальный маршрут.

Psychological Grounds of the Anthropological Approach to Mentorship for People with Special Educational Needs

Davydova L.S,
Senior Lecturer
Moscow University for Informational Technology – Moscow Architectural and Construction Institute
Moscow, Russia

Abstract. The paper deals with the psychological grounds of the anthropological approach to mentorship for individuals with special educational needs. Inclusive education and inclusive educational vertical are discussed. Psychological and educational support for students with special educational needs is identified.

Keywords: psychological and educational grounds, individual with special educational needs, anthropological approach, inclusive education, inclusive educational vertical, individual path.

В Федеральном законе от 29.12.2012 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 5 пункт 5 «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» впервые определено понятие «инклюзивное образование», а также рассмотрены возможности, связанные с получением образования лицами с ОВЗ [6].

Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» отмечает, что получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами (далее – дети с ОВЗ) образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [4].

Отмечается, что получение образования детей с ОВЗ является неотъемлемым условием его социализации.

Инклюзивное образование, учитывая закономерности и принципы общей педагогики, рассматривает каждого человека как уникального, который способен думать, чувствовать, имеет право на понимание.

Человека, как индивидуальность, как уникальность и неповторимость рассматривает и антропологический подход, являющийся системой научных взглядов. В образовательной деятельности он понимается как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация на Человека, где Человек рассматривается как главная цель и ценность. К.Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» рассматривая антропологический подход в воспитании человека, определяет воспитание как сложное явление, которое «может многое, но не все», считал, что человек и ребенок – основные социокультурные ценности [5].

В.И. Максакова определяет антропологический подход как «систему научных взглядов, рассматривающих человека как особый феномен» [3].

Сущность антропологического подхода, основное содержание которого рассматривает Б.М. Бим-Бад: «Антропологический подход в педагогике – это соотношение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знанием о природе человека» [2].

Основная задача антропологического подхода – поиск закономерных связей между биологическим развитием человека и всеми видами воздействия на него.

Определим антропоориентированные педагогические установки:

1. Индивидуализация образования: ориентация на индивидуальные интересы ребенка, его потребности, саморазвитие способностей, наклонностей, опора на личностное знание, субъектный опыт, индивидуальные учебные планы.
2. Включение ребенка в мультикультурное сообщество. Создание условий, которые способствуют разнообразной культурной деятельности.
3. Продуктивная социализация. Профессиональная ориентация, овладение методами и средствами деятельности в разных сферах.

Используя антропологический подход в образовании, мы ищем средства и условия становления человека, как субъекта. Главный показатель степени совершенства общества – отношение к каждому своему члену как к высшей ценности.

Инклюзивная педагогика реализует такое отношение к человеку, как к субъекту, несмотря на его достижения, физические возможности.

Для вхождения в социум детей с особыми образовательными потребностями необходима психологическая, педагогическая и социальная поддержка, осуществляемая в том образовательном учреждении, где они обучаются.

Определим основные задачи деятельности психологов, педагогов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями: психолого-педагогическое сопровождение учебно-образовательного процесса, психолого-педагогическая помощь детям, создание условий для адаптации детей, а в дальнейшем и их профессиональное самоопределение.

Для решения задач необходимо вначале изучить возможности и особенности ребенка, создать благоприятный психологический климат для его общения, оказать помощь, поддержку детям, родителям, педагогам, наметить пути деятельности психолога, которые включают несколько направлений:

- психологическая диагностика, для определения типа образовательного учреждения;
- оценка микросреды для организации условий обучения и воспитания детей с ООП;
- разработка индивидуальных коррекционно-развивающих программ;
- осуществление работы, включающей моральную поддержку людей с ООП;
- консультирование детей с ООП;
- поддержка их родителей;
- формирование психологической культуры.

На государственном уровне главной стратегией является разработка специального образовательного стандарта для каждой категории детей с особыми образовательными потребностями. Обязательной составляющей которого является, систематическая специальная

психолого-педагогическая поддержка: создание специальных условий для реализации особых образовательных потребностей, а также подготовка педагогического коллектива для включения данных обучающихся в образовательный процесс.

На данный момент, профессиональное обучение и профессиональное образование студентов с ограниченными возможностями здоровья осуществляются на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для их обучения. Пути освоения образовательной программы отражаются в индивидуальном учебном плане, который учитывает особенности и образовательные потребности конкретного обучающего. Обязательным является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка, включающая создание специальных условия для студентов с особыми образовательными потребностями, формирования их жизненных компетенций.

Решающую роль, в социализации детей с ООП играет инклюзивная образовательная вертикаль. Устанавливая инклюзивную образовательную вертикаль, специалисты ставят задачу построения взаимодействия между образовательными учреждениями различных типов, определяют индивидуальный образовательный маршрут, рассматривают систему психолого-педагогического сопровождения студента, создают необходимые специальные условия, уделяют особое внимание системе конкретных совместных действий специалистов. Необходимо, чтобы специалисты, участвующие в данном сопровождении, обладали профессиональными компетентностями, профессиональными ценностями. Благодаря которым осуществляется взаимодействие с обучающими, имеющими ограниченные возможности жизнедеятельности. Проходя все ступени инклюзивной вертикали, в которой первой ступенью является период раннего детства, вторая ступень отражает социализацию детей с ОВЗ в дошкольной организации, третья ступень – общеобразовательная средняя школа, субъект инклюзии переходит на этап профориентации. На каждом уровне образовательной инклюзивной вертикали создается образовательная инклюзивная горизонталь, которая предполагает взаимодействие детей с ОВЗ и их родителей с органами правовой и социальной защиты, медицинскими и психологическими центрами, педагогическими коллективами, работодателями. Психолого-педагогическое сопровождение на всех ступенях инклюзивной вертикали способствует адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательную среду среднего профессионального и высшего образования.

Следовательно, в профессиональной деятельности педагога при воспитании и образовании личности с особыми образовательными потребностями необходимо учитывать психологическую составляющую, применять антропологический подход, создавать особые условия.

Литература
1. *Алехина С.В.* Инклюзивная образовательная практика как объект психолого-педагогических исследований // Материалы II Международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования» (г. Ростов –на-Дону, 24–25 ноября 2011 г.), Ростов –на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. Т.1.С. 155–163.
2. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология: курс лекций /Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 2005.
3. *Максакова В.А.* Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М: Издательский центр «Академия», 2004. С. 208
4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами». (ГАРАНТ: достоверно и актуально).
5. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Пед.соч.: В 6 т. М., 1990. Т.5–6.
6. Федеральный закон « Об образовании в Российской Федерации»: по сост. на 2013 г.: с комментариями юристов: + Обзор изменений.- М. : Эксмо , 2013. – 720 с.- (ГАРАНТ: достоверно и актуально).
7. *Шакиров И.А.* Антропологические основы образовательного процесса: монография / И.А.Шакиров. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2011, С. 132

Психологическое обеспечение инклюзивного обучения как ресурс повышения доступности профессионального образования для инвалидов

Коновалова М.Д.,
канд. психол. наук
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
г. Саратов, Россия

Аннотация. Обосновывается использование термина «психологическое обеспечение инклюзивного обучения» как системной деятельности образовательной организации по включению студентов с инвалидностью в образовательное пространство вуза. Описан опыт Саратовского национального исследовательского государственного университета, раскрывающий отдельные компоненты психологического обеспечения инклюзивного обучения: выявление и учет особых образовательных потребностей студентов с инвалидностью, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, проведение циклов адаптационных дисциплин.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование, студенты с инвалидностью, психологическое обеспечение обучения.

Psychological support of inclusive education as a resource to improve access to professional education for students with disabilities

M.D. Konovalova,
PhD in Psychology
National Research Saratov State University
Saratov, Russia

Abstract. The article argues that the term "psychological support of inclusive education" is to be used to describe in-system activities of educational organizations to include students with disabilities into the educational environment. The experience of National Research Saratov State University is described regarding some aspects of psychological support of inclusive education: identifying and accounting for special demands of students with disabilities, improving the qualification of the university teaching stuff, conducting series of adaptational activities.

Keywords: inclusive professional education, students with disabilities, psychological support of education

Вопросы повышения доступности и качества профессионального образования, в том числе высшего, для лиц с инвалидностью в настоящее время являются одним из приоритетов государственной социальной и образовательной политики. Данная работа ведется в России по нескольким направлениям: совершенствование нормативного регулирования получения высшего образования лицами с инвалидностью; организация профессиональной ориентации; организация профессионального обучения и сопровождения лиц с инвалидностью; содействие трудоустройству инвалидов – выпускников образовательных организаций высшего образования; создание системы поддержки деятельности образовательных организаций высшего образования по развитию инклюзивного образования; повышение информированности инвалидов о возможностях получения высшего образования. Однако, как отмечается в резолюции Межведомственного совещания по вопросам повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью от 22 июня 2017 года, до настоящего времени остается невысокой информированность молодых инвалидов о возможностях получения высшего образования, крайне низким является число молодых инвалидов поступивших и успешно окончивших образовательные организации высшего образования к общему числу молодых инвалидов в возрасте от 18 до 30 лет, инвалиды испытывают значительные трудности с трудоустройством по окончании вузов [7].

Таким образом проблема определения, обоснования и реализации специальных институциональных, организационно-управленческих и психолого-педагогических условий, необходимых для получения высшего образования лицами с инвалидностью, не получила до настоящего времени комплексного решения. Сложность поставленной проблемы

определяется широким спектром особых образовательных потребностей, присущих инвалидам различных нозологических групп, высокой степенью автономности образовательной деятельности вузов при реализации программ высшего образования, отсутствием единой методической базы профессионального ориентирования, психолого-педагогического сопровождения обучения и трудоустройства инвалидов.

Подчеркивая сложность поставленной проблемы, постараемся рассмотреть вопросы психологического обеспечения обучения студентов с инвалидностью как одного из ресурсов ее разрешения. Выбирая терминологию для определения понятий, мы обязаны обосновать использование именно термина психологическое обеспечение как наиболее адекватного заявленному проблемному полю.

В психологии образования к настоящему времени сосуществуют понятия: психологическая помощь, психологическая поддержка, психологическое (чаще психолого-педагогическое) сопровождение и психологическое обеспечение. Принято также рассматривать эти понятия по отношению к субъектам образовательного процесса – обучающимся, педагогам, родителям, администрации и другому персоналу образовательных организаций.

Под психологической помощью понимается широкая область помогающей психологической практики, обращенная к клиенту, который нуждается в решении внутренних психологических проблем. В условиях высшего образования существование служб психологической помощи в настоящее время является дискуссионным вопросам, так как наличие такой службы предполагает, что само вузовское обучение является источником некоторых типичных трудностей у обучающихся или педагогов, справиться с которыми они могут только с помощью профессионального психолога-сотрудника вуза. В образовательном пространстве вуза, как правило, активно взаимодействуют достаточно взрослые и относительно зрелые личности, поэтому обращение за психологической помощью для них не всегда целесообразно именно в психологическую службу, данного вуза. При обучении студентов с инвалидностью ситуация несколько меняется. Обычно эти студенты, а также взаимодействующие с ними педагоги нуждаются в психологической помощи. Эффективность психологической помощи в данном случае будет выше, если она будет оказана именно на территории вуза, вузовским психологом. По отношению к студенту с инвалидностью часто используется понятие психологической поддержки, которое может рассматриваться как один из способов реализации психологической помощи в адаптации и социализации личности. В психологической поддержке нуждаются и преподаватели вуза, которые сталкиваясь со специфическими проблемами обучения студентов с инвалидностью и не видят возможностей их решения.

В понятии психолого-педагогическое сопровождение подчеркивается особый характер оказания психологической помощи – непре-

рывность и протяженность во времени. Это специально организованный процесс учитывающий типичные трудности каждого этапа обучения и профессионально-личностного развития студента и способствующий их успешному преодолению.

Разработке моделей и алгоритмов психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью посвящены многочисленные публикации последних лет [1, 2, 3, 5, 6]. Тем не менее в данной статье мы обращаемся к более общему понятию – психологическое обеспечения инклюзивного обучения, полагая, что именно это понятие наиболее точно отражает необходимое в настоящее время содержание и уровень реализации психологической помощи студентам с инвалидностью.

Психологическое обеспечение охватывает различные составляющие образовательной системы вуза – административно-управленческую, учебно-педагогическую, социально-воспитательную и собственно студенческую среду. Деятельность по психологическому обеспечению инклюзивного обучения инициируется различными акторами – руководящими органами, студентами с инвалидностью и их родителями, специалистами служб сопровождения вуза, преподавателями. Психологическое обеспечение предполагает более широкое вовлечение в деятельность по психологическому сопровождению не только педагогов, но административного и учебно-вспомогательного персонала вуза, а также организаций, являющихся базами практик, стажировок и, в конечном счете, будущими работодателями, отражая в первую очередь изменения, происходящие в отношениях взаимодействующих людей к лицам с инвалидностью.

Опыт Саратовского национального исследовательского государственного университета по обучению студентов с инвалидностью на протяжении последних пяти лет показал эффективность следующих компонентов психологического обеспечения инклюзивного обучения: выявление и учет особых образовательных потребностей студентов с инвалидностью, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, проведение занятий в соответствии с программами циклов адаптационных дисциплин.

Кратко остановимся на сущностной психологической характеристике каждой из них. Выявление и учет особых образовательных потребностей студентов с инвалидностью проводится на начальном этапе обучения. Итогом этой работы является индивидуальная карта особых образовательных потребностей студента с инвалидностью. В составлении карты принимают участие сам студент, куратор студенческой группы, заместитель декана по социальной и воспитательной работе факультета, психолог Центра инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов. По согласованию со студентом с инвалидностью определенные данные его карты становятся доступными

всем преподавателям, работающим с данной группой студентов. Главным психологическим результатом этой работы является вовлечение самого студента с инвалидностью в процесс осознания своих сильных и слабых сторон, совместный с преподавателем поиск вариантов решения возникающих проблем.

Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза в области инклюзивного образования является одним из контролируемых со стороны вышестоящих органов показателей. За последние три года в Институте дополнительного профессионального образования нашего университета разработано и активно реализуется с участием специалистов факультета психолого-педагогического и специального образования несколько программ повышения квалификации педагогических работников по проблемам инклюзивного образования: «Инклюзивное профессиональное образование», «Инклюзивные практики в образовании (высшее образование)». Обучение по данным программам прошли более 300 человек, в том числе, представители других вузов Российской Федерации. Деятельность в данном направлении изначально планируется как педагогическая, однако в процессе реализации курсов повышения квалификации наиболее важным эффектом проводимых занятий оказывается именно снятие психологического напряжения, преодоление неуверенности преподавателя в отношении организации обучения студентов с инвалидностью. Этот феномен позволяет считать эту деятельность составной частью психологического обеспечения инклюзивного обучения.

Все основные образовательные программы высшего образования в университете разрабатываются с учетом их реализации в условиях инклюзивного обучения. В вариативную часть учебных планов включены дисциплины, которые студенты с ограниченными возможностями здоровья могут выбрать для освоения с целью более успешной социальной и профессиональной адаптации, начиная с первого года обучения в вузе. В учебные планы подготовки бакалавров включены адаптационные дисциплины «Коммуникативный практикум» и «Ассистивные информационно-коммуникационные технологии», в учебные планы подготовки магистров – адаптационные дисциплины «Коммуникативные технологии» и «Профессионально-личностное саморазвитие». Принципом реализации большинства адаптационных дисциплин является интегративный подход, то есть студент с инвалидностью на добровольной основе включается в освоение этой дисциплины вместе со своими однокурсниками. При проведении занятий по адаптационным дисциплинам ведущей образовательной технологией является технология социально-психологического тренинга. Таким образом после реализации комплекса адаптационных дисциплин в студенческой группе формируется необходимая атмосфера взаимного пони-

мания и поддержки. Наши исследования показателей социально-психологической адаптации в «инклюзивных» группах демонстрируют более высокие значения по сравнению со студенческими группами, не включающих студентов с инвалидностью [4].

Подводя итоги рассмотрения проблемы повышения доступности профессионального образования для студентов с инвалидностью, следует отметить, что главный путь в психологическом обеспечении инклюзивного вузовского образования лежит через психологическое просвещение к психологической грамотности, а затем к психологической культуре всех участников образовательных отношений.

Литература

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 71–80. doi: 10.17759/pse.2017220108
2. *Гринина Е.С.* Социализирующий потенциал инклюзивного образования // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2017. С. 173–178.
3. *Денисова О.А., Леханова О.Л.* Алгоритм психолого-педагогического и социального сопровождения образования лиц с инвалидностью в вузе: опыт проектирования и реализации // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. С. 838–849.
4. *Коновалова М.Д.* Показатели социально-психологической адаптированности студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в инклюзивных группах // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2017. С. 445–448.
5. *Коновалова М.Д.* Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения на ступени высшего образования // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сб. науч. ст. – М.: Перо, 2016. –С. 641–653.
6. *Коновалова М.Д., Щетинина Е.Б.* Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. Выпуск 3 (7). 2013 г. Том 2. С. 323–327.
7. Резолюция Межведомственного совещания по вопросам повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью от 22 июня 2017 года // http://минобрнауки.рф/пресс-центр/10255

Индивидуальные образовательные траектории как средство формирования психологически комфортной среды при инклюзивном обучении

Макарова Е.А.,
д-р психол. наук, профессор
Таганрогский институт управления и экономики
г. Таганрог, Россия

Аннотация. Инклюзивное образование – явление не новое, но еще недостаточно исследованное. Реализация права на образование обучаемых с ограниченными возможностями связана с преодолением барьеров, поэтому создание психологически комфортной образовательной среды имеет важное значение. Средством обучения могут стать индивидуальные образовательные траектории, которые разрабатываются, чтобы обеспечить качественную индивидуальную подготовку каждого обучаемого, позволить ему двигаться по учебному маршруту с удобной скоростью для последующей рефлексии.

Ключевые слова: инклюзия, индивидуальные образовательные траектории, психологический комфорт, самоактуализация, оценка эффективности обучения, психологическая поддержка.

Individual educational paths as an instrument for developing psychologically comfortable learning environment in inclusive education

Makarova E.A.,
Doctor in Psychology, Professor
Taganrog Institute of Management and Economics
Taganrog, Russia

Abstract. Inclusion is not a new phenomenon, but not enough researched one. Implementation of the right for education for students with disabilities is connected with overcoming barriers, therefore psychologically comfortable learning environment is of paramount importance. This can be achieved through individual educational paths designed to ensure high-quality individual education for every student, enabling them to move along the learning path at a speed comfortable for further reflection.

Keywords: inclusion, individual learning paths, psychological comfort, self-actualization, learning efficiency assessment, psychological support.

Все люди – гении. Но если судить рыбу по ее способности карабкаться по деревьям, то она проживет всю свою жизнь, полагая, что глупа.

Альберт Эйнштейн

По данным медицинских и социальных исследований за последние годы значительно увеличилось число обучаемых с нарушениями, включающими речь, слух, моторику, зрение и психику. Преподавание

обучаемым с такими нарушениями привлекло внимание к проблемам их адаптации на основе знаний об особенностях этой категории обучаемых, но все еще насущным остается вопрос полного развития обучаемого как активного субъекта жизни и проблемы квалифицированной психологической помощи в этой области. Но, если проблемам инклюзивного обучения школьников с особыми образовательными потребностями уделено довольно большое внимание в научной и научно-методической литературе, то работ по обучению студентов ВУЗов, относящихся к этой категории, и уж тем более исследований, посвященных психологической поддержке и адаптации их в образовательной среде, не так уж много [11, 12].

Инклюзивное образование в ВУЗах являются ключевой политической задачей для образования молодежи с особыми образовательными потребностями и\или инвалидностью. Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов традиционно является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования. Эта политика была вызвана демократическими переменами в структуре государства и заботой о правах детей и молодежи. Нормативно-правовую базу в области образования обучаемых с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней: международные (подписанные СССР или Российской Федерацией); федеральные (Конституция, законы, кодексы – семейный, гражданский и др.); правительственные (постановления, распоряжения); ведомственные (Министерства образования); и региональные (правительственные и ведомственные).

Инклюзивное образование сегодня является также центральной проблемой для психологов, так как именно они отвечают за адаптацию обучаемых в образовательной среде и эффективность процесса их обучения. В рамках педагогической психологии рассматривается эффективность инклюзивного образования и ряд проблем, связанных с особыми потребностями обучаемых. Начнем с того, что инклюзивное образование для обучаемых всегда включает в себя преодоление препятствий, не только физических и «архитектурных» (ступени, отсутствие лифта, недоступность транспорта между домом и ВУЗом, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу), но также психологических (отношение преподавателей, сверстников, преодоление комплексов и чувства неполноценности самими обучаемыми) и социальных (проблемы отношения, несовершенная система оценивания достижений обучаемого, весь социальный контекст их бытия). Инклюзивное образование является активной педагогической моделью, ориентированной на всех людей с недостатками, независимо от их природы. В этом смысле инклюзивное образование имеет не только образовательные, но и социальные функции [3]. Вопрос о включении обучаемых с особы-

ми образовательными потребностями и инвалидностью в общий поток студентов давно перестал быть вопросом медицинским, а стал скорее социальным, так как инклюзия – это социальный заказ общества, так как она направлена на создание условий для освоения социальных навыков, на достижение поставленной жизненной цели, на самоактуализацию. Образование обеспечивает инвалидам возможность эффективно участвовать в жизни свободного общества, почувствовать возможность применения своих физических и умственных способностей, реализоваться как личности. В рамках образовательной системы устраняются социальные барьеры, происходит постепенное и целенаправленное изменение культуры, политики и практики работы учебных учреждений.

Исследование эффективности инклюзивного обучения не дает однозначного подтверждение его преимущества. Данные, полученные в результате опросов, не дают четкого ответа о наличии положительного эффекта инклюзии, так как выборка недостаточна (количество студентов с ограниченными возможностями в ВУЗах ничтожно мало). Отсутствуют данные из соответствующих исследований в нашей стране и за рубежом, а когда имеются доказательства, то подтвержденный результат является лишь незначительно положительным [8, 9, 10]. В настоящее время важной задачей является более тщательное исследование возможности психологической поддержки таких обучаемых в ходе образовательного процесса, роли посредников и модераторов (помощников преподавателя, тьюторов), которые поддерживали бы оптимальные условия для обучаемых с инвалидностью, и, как следствие, разработка новых подходов к обучению и стратегий с учетом не только их физического состояния, но и психологических особенностей [7].

Основное внимание в исследованиях уделяется развитию человеческого потенциала и благополучию обучаемых в вузах, которое включает в себя положительную эмоциональность, удовлетворенность жизнью и смыслом жизни. Психологическое благополучие может стимулировать индивидуальный потенциал и тем самым способствовать лучшей интеграции обучаемого в социуме. Следовательно, управление психологическим благополучием превращается в ключевой момент в инклюзивном образовании [6]. Конечная цель заключается в разработке и внедрении инклюзивных образовательных и специализированных стратегий и в создании психологически комфортной образовательной среды. Социальное пространство важно для любого человека, оно должно обеспечить возможности для его оптимального развития и самоактуализации. Задача психолога в контексте инклюзивного образования – определять эффективность процесса адаптации и развития навыков общения и социализации, развитие и коррекция когнитивных процессов, эмоциональной и волевой составляющей, осуществлять образование препо-

давателей и психологическое консультирование. И это лишь верхушка айсберга. Основная цель психолога в условиях инклюзивного обучения – создание условий для гармоничного развития личности.

Внедрение инклюзивного образования в различные системы образования требует, чтобы основное внимание уделялось разработке стратегий психологической поддержки. Важной проблемой является также оценка достижений, в этой области рассматриваются разные аспекты учебного и психологического оценивания, чтобы установить целостный подход к эффективности обучения [3]. Психологическая поддержка обучаемым призвана решить проблемы формальной и неформальной учебной среды, помощь здесь может быть оказана молодежными центрами и руководителями внеаудиторной работы, при их поддержке происходит социализация обучаемых с ограниченными возможностями, изучение их эмоциональных и поведенческих проблем с целью дальнейшей коррекции и адаптации.

Психологический комфорт в обучении начинается с эмоционального и физического благополучия в образовательной среде. Психологический комфорт обучаемых с проблемами обучения и развития предполагает поддержку как со стороны сверстников, так и со стороны педагогов. Специальное обучение психологов-педагогов и консультантов-психологов включает консультирование, управление поведением и учебной деятельностью. Основная цель психологической поддержки в инклюзивном обучении – создание условий для гармоничного развития личности, т.е. развитие эмоциональной, интеллектуальной и волевой составляющих психики каждого обучаемого. Для достижения этой цели необходима организация эффективной психолого-педагогической поддержки процесса инклюзивного образования; обеспечение эффективного процесса адаптации обучаемых с нарушениями речи, зрения, моторики и\или психики, а также предотвращение «выпадения» их из социальной среды ВУЗа; планирование процесса обучения (индивидуальные образовательные траектории); индивидуальное консультирование; повышение профессиональной компетентности преподавателей в вопросах обучения и развития обучаемых с ограниченными образовательными возможностями; формирование толерантного отношения со стороны сверстников.

Инклюзивное образование также заключается в предоставлении качественных дополнительных образовательных услуг студентам с различным диапазоном образовательных потребностей и в выработке стратегии для эффективной оценки результатов обучения. Кроме того, преподаватели должны приобрести дополнительные навыки, которые будут включать в себя стратегии по оказанию помощи в управлении обучением и в управлении сложными поведением. При разработке стратегии управления обучением необходимо руководствоваться следующими основными принципами: 1. все обучаемые способны учиться; 2.

все обучаемые имеют право на образование в наименее ограниченной образовательной среде [7].

Лучший подход в инклюзивном обучении ориентирован на ситуацию, в которой обучаемый получает равное образование в наименее ограниченной образовательной среде, сам участвует в процессе обучения (как в академическом, так и в социальном плане), добивается успеха и понимает, чему он научился, результаты обучения объективно оцениваются педагогом.

Члены педагогического коллектива должны иметь высокую квалификацию и опыт работы в области инклюзивной педагогики по различным аспектам специального образования. Учебный опыт должен быть ориентирован на теоретическое понимание специального и инклюзивного образования, в нем непременно должно быть место для индивидуальных образовательных траекторий, как необходимого инструментария индивидуализации обучения. Индивидуальные образовательные траектории разрабатываются с тем, чтобы обеспечить качественную индивидуальную подготовку каждого отдельного студента до уровня компетентности в сфере профессиональной деятельности. Исходя из требований инклюзивного обучения, рекомендуется дифференцировать не обучающихся («внешняя» дифференциация), а учебный материал; организовать единое образовательное пространство таким образом, чтобы создать разнообразную среду, где каждый обучаемый самореализуется «как может», в соответствии с присущими ему познавательными потребностями, имеет условия для индивидуального развития («внутренняя» дифференциация). Следует различать общую для всех учебную программу и образовательную программу, учитывающую особенности обучаемого. Стремление к самообразованию стимулируется благодаря особой организации материала и преимущественного внимания преподавателя к процессу обучения. Для этого в индивидуальной работе выделяются единицы обучения, предоставляется возможность выбора при выполнении заданий. Контроль и оценка осуществляются не только за результатом, но и за процессом учения [1].

Для этого необходимо рассмотреть комплекс дидактических средств обеспечения учебного процесса, который представляет собой систему, в которую, с целью создания условий для педагогически активного взаимодействия между педагогом и обучаемым включены средства, помогающие учитывать индивидуальные особенности каждого обучаемого, соответствовать разнообразным требованиям к уровню обученности, сделать образовательную среду психологически комфортной. Психологическое благополучие может стимулировать индивидуальный потенциал и тем самым способствовать лучшей интеграции обучаемого в образовательную среду. Следовательно, управление психологическим благополучием превращается в ключевой момент в инклюзивном образовании [6].

Индивидуальные образовательные траектории могут выстраиваться разными путями, в зависимости от поставленных целей и задач образования и позволяют учитывать особые образовательные потребности обучаемых. Индивидуальные образовательные траектории определяют по-разному в зависимости от специфики задач, особенно выделяется связь деятельностного направления процесса формирования индивидуальной образовательной траектории с новыми информационными технологиями, которая видится в использовании компьютера для построения открытой системы образования. Образовательные траектории определяются как целенаправленно проектируемые дифференцированные образовательные программы, обеспечивающие обучаемому позицию субъекта разработки, выбора и реализации образовательных программ при осуществлении педагогической поддержки. Индивидуальные образовательные траектории предполагают три направления реализации: содержательная основа (вариативные образовательные программы и учебные планы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностная основа (интерактивные образовательные технологии); процессуальная основа (организационные аспекты).

При составлении индивидуальной образовательной траектории: преподаватель создает студенту возможность выбора, выступая как модератор, консультант и советчик. При этом учитываются индивидуальные возможности обучаемого; особенности учебной деятельности; предпочитаемые стратегии, способы работы с учебным материалом; особенности усвоения учебного материала; виды учебной деятельности; для студента при составлении индивидуальной образовательной траектории самое важное – оценить свои возможности, способности, перспективы, усилия, которые он предполагает приложить для изучения материала, чтобы добиться запланированного результата. Результаты движения по образовательной траектории можно оценивать, ориентируясь на созданный продукт; полученные знания, которые реализуются в умениях оперировать ими в стандартной или творческой ситуации, отмечая формирование различного вида умений – мыслительных, коммуникативных, познавательных и т.д. При процессе оценки эффективности обучения необходима постоянная обратная связь, позволяющая не только корректировать движение студента по траекториям (иногда и саму траекторию), но и оценивать результат учебной деятельности. Сам студент может выбирать способы, виды деятельности, формы контроля, т.е. сам программирует свою образовательную деятельность [2, с. 128].

Н.Н. Суртаева трактует индивидуальные образовательные траектории как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого обучаемого по реализации собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, возможностям, мотивации, осуществляемую при координирующей, организующей,

консультирующей деятельности педагога [4, с. 22]. В результате индивидуального образовательного движения по таким траекториям каждый обучаемый предлагает идеи, разрабатывает модели, конструирует личностные смыслы в связи со своими возможностями. Этого требует принцип продуктивности обучения – ведущий принцип личностно-ориентированного обучения [5].

Психологическая поддержка инклюзивного образования должна осуществляться на следующих этапах:

1. Психодиагностический этап, диагностика когнитивных психических процессов, эмоциональное состояние обучаемого, уровень тревожности.
2. Подготовка документов, разработка и утверждение индивидуальных образовательных траекторий с рекомендациями для преподавателей и самих студентов, формирование групп поддержки и назначение помощника преподавателя.
3. Развитие, психологическая поддержка обеспечивается посредством организации работы не только обучаемых с ограниченными возможностями, но и других студентов (формирование толерантного сознания). Для каждого обучаемого разрабатывается «дорожная карта» с учетом его возможностей. При этом необходимо обеспечение своевременной и конструктивной обратной связи. Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого студента, независимо от ограниченности его возможностей.

Литература

1. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Дисс. доктора педагогических наук, Тюмень, 2006, 375 с.
2. *Макарова Е.А., Хакунова Ф.П., Макарова Е.Л.* Роль индивидуальных образовательных траекторий в формировании психологически комфортной образовательной среды. Вестник АГУ № 3 (123), Майкоп, 2013, стр.126–136.
3. *Осьмук Л.А., Дегтярёва В.В., Жданова И.В.* Моделирование социально-психологического сопровождения в системе инклюзивного образования в вузе: из опыта Новосибирского государственного технического университета. Психологическая наука и образование, 2017. Т. 22. № 1. С. 140–149.
4. *Суртаева Н.Н.* Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология Учебное научное пособие. – М. – Омск. 1974. с.22.
5. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
6. *Gaydarov, Kalin* (2014). Psychological wellbeing in the context of inclusive education. International Journal on New Trends in Education and Their Implications. Plovdiv- Bulgaria,Volume: 5 Issue: 3, pp.1–12.

7. *Lindsay, Geoff.* Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology (2007), 77, 1–24.
8. *Myklebust, J.O.* (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. European Journal of Special Needs Education, 17, 251–263.
9. *Pirrie, A., Head, G., & Brna, P.* (2006). Mainstreaming pupils with special educational needs. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
10. *Rogers, J.* (1993, May). The inclusion revolution. Phi Delta Kappan Research Bulletin, (11), 1–6.
11. *Sailor, W.* (1989). The educational, social, and vocational integration of students with the most severe disabilities. In D.K. Lipsky & A. Gartner (Eds.), Beyond separate education Baltimore: Paul H. Brookes, pp. 53–74.
12. *Zigmond, N.* (2003) Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? Journal of Special Education, 37, 193–199.

Развитие самоактивации студентов с инвалидностью в условиях обучения в высшем учебном заведении

Одинцова М.А.,
канд. психол. наук
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация. Приводятся результаты исследования самоактивации студентов с инвалидностью. Описан опыт работы факультета дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета (ФДО МГППУ) по социально-психологическому сопровождению студентов с инвалидностью.

Ключевые слова: самоактивация, жизнестойкость, студент с инвалидностью.

The development of self-activation for students with disabilities in the higher education environment

Odintsova M.A.,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia

Abstract. The article shares the data of the study of self-activation of students with disabilities. It describes the experience of psychosocial support for students with disabilities and special needs at the Department of Distance Education at the Moscow State University of Psychology and Education.

Keywords: self-activation, hardiness, student with disabilities.

Инвалидность в большинстве источников рассматривается как ситуация, ограничивающая проявления некоторых возможностей, способствующая затруднениям в социализации, достижении успеха в разных сферах жизни, это ситуация, которая выдвигает новые требования к адаптационному потенциалу обучающихся. Адаптационный потенциал как интегральное образование включает систему развитых физиологических ресурсов, которые ослаблены у студентов с инвалидностью, социальных и психологических, которые укрепляются в результате неустанного преодоления. Данной теме посвящено немало работ. Так, рассматриваются психологические ресурсы студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования (Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, В.В. Бобожей и др.); анализируются ресурсы позитивного личностного развития, среди которых особое место занимает жизнестойкость (Л.А. Александрова, А.А. Лебедева и др.); исследуются ресурсы социальной поддержки, социальной ситуации развития для формирования жизнестойкости людей с ОВЗ (Д.А. Леонтьев, А.А. Лебедева, Т.А. Силантьева, Т.Н. Адеева, С.В. Котовская, Н.В. Вязовова, В.М. Толстошеина и др.); проводятся исследования копинг-стратегий, локуса контроля студентов с инвалидностью (И.В. Перминова, Е.В. Сараева, Е.Б. Щетинина и др.) и многое другое. Однако такому необходимому и важному ресурсу как самоактивация уделяется не столь пристальное внимание. В нашем понимании **самоактивация** личности – это психологическая активация, основанная на 1) восприятии, оценке, внутренней переработке внешних сигналов, принятии наиболее ценного и значимого для себя, 2) на стремлении к сохранению оптимального функционального и эмоционального состояний, 3) на самостоятельности при решении жизненно важных задач [3]. Как показывает опыт, особое внимание в условиях обучения в ВУЗе необходимо уделять самоактивации студентов с инвалидностью, т.к. при инвалидирующем заболевании наблюдается неоптимальное состояние биологических и социальных/психологических предпосылок личностного развития, а это требует повышенных усилий для решения задач развития. При этом, важное место отводится как внешним факторам (условия и ресурсы среды), так и внутренним (возможности самой личности). И одной из таких возможностей становится развитие самоактивации студентов с инвалидностью в условиях обучения в высшем учебном заведении. Кроме того, важно, как писал М.Я. Мудров, обращать внимание на «дом», в котором поселилась болезнь [2]. И этим домом становится сама личность заболевшего. Необходимо учитывать все части этого «дома»: внутренние (самоактивация, жизнестойкость, личностный динамизм и т.д.) и внешние (ресурсы среды). В некоторой степени наше исследование позволило проникнуть в этот «дом», выявить слабые и сильные стороны студентов с инвалидностью: стороны, которые могут стать ресурсами для восстановления и укрепления тех его частей, которые ослаблены.

В нашем исследовании приняли участие 58 здоровых студентов и 42 студента с инвалидностью. Участникам предлагалось заполнить следующие методики: «Методика самоактивации» (М.А .Одинцова, Н.П. Радчикова, 2017), «Тест жизнестойкости» (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, 2013), «Опросник личностного динамизма» (Д.В. Сапронов, Д.А. Леонтьев, 2007), «Шкала самоконтроля» (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Д.Д. Сучков, Т.Ю. Иванова, О.А. Сычев, В.В. Бобров, 2016) и графическая методика «Траектория» (Д.А. Леонтьев, А.Е. Миюзова, 2016), которые, по нашим предположениям, могут дать картину общего состояния личностных ресурсов студентов с инвалидностью в отличие от здоровых сверстников.

Полученные нами данные свидетельствуют о меньшей самостоятельности (p=0,023), физической активации (p=0,007), самоактивации в целом (p=0,003) студентов с инвалидностью, которые боятся отстаивать собственное мнение, зависимы, чаще обращаются за помощью, не уверены, что смогут организовать свою жизнь так как этого хотят, чаще переживают проблемы, связанные с самочувствием, недостатком физической активности в результате ограничивающего их заболевания. Рис. 1.

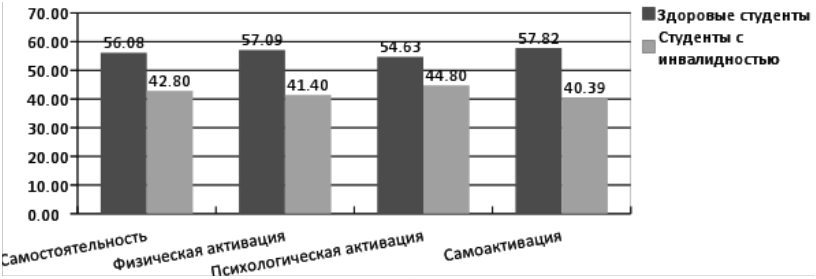


Рис. 1. Проявления самоактивации у студентов с инвалидностью и здоровых сверстников

Однако, что касается психологической активации (личностной и поведенческой активности), различий между группами не обнаружено (p=0,093). Это свидетельствует о том, что студентам с инвалидностью характерна такая же жажда деятельности, интерес к тому, чем они занимаются, они упорны и настойчивы как и здоровые сверстники, что можно считать хорошим ресурсом для преодоления. Еще одним ресурсом студентов с инвалидностью является такой компонент жизнестойкости как вовлеченность (p=0,088), которая рассматривается как интерес к миру, людям, жизни в целом, открытость опыту. Вместе с тем, самоконтроль (p=0,054), личностный динамизм (p=0,012) и такие компоненты жизнестойкости как контроль (p=0,018), принятие риска (p=0,014), жизнестойкость (p=0,014) в большей степени характерны для здоровых студентов в отличие от студентов с инвалидностью.

Здоровые студенты умеют владеть собой, своими состояниями, способны меняться и адаптироваться (личностно-мотивационный ресурс),

у них хорошо развита индивидуальная устойчивость к изменениям, они стремятся к ним, умеют контролировать события своей жизни, принимают ситуации, связанные с неопределенностью, что в меньшей степени свойственно студентам с инвалидностью. Рис. 2.

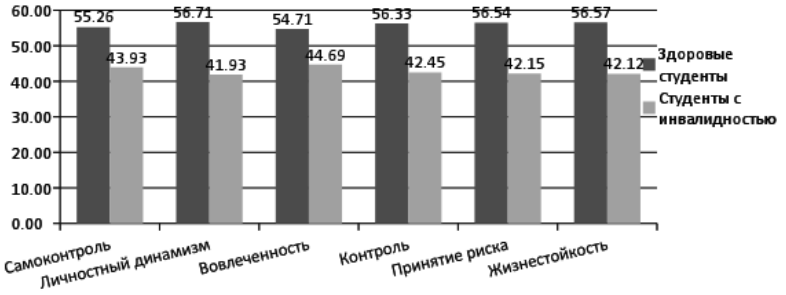


Рис. 2. Личностный динамизм, самоконтроль и жизнестойкость студентов с инвалидностью и здоровых сверстников

Графическая методика «Траектория» также дала интересные результаты. Из предложенной серии картинок (рис. 3) студенты с инвалидностью чаще здоровых сверстников выбирали жизненную траекторию k ($|^2$=5,75; p=0,016).

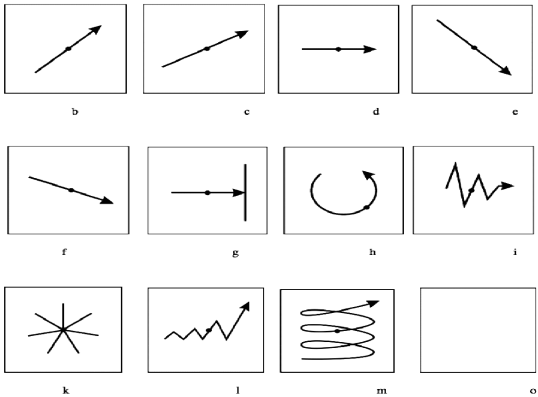


Рис. 3. Варианты жизненных траекторий (по Д.А. Леонтьеву, А.Е. Миюзовой, 2016)

По данным Д.А.Леонтьева и А.Е.Миюзовой, люди, выбирающие вариант «k» (девятая картинка), отличаются большим доверием, открытостью, доброжелательностью, позитивным отношением к новому, способностью рассматривать любое явление с разных точек зрения, но меньшей способностью понимать и чувствовать потребности других людей и эффективно с ними сотрудничать, склонностью к избеганию не-

удач, меньшей настойчивостью в достижении совершенства в делах [1]. Одновременно с этим, проведенное авторами исследование вербальных ассоциативных описаний графического изображения варианта «k», выявило следующие ключевые ассоциации: жизненные возможности и выборы, открытость новому, самоконцентрация. А после проведения жизнетворческих мастерских, Д.А.Леонтьев и А.Е.Миюзова констатировали у их участников резкое увеличение частоты выбора жизненной траектории «k», что по их мнению связано с осознанием возможности расширения собственных возможностей и выборов [1].

Таким образом, при работе со студентами с инвалидностью необходимо учитывать сниженный самоактивационный потенциал (недостаток самостоятельности и физической активности), большую ригидность, недостаточно развитые умения контролировать себя, свои состояния, события своей жизни, сниженную жизнестойкость. Тем не менее, данная группа студентов является носителем таких ресурсов как: жажда деятельности, упорство и настойчивость, открытость миру, людям, жизни в целом. Еще одним ресурсом студентов с инвалидностью является признание факта наличия у себя возможностей и вероятность их расширения.

На основании проведенного сравнительного анализа самоактивации здоровых студентов и студентов с инвалидностью, на факультете дистанционного обучения МГППУ, была разработана и реализуется программа социально-психологического сопровождения, направленная на развитие самоактивации студентов с инвалидностью. Социально-психологическое сопровождение предполагает оказание особой социально-психолого-педагогической помощи, направленной на создание таких условий, в которых становится возможным выход из мира отчуждения в мир взаимодействия, общения, активного расширения социальных контактов, мир ответственности и самостоятельности. В основе социально-психологического сопровождения лежат «понимающие отношения», характеризующиеся принятием и поощрением; помощью в обнаружении ресурсов, способностей действовать продуктивнее; помощью в развитии уверенности в себе, способностей решать жизненные трудности гибко и самостоятельно. Данная форма помощи предполагает здоровую компенсацию в процессе обучения, способствует развитию самоактивации студентов с инвалидностью. Программа социально-психологического сопровождения включает такие формы помощи как:

1. социальная поддержка, направленная на расширение социальных связей, позволяющих чувствовать единство с другими людьми. Это множество социальных проектов, реализуемых на факультете дистанционного обучения: «Копилка радости», «Уроки доброты», «Наш досуг» и др., руководителями которых являются сами студенты с инвалидностью;
2. психолого-педагогическая поддержка, нацеленная на позитивное содействие студентам с инвалидностью в адаптации к условиям

высшего учебного заведения с последующей социализацией. Сюда входят специально разработанные программы учебных дисциплин, например «Психология жизнестойкости», «Психологическая безопасность и жизнестойкость личности», а также тренинговые программы, одна из которых направлена на развитие самоактивации студентов с инвалидностью «Успешным может стать каждый».

Литература

1. *Леонтьев Д.А., Миюзова А.Е.* Личностные изменения как результат жизнетворческой работы // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 1. С. 44–63.
2. *Мудров М.Я.* Слово о способе учить и учиться медицине практической или деятельному врачебному искусству при постелях больных // Мудров М.Я. Избр. произв. М., 1949.
3. *Одинцова М.А., Айсмонтас Б.Б., Куляцкая М.Г.* Факторы самоактивации студентов с ограниченными возможностями здоровья (по материалам пилотажного исследования) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Том 17. Выпуск 1. С. 72–80.

Родители студентов с особенностями психофизического развития как целевая группа работы отделов психологической помощи в вузе

Сергиенко А.И.,
аспирант факультета
консультативной и клинической психологии
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация: В статье проанализированы итоги проведенного полуструктурированного интервью «Потребности и ожидания родителей студентов с особенностями психофизического развития (ОПФР)». Актуальность полученных результатов состоит в доказательстве необходимости формирования специального направления в деятельности современных служб психологического сопровождения студентов, занимающегося помощью студентам с ОПФР и их родителям; а также, в аргументировании важности целенаправленной подготовки специалистов служб психологической помощи для успешной работы с данным контингентом.

Ключевые слова: инклюзия, студенты, родители, трансформация, ОПФР, ПТР, психологическая помощь.

Parents of students with special development needs as a target group for university counseling centers' practice

Sergienko A.I.,
Postgraduate student,
Faculty of Consultative and Clinical Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia

Summary: The article analyzes the results of a semi-structured interview entitled "The needs and expectations of parents of students with special development needs (SDN)". The relevance of the obtained results consists in proving the necessity of allocating a special area for the University counselling center practice addressed students with SDN and their parents; as well as in arguing the importance of targeted training for practitioners at counseling centers for successful work with these groups.

Key words: inclusion, students, parents, transformation, SDN, PTG, psychological help.

Актуальность. Инклюзия становится все более распространенной формой обучения в последнее время не только в школах, но и в высших учебных заведениях. В данной статье речь идет о студентах с ментальными нарушениями (расстройство аутистического спектра (РАС), синдром Дауна и т.д.) и их родителях. Статья является результатом прак-

тической работы со студентами с ОПФР колледжей и высших учебных заведений, а также взаимодействия с родителями студентов с ОПФР.

Инклюзивное образование подразумевает максимально полноценное включение студентов с ОПФР в процесс обучения и студенческую жизнь. Для многих молодых людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, поступление в ВУЗ – первый опыт взрослой интеграции. Модель взаимодействия с другими людьми, сформировавшаяся у них в ВУЗе, будет транслироваться и в профессиональном сообществе после окончания обучения и перехода к самостоятельной жизни [1; 2].

Основное внимание специалистов и родителей обращено прежде всего на ранний период развития (чаще всего, заканчивающееся на этапе окончания общеобразовательной школы). В то время как дети с ОПФР, вступающие во взрослую жизнь, часто остаются со своей семьей и своими особенностями наедине. Прекращается регулярное наблюдение специалистами. Это, как правило, приводит к тому, что даже достигнутые успехи социальной адаптации на раннем этапе развития перестают подкрепляться и нередко наступает регресс, например, вторичная аутизация. Как показывает практика, инклюзивные навыки, приобретенные в подростковой среде, не являются достаточными для подготовки к взрослой (достаточно самостоятельной жизни).

Тревожная статистика демонстрирует, что число детей-инвалидов в Российской Федерации постоянно увеличивается. Естественно, увеличивается и количество семей, воспитывающий таких детей. Таким образом, постоянно растет «группа риска», состоящая из условно здоровых взрослых людей, которые, образуя единый социум с детьми с ОПФР, без надлежащего наблюдения специалистов и работы с ними, могут:

1. быть потеряны для общества вследствие длительного дистресса;
2. нанести непоправимый вред своим детям собственным деструктивным поведением;

В то время как, при наличии надлежащего наблюдения специалистов и целенаправленной работы с ними, могут:

1. быть сохранены как здоровые члены общества;
2. стать надежными партнерами в процессе социальной адаптации детей с ОПФР.

Процесс обучения в ВУЗе студентов с ОПФР наравне с нормотипичными студентами способствует интеграции студентов с ОПФР в социальную среду. При этом, решается несколько задач: обогащение социального опыта, расширение круга общения, повышение личностного статуса, создание условий для самореализации [3; 4]. Однако, для успешной интеграции студенту с ОПФР требуется благополучно пройти период адаптации. В этом ему могут помочь: индивидуальное тьюторское сопровождение на начальном этапе социализации и адаптации в ВУЗе, куриро-

вание, психологическое сопровождение, а также поддержка со стороны родителей, которых психологи также не должны оставлять без внимания.

Дизайн исследования. Целью исследования являлось выявление основных потребностей родителей студентов с ОПФР и возникающих у них сложностей, когда их дети с ОПФР (ментальная инвалидность) поступают учиться в ВУЗ или колледж.

Исследование проводилось в формате личной встречи в течении двух месяцев. Возраст интервьюируемых от 45 до 58 лет. В исследовании принимали участие 18 родителей (матери) студентов с ОПФР. Поскольку, на репрезентативность данных влияют не количественные характеристики выборочной совокупности (ее объем), а качественные характеристики генеральной совокупности – степень ее однородности (в данном случае, это матери студентов с ОПФР), можно считать объем исследуемой группы достаточным для анализа выявленных закономерностей.

У опрашиваемых родителей около 70 % детей-студентов с ОПФР обучаются в колледжах и около 30 % в высших учебных заведениях.

Для исследования было разработано полуструктурированное интервью «Потребности и ожидания родителей студентов с особенностями психофизического развития (ОПФР)», которое включало следующие вопросы:

1. Опишите период подготовки поступления в ВУЗ\колледж.
2. Какие ожидания у Вас от обучения ребенка в ВУЗе\колледже?
3. С какими сложностями Вы столкнулись после поступления ребенка в ВУЗ\колледж? Опишите Ваше состояние и потребности.
4. Какие пути преодоления возникших сложностей Вы видите?
5. С кем хотели бы взаимодействовать в ВУЗе\колледже для обеспечения максимально благоприятной обстановки для обучения Вашего ребенка?

Основные результаты анализа интервью родителей студентов с ОПФР:

1. Поступление в ВУЗ является сильным стрессом как для родителей, так и для ребенка с ОПФР в 100 % случаев. В школе уже был налажен учебный процесс и взаимоотношения со сверстниками, учителями, родителями других детей. Начало учебы в ВУЗе создает совсем новую, весьма тревожную ситуацию, успешное разрешение которой требует дополнительных усилий со стороны родителей и студентов, а также поддержки со стороны психологической службы.

   Родители студентов с ОПФР являются непосредственной целевой группой работы отделов психологической помощи в ВУЗе. Психологическая поддержка родителей может оказываться в формате индивидуальных консультаций, групповых встреч, совместных консультаций родителей и студента с ОПФР.
2. Около 80 % родителей высказали мнение о необходимости того, чтобы администрация ВУЗа пригласила родителей на территорию учебного заведения и провела для них экскурсию по аудиториям, показала место-

положение столовой, туалет. Желательно, чтобы родителей познакомили с группой студентов, среди которых будет обучаться их ребенок.

3. Для 85 % интервьюируемых принципиально важен хороший контакт родителей студента с ОПФР с куратором курса и преподавателями. Это кардинально снижает уровень тревожности. Родителям принципиально важно, чтобы преподаватели принимали и понимали особенности их ребенка, меру родительского вклада в его воспитание. Родители понимают, как легко разрушить или нивелировать полученный ранее результат, если использовать неправильный подход к студенту либо предъявлять к нему завышенные требования, которым учащийся ввиду своих особенностей не может соответствовать. Если в этих взаимоотношениях возникают сложности, то здесь в роли медиатора должна подключаться психологическая служба.
4. Примерно 60 % интервьюируемых родителей студентов с ОПФР высказали пожелание о необходимости привлечения их к составлению адаптированной образовательной программы и индивидуального учебного плана.
5. Следует учитывать, что у родителей молодых людей с ОПФР в возрасте «18+» часто наблюдается «усталость» и они стремятся сделать своего ребенка удобным – т.е. оставить его в «удобной» для них стадии развития. Данная тенденция прослеживается в ответах у 18 % интервьюируемых, при этом, некоторые родители упоминают данную модель поведения как наблюдаемую ими со стороны в других семьях. Дети таких родителей редко поступают учиться в высшее учебное заведение, а если поступают, то редко посещают занятия и их интеграция в группу и учебный процесс затруднена ввиду сильной симбиотической связи студента с родителями.
6. Поступление в ВУЗ студента с ОПФР для его родителей может служить иллюзией того, что их ребенок «выздоровел» и стал «нормальным». Среди опрашиваемых данная тенденция прослеживалась у 12 % опрашиваемых. Для такой ситуации характерны завышенные требования, результатом которых преимущественно является несоответствие результата ожиданиям, что может привести к непринятию своего ребенка-студента, глубокому разочарованию и ретравматизации родителей.
7. Исходя из ответов 80 % интервьюируемых, ретравматизация родителей может произойти также из-за того, что появляется дополнительная возможность для сравнения своего ребенка-студента с нормотипичными учащимися. Кроме родителей, данные отличия становятся значимыми и для самих студентов с ОПФР. Они учатся жить во взрослом мире с тем, что:
   – они осознают, что отличаются от других (поведение, внешность, восприятие мира и т.д.);
   – появляется понимание собственных ограничений, ввиду особенностей развития;

– появляется ощущение отсутствия смысла жизни, в связи с невозможностью реализации характерной для нормотипичных студентов временной перспективы.

Поддержка студентов родителями в данной ситуации очень важна, а психологическая служба, в свою очередь, должна отслеживать ситуации кризиса и сигнализировать о них родителям и специалистам, которые курируют данных студентов с ОПФР.

8. Вопрос сексуального воспитания становится очень актуальным в студенческий период (отметили в своих ответах 100 % родителей), особенно для детей с ОПФР с ментальными нарушениями. Целенаправленная теоретическая и «объясняющая», поддерживающая помощь отдела психологической помощи родителям и самим студентам является не только деликатной, но и неотложной (обязательной) задачей.
9. Как отметили в своем интервью 12 % родителей, сложности, с которыми сталкиваются они и их ребенок-студент с ОПФР в ВУЗе, являются стрессором, который может способствовать позитивной личностной трансформации. Высокий уровень осознанности позволяет, при наличии своевременной квалифицированной психологической помощи, использовать когнитивные механизмы для формирования позитивных трансформационных переживаний, приводящих к личностному росту (посттравматическому росту – ПТР) как студентов с ОПФР, так и их родителей [5].

Выводы:

1. Родители студентов с ОПФР (с ментальными нарушениями) нуждаются в психологической поддержке со стороны ВУЗа не меньше, чем их дети.
2. Для повышения качества жизни студентов с ОПФР и их родителей, необходима комплексная психологическая поддержка, диагностика их актуального состояния, составление прогноза и точечное воздействие на проблемные зоны.
3. Необходима организация специального направления в современных службах психологического сопровождения студентов, занимающегося помощью студентам с ОПФР и их родителям, а также, важна специальная подготовка специалистов служб психологической помощи для работы с данным контингентом. Недостаточное внимание специалистов по отношению к молодым людям с ОПФР при поступлении в ВУЗ, может привести к потере достигнутых ими ранее успехов в развитии и социальной адаптации.
4. Обязательным условием адаптации студента с ОПФР является формирование адекватной окружающей среды и коммуникативной цепочки «студент с ОПФР – иные студенты – преподаватели – родители».
5. Психологическая помощь должна быть направлена, прежде всего, на посттравматический рост как студентов, так и их родителей, на их

понимание своего места в обществе не только через свои недостатки, но и через многообразие перспектив, доступных с учетом ОПФР.

Литература

1. *Богинская Ю.В.* Служба сопровождения и поддержки студентов с ограниченными возможностями: Уч.-метод. пособие. – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 60 с.
2. «Особые» студенты в учреждении высшего образования: модель психолого-педагогического сопровождения: практ. пособие для студентов учреждений высшего образования / сост. В.В. Хитрюк [и др.]. – Барановичи: РИО БарГУ, 2013. – 132 с.
3. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б.Б. Айсмонтаса : учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. – М.: МГППУ, 2013. – 196 с.
4. *Сафонова, Ю.А.* Проективная модель формирования социальной идентичности студентов-инвалидов в вузовской среде: социально-философский анализ, Москва 2011. – 24 с.
5. *Tedeschi R.G., Calhoun L.G.* The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma // Journal of Traumatic Stress. 1996. Vol. 9. P. 455–471.

СЕКЦИЯ 4
Специфика психологической работы в мультикультурном образовании

Особенности психологического сопровождения студентов в поликультурном вузе[2]

Карабущенко Н.Б.,
д-р психол. н., профессор кафедры психологии и педагогики

Хворова Е.М.,
аспирант, ассистент кафедры психологии и педагогики
Российский университет дружбы народов
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье описывается роль культурного интеллекта и способности распознавания эмоций для психологического сопровождения иностранных студентов в поликультурном ВУЗе. Рассматриваются уже имеющиеся исследования по проблеме восприятия лиц и распознавания лицевой экспрессии разными этнофорами. Описывается программа психологического сопровождения на основе развития компонентов культурного интеллекта и способности распознавать эмоции.

Ключевые слова: распознавание эмоций, культурный интеллект, правила выражения эмоций, сопровождение иностранных студентов.

The characteristics of psychological s upport for students in a polycultural university

N.B. Karabuschenko,
Doctor in Psychology

E.M. Khvorova,
postgraduate student
RUDN University
Moscow, Russia

Abstract. The article describes the role of cultural intelligence and emotion recognition ability for the psychological support of foreign students in a polycultural university. It reviews accumulated research data on the problem of face perception and emotion recognition and describes a program of psychological support based on the development of cultural intelligence components and the ability to recognize emotions.

[2] Теоретическое и эмпирическое исследование выполнены при финансовой поддержке РФФИ, грант № 17–06–00834 «Интеллектуальные основания распознавания эмоций представителями разных культур».

Keywords: recognition of emotions, cultural intelligence, rules for expressing emotions, support for foreign students.

В рамках современных процессов глобализации важную роль приобретает поликультурный подход к образовательному процессу и учет различных этнических, национальных и культурных особенностей при осуществлении психологического сопровождения образовательного процесса. Международное сотрудничество и международные программы позволяют увеличить академическую мобильность студентов, которые при обучении за границей сталкиваются с проблемами, обусловленными процессом адаптации.

В данной статье авторами поднимается вопрос важности развития культурного интеллекта и способности распознавать базовые эмоции по лицевой экспрессии в процессе невербального взаимодействия. Студенты, приезжающие на обучение в Россию, чаще всего начинают изучать русский язык только после приезда в страну. В таком случае, актуальным и наиболее часто использующимся способом межличностного общения становится невербальное общение. Предположительно, что студенты из стран Азии сталкиваются с трудностями при распознавании эмоций на лицах собеседников, т.к. коллективистические культуры обусловлены определенными правилами выражения эмоций в зависимости от социального контекста ситуации, следовательно, практически отсутствует опыт распознавания ряда эмоций. В то же время студенты из стран Европы могут столкнуться с трудностями при распознавании эмоций на лицах студентов стран Азии, т.к. в этих культурах принято маскировать некоторые эмоции, которые могут нарушить социальную гармонию.

Распознавание базовых эмоций по лицевой экспрессии носит, с одной стороны, универсальный характер, что подразумевает, что эмоции распознаются нами одинаково успешно не зависимо от расовой, этнической, половой и т.п. принадлежности [1, 2]. Однако, с другой стороны, распознавание эмоций имеет когнитивно-культурный специфический характер, который заключается в нескольких факторах. Так, эмоции выражаются нами одинаково, задействуется определенный набор мышц, но существуют культурно-специфические правила выражения эмоций, которые регулируют, в каких социальных ситуациях будет допустимо проявление эмоции, а в каких – не допустимо; правила выражения эмоций так же регулируют интенсивность и длительность выражения эмоций. На основе правил выражения эмоций формируются особенности распознавания эмоций: раз в культуре может быть социально не принято выражение определенных эмоций, значит, будет отсутствовать эмоциональный прототип выражаемой эмоции, а следовательно, ее распознавание будет затруднено. Получается, что культура влияет на когнитивную сферу личности, что выражается в особенностях формирования ментального образа эмоции и появления ошибок восприятия эмо-

ций [3, с. 303]. Кроме этого, существует культурный стиль выражения эмоций, который предполагает, что в рамках определенной культуры какие-либо элементы выражаемых эмоций (нахмуривание бровей при выражении эмоции злости или сморщенный нос при выражении эмоции отвращения) становятся более яркими, стереотипными, усиленными.

Помимо культурно-обусловленных правил выражения эмоций и культурно-специфического стиля выражения эмоций, необходимо учитывать культурные особенности группы. Так, можно выделить индивидуалистические и коллективистические культуры. Ценностями индивидуалистической культуры являются самореализация, ценность собственного «Я», ценностями коллективистических культур – социальная гармония, ценность «Мы». Вследствие этого, в коллективистических культурах может подавляться выражение и распознавание негативных эмоций (например, злости) с целью сохранения внутригруппового равновесия, а в индивидуалистических культурах, наоборот, будут скрываться такие эмоции, которые могут нарушить восприятие другими положительного образа «Я» человека (например, стыд за проигрыш в спортивном мероприятии). Кроме этого, необходимо выделить такой фактор как степень знакомства с культурными особенностями группы. Так, можно предположить наличие эффекта узнаваемости внутри культуры: при длительном общении повышается вероятность более успешного распознавания эмоций на лице представителя другой культуры.

Так, П. Экман, изначально предполагавший, что распознавание и выражение базовых эмоций является только лишь универсальным, переформулировал свой подход, назвав его нейрокультурной теорией. В рассматриваемой теории предполагается существование определенной универсальной программы, которая позволяет личности сопоставить предполагаемые чувства коммуниканта и выражаемые им эмоции: эмоции будут выражаться одинаково нами при условии отсутствия влияния отличающегося социального контекста. Однако, при появлении подобного влияния будет запускаться механизм правил выражения эмоций, и социально не желательные эмоции будут скрываться и нейтрализоваться, а социально желаемые эмоции – усиливаться. Получается, что человек, с одной стороны, способен распознать эмоции, а с другой стороны – они им не всегда осознаются из-за наличия культурно-обусловленных правил выражения эмоций [4, с.45]. Другой подход, которому необходимо уделить внимание, – теория диалектов Х. Элфенбайн и Н. Амбади. В рамках этой теории предполагается, что внутри культурной группы распознавание эмоций проходит более успешно, если между культурными группами наблюдается определенное сходство. Данная теория не отрицает универсальность эмоций, но предполагает наличие культурного стиля выражения эмоций, который вносит некоторые изменения в универсальную программу. Усвоенные посредством социального научения, эти изменения и создают различия в выражении эмоций разными культурами [5, с. 90].

Было проведено исследование, направленное на изучение способности к распознаванию эмоций по лицевой экспрессии и уровня развития культурного интеллекта. Было выявлено, что испытуемые с более высоким уровнем когнитивного компонента культурного интеллекта лучше распознают эмоции на лицах представителей других культур. Как конструкт культурный интеллект отвечает за способность интерпретировать поведение представителя другой культуры так, как это сделал бы носитель этой культуры [6, с. 5]. Когнитивный компонент отвечает за знание культурных ценностей и норм, знание которых позволяет личности проще ориентироваться при взаимодействии с представителями других культур и отвечает за способность строить свое поведение таким образом, чтобы не нарушить социальную гармонию, основанную на социальных нормах.

Осознание культурных различий и способность распознавать базовые эмоции по лицевой экспрессии облегчают процесс межкультурного взаимодействия на невербальном уровне. Таким образом, в качестве практических рекомендаций по психологическому сопровождению иностранных обучающихся можно предложить тренинги, учитывающие осознание культурных различий в выражении и распознавании эмоций и направленные на развитие когнитивного компонента культурного интеллекта как фактора, связанного с успешностью распознавания эмоций [7, с. 225]. Авторами была разработана и реализована программа тренинга, направленная на формирование навыков эффективного невербального кросскультурного общения у студентов-иностранцев первого курса посредством развития способности распознавать эмоции с учетом культурно-специфических особенностей. В качестве задач были выделены следующие: определение уровня способности к распознаванию эмоций по лицевой экспрессии на лицах представителей разных культур; определить уровень культурного интеллекта, как фактора, связанного с успешностью распознавания эмоций; помощь в осознании культурных различий и универсалий в выражении и распознавании эмоций; систематизация факторов, связанных с успешностью распознавания эмоций по лицевой экспрессии для улучшения невербального общения в кросскультурном взаимодействии, и обучение навыкам распознавания общекультурных и культурноспецифических деталей выражения и распознавания эмоций. Среди иностранных студентов была проведена психодиагностическая работа с целью выявления проблемной области, связанной с эмоциональной адаптацией в области распознавания эмоций в процессе межкультурного общения, определено представление студентов об эмоциях (стереотипное деление эмоций на «плохие» и «хорошие»), особенности выражения и распознавания эмоций, степень осознания культурных различий и сходств. Студентам было предложено назвать эмоции, которые были на розданных им листах. Было выявлено, что студенты из стран Азии (80 % группы) имеют сложно-

сти с распознаванием таких эмоций как «злость» и «отвращение». Методика исследования особенностей распознавания эмоций на основе международной эмоциональной базы Montreal Set of Facial Displays of Emotion, включающая в себя лица моделей азиатского, европейского и африканского происхождения, показала, что студенты более успешно распознают эмоции на лицах своей этнической группы (студенты из Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана лучше распознавали эмоции на лицах моделей азиатского происхождения, хуже – на лицах моделей европейского и африканского происхождения). Методика исследования особенностей распознавания эмоций на основе международной эмоциональной базы «Japanese and Caucasian Facial Expressions of Emotion» позволила определить степень осознания студентами различий и сходств в выражении эмоций представителями азиатской и европейской этнических групп. Упражнения по системе кодирования лицевых движений Facial Action Coding System позволили показать студентам особенности выражения базовых эмоций, «маркеры» эмоций, особые детали эмоций, которые позволяют более успешно распознавать эмоции. После данного упражнения студентам снова были продемонстрированы фотографии моделей, выражающих эмоции (международной эмоциональной базы Montreal Set of Facial Displays of Emotion). В этот раз студенты уже начали говорить о том, что они видят элементы выражения эмоций и понимают закономерности их выражения. Для диагностики осознания значения невербальной информации, диагностики эмпатии, диагностики мотивации фокусировки на невербальном выражении эмоциональных состояний в ситуациях кросс-культурного взаимодействия со студентами было проделано упражнение «Покажи эмоцию», в рамках которого студенты в парах не могли говорить, а могли только выражать какие-либо эмоции и называть эмоции своего партнера. Была выявлена тенденция к тому, что эмоции, субъективно воспринимающиеся студентами, как негативные, распознавались хуже (отвращение, злость). Кроме того, были проведены упражнения на творческую активизацию, сотрудничество, осознание и принятие собственных эмоций и эмоций других участников группы через упражнения песочной терапии «Моя фигурка в этом мире», «Ресурсный эмоциональный мир». В самом начале выполнения задания «Моя фигурка в этом мире», где каждому студенту было необходимо выбрать ту фигурку, которая больше всего символизировала бы его или ее. На этапе рефлексии, получения обратной связи было проведено упражнение «Мир эмоций». Был сделан акцент на эмоциональной саморегуляции, о принятии всех эмоций. Студенты пришли к выводу, что все эмоции нужны, что нет «хороших» и «плохих» эмоций, что каждая эмоция несет определенный сигнал, который можно распознать и понять человека, определить, какие дальнейшие стратегии поведения он будет использовать.

Адаптация иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде состоит из определенных этапов. Эмоциональная адаптация проходит в области распознавания эмоций в процессе межкультурного общения с учетом культурно-специфических правил выражения и распознавания эмоций. Не всегда студенты знают русский язык, поэтому одним из этапов адаптации является преодоление «языкового барьера», вследствие этого очень важной становится способность распознавать базовые эмоции в процессе межкультурного личностного взаимодействия, т.к. они могут стать опорой, могут сигнализировать о состоянии человека, его возможных стратегиях поведения, могут помочь вхождению в студенческую среду, усвоению основных норм интернационального коллектива.

Литература

1. *Matsumoto D, Ekman P:* American-Japanese differences in intensity ratings of facial expressions of emotion. Motivation and Emotion 13 (2): 143–157 (1989)
2. *Дарвин Ч.* О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с. ил. – (Серия «Психология-классика»)
3. *Yuki M, Maddux WW, Masuda T:* Are the windows to the soul the same in the East and West? Cultural differences in using the eyes and mouth as cues to recognize emotions in Japan and the United States. Journal of Experimental Social Psychology 43(2): 303–311 (2007)
4. *Ekman P:* Basic emotions. In: Dalgleish T, Power T (Eds.): The handbook of cognition and emotion. John Wiley and Sons, New York, pp. 45–60 (1999)
5. *Elfenbein HA:* Nonverbal dialects and accents in facial expressions of emotion. Emotion Review 5(1): 90–96 (2013)
6. *Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М.* Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке. Статья в «Вестнике» РУДН, 2012. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия психология и педагогика. – № 4. Москва, РУДН. С. 5–15.
7. *Карабущенко Н.Б., Хворова Е.М.* Когнитивно-культурные основания изучения распознавания эмоций // В монографии Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. – М.: РУДН, 2015. С.225–251.

Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в России (на примере САФУ)

Латыпов И.А.,
1 курс, магистратура, факультет социальных наук
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация: В статье представлены результаты опроса специалистов управления международного сотрудничества Северного (Арктического) федерального университета (далее – САФУ). Отмечается, что с приростом притока иностранных студентов помощь в адаптации становится более актуальной и требующей совершенствования. Приведены рекомендации для российских вузов по улучшению механизмов помощи в адаптации.

Ключевые слова: иностранные студенты, адаптация, образование, помощь в адаптации, тьюторство, преподавание, социология культуры, социология личности.

Psychosocial adaptation of foreign students in Russia (on the example of narfu)

I.A. Latypov
1-year Master's Degree Student,
Faculty of Social Sciences
National Research University
"Higher School of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the results of a survey among experts from the International Cooperation Department of the Northern (Arctic) Federal University. The survey has revealed that with the intensification of the flow of foreign students their adaptation support is getting more relevance and requires development. Recommendations for improving mechanisms of adaptation support are given.

Keywords: foreign students, adaptation, education, cultural socialization, adaptation support, tutoring, teaching, sociology of culture, sociology of personality, social psychology.

В современном мире, в образовательной сфере, наблюдается тенденция к увеличению спроса и предложения на привлечение иностранных граждан для обучения в ВУЗах. Во-первых, иностранные студенты являются хорошим показателем качества образования конкретного университета. Во-вторых, иностранные студенты подстегивают преподавателей и даже других студентов к развитию компетенций. Также иностранные студенты привносят культурное разнообразие в университет, развивают культуру межнационального общения.

Однако, иностранные студенты это большая ответственность для университета. Если университет принимает множество иностранцев в год, то его задача, создать условия, при которых иностранец будет чувствовать себя комфортно и быстро включится в образовательный процесс. Чтобы иностранный студент освоился в новой социокультурной среде, необходима поддержка со стороны работников университета и студентов.

Проблема адаптации иностранных студентов достаточно обсуждаема в научном дискурсе и исследуется рядом ученых [1; 3; 4]. Ежегодно устраиваются практические конференции, защищаются диссертации и печатаются учебные пособия по данной тематике. В этом плане, важно выделить вклад коллектива авторов из российского университета дружбы народов – Филиппова В.М., Красновой Г.А., Гладуш А.Д. и Трофимовой Г.Н. [2; 7]. Результаты их работы могут служить фундаментом для создания условий эффективной адаптации иностранных студентов.

В данной работе рассмотрен опыт создания условий для успешной адаптации иностранных студентов Северного (Арктического) федерального университета. Впервые САФУ принял иностранных студентов в 2012 году. В программу развития университета была заложена концепция интернационализации, затем был запущен процесс привлечения иностранных абитуриентов[3]. На 2017 год в САФУ обучаются 706 иностранных студентов. За 5 лет (с 2012 года по 2017 год), САФУ в несколько раз увеличил прием иностранных абитуриентов и развил систему адаптации.

Ряд исследований показывают результаты долголетней работы управления международного сотрудничества САФУ. Е.С. Любушина в рамках ВКР по социологии изучала социальное самочувствие студентов из стран СНГ [5]. Коллективом авторов САФУ написана монография, посвященная вопросам развития поликультурного образования в Архангельской области [8]. Эти материалы служат основными источниками накопленного опыта САФУ в работе с иностранными студентами.

Ниже приведены результаты пяти интервью со специалистами управления международного сотрудничества САФУ и председателем клуба интернациональной дружбы САФУ. Интервью проводилось в мае 2017 года с целью получения информации о развитии культуры межнационального общения в САФУ, механизмах помощи в адаптации, проблемах и перспективах международного сотрудничества САФУ с другими ВУЗами и посольствами. Акцент был сделан на студентах из Узбекистана, так как интервью проводилось в рамках выпускной квалификационной работы автора на тему: «Жизненные ценности российской и узбекской молодежи: сравнительный анализ (на примере САФУ). Гайд полуструктурированного интервью представлен в приложении 1.

[3] С программой развития университета можно ознакомиться на официальном сайте САФУ URL: https://narfu.ru/university/programma_razvitiya/ (дата обращения: 11.12.17).

Механизмы помощи в адаптации: опыт САФУ

Среди основных механизмов помощи в адаптации для иностранных студентов можно выделить институт тьюторства, адаптационные школы, культурные мероприятия, клуб интернациональной дружбы и специальную подготовку для преподавателей.

С 2014 года в САФУ существуют тьюторы. Тьюторы – это студенты старших курсов, которые помогают прибывшим иностранным студентам познакомиться с университетом и городом. Во время ориентационной недели тьюторы помогают с заселением в общежитие, сопровождают в прогулках по городу, дают советы по учебе и многое другое, что может понадобиться иностранному студенту для комфортной жизни. Необходимо понимать, что тьютор – это первый человек, с которым иностранец знакомится и хорошо когда тьюторы продолжают поддерживать контакты со своими подопечными и даже становятся товарищами. Однако, как отмечает председатель клуба интернациональной дружбы Виктория Коробова: «на первое время для иностранца тьютор является хорошей поддержкой». Впоследствии же иностранцы обычно сами находят себе друзей и больше не нуждаются в проводнике.

Как показывают исследования, коэффициент удовлетворенности взаимодействием с тьюторами достаточно низок [5, с. 1010]. Это означает, что систему тьюторства нужно совершенствовать.

САФУ активно проводит мероприятия, рассказывающие о культуре иностранных студентов и способствующие их адаптации. Например, форум «Arkhangelsk international», день иностранного студента – в начале сентября, праздник Навруз и многое другое. Полина Голомидова отметила большой успех адаптационной школы, которая проводилась в начале учебного года 2016–2017 впервые и получила положительные отзывы от всех участников. Именно такие школы, по мнению начальника отдела рекрутинга, во многом помогают иностранным студентам включиться в общество и проявить себя.

Адаптационная школа проходит в загородном доме САФУ, куда едут преподаватели и иностранные студенты. В течение нескольких дней студенты знакомятся друг с другом, с культурой и особенностями разных стран. Также проводятся различные тренинги, мастер-классы и ролевые игры. В результате студенты обретают новых друзей и опыт взаимодействия в различных ситуациях.

Клуб интернациональной дружбы – это молодежная организация, объединяющая студентов из разных стран. В клубе представители разных национальностей могут найти себе друзей, организовать культурное мероприятие и приятно провести время. Для прибывших иностранцев это отличный шанс влиться в коллектив соотечественников и преодолеть культурный барьер. Клуб ежегодно организовывает много мероприятий, где иностранные студенты могут проявить себя. Обыч-

но на культурных мероприятиях иностранные студенты представляют национальные традиции и важно отметить этот момент, ведь так иностранные студенты видят интерес со стороны россиян и других иностранцев к их культуре и это создает комфорт и удовлетворение.

Еще одним важным механизмом помощи в адаптации являются преподаватели. В САФУ существуют отдельные курсы повышения квалификации по работе с иностранными студентами, разработано пособие. Преподаватели на программах полного цикла обучения особо не выделяют отношения с иностранцами, так как чаще всего студенты хорошо знают русский язык и не требуют пристального внимания. На подготовительном отделении преподаватели относятся к студентам очень тепло и почти по-родственному, стараются помочь преодолеть языковые трудности. Студенты подготовительного отделения требуют особой поддержки, в том числе и тьюторов. Поэтому работа тьюторов на подготовительном отделении оценивается достаточно высоко [5, с. 1010].

Рекомендации из опыта САФУ для российских ВУЗов

Для успешной адаптации иностранного студента необходимо создание благоприятных условий, гостеприимной атмосферы. Иностранные студенты ожидают поддержки на первое время, пока не вольются в коллектив своей учебной группы. Особенно это важно для тех, кто плохо владеет русским языком и кто приехал один. Хорошо сложилась практика, когда на обучение приезжают несколько уже знакомых людей. Тогда их адаптация проходит быстрее, спокойней и комфортней. Если же студент приехал один, первую неделю его сопровождает и помогает тьютор.

Институт тьюторства требует совершенствования. Должны быть определены долгосрочные цели и план мероприятий, где тьюторы смогут дальше продолжить общение с иностранными студентами.

Клуб интернациональный дружбы очень полезный проект. Развитие культуры межнационального общения и помощь в адаптации новых иностранных студентов необходимы для университета. Однако в клубе очень мало российских студентов. В том числе российские студенты неохотно посещают культурные мероприятия. Как показывают результаты опроса, 64,3 % российских студентов не посещают подобные мероприятия вовсе, 5,6 % посещают часто и 30 % иногда. Например, среди студентов из Узбекистана 59,6 % посещают иногда и 24,8 % часто. Привлечение российских студентов к деятельности клуба, на наш взгляд, поможет создать более благоприятную атмосферу.

Как отмечают специалисты международного управления САФУ: «важным моментом является учет этнопсихологических особенностей иностранных студентов». Студенты из Дальнего зарубежья требуют больше времени для адаптации, тогда как студентам из СНГ бывает достаточно пары месяцев. Поэтому работа со студентами Дальнего зарубежья требует особых усилий.

Литература

1. *Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э.* Иностранные студенты в российских вузах / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований. 2014. – 228 с.
2. *Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н.* Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения в России // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 12. – С. 30–35.
3. *Ишкинеева Ф.Ф., Озерова К.А., Кавеева А.Д., Ахметова С.А., Фурсова В.В.* Интернациональный характер современного образования: адаптация иностранных студентов в российском вузе // Вестник Института социологии. – 2017. – № 20. – С. 35–54.
4. *Кривцова И.О.* Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере воронежской государственной медицинской академии им. н.н. бурденко) // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8–2. – С. 284–288.
5. *Любушина Е.С.* Социальное самочувствие студентов из стран СНГ, обучающихся в вузах Архангельска // Ломоносовские научные чтения студентов, аспирантов и молодых учёных – 2016 – С. 1006–1011.
6. Отчет о самообследовании ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» [Электронный ресурс] // Северный (Арктический) федеральный университет: [сайт]. URL: http://narfu.ru/upload/medialibrary/fa9/otchet-o-rezultatakh-samoobsledovaniya-_01.04.2017_.pdf (дата обращения: 30.08.2017).
7. *Филиппов В.М., Ксранова Г.А.* Управление процессом интернационализации в вузе: опыт российского университета дружбы народов // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 3. – С. 12–15.
8. *Флотская Н.Ю., Тюрикова И.И., Буланова С.Ю., Селькова М.Л., Тряпицына Е.В., Заннони Ф., Голомидова П.С.* Основы поликультурного образования: потенциал развития в Архангельской области: монография. – Архангельск: САФУ, 2017. – 96 с.

Приложение 1

Гайд интервью

1. Как Вы думаете, что такое культура межнационального общения?
2. Как Вы думаете, большой приток студентов из Узбекистана и их включенность в процесс обучения вместе с российскими студентами, способствуют развитию культуры межнационального общения?
3. Какие мероприятия способствуют развитию культуры межнационального общения? Какие мероприятия Вы проводите?
4. Как Вы думаете, насколько развита культура межнационального развития в САФУ?
5. Как ведут себя студенты из Узбекистана?
6. Часто ли обращаются за помощью?
7. В последнее время все больше в САФУ поступают абитуриенты из Узбекистана. Как Вы думаете, почему возникает такой спрос?
8. Собираетесь ли Вы и дальше принимать большое количество студентов из Узбекистана?

9. Как Вы оцениваете подготовку иностранных студентов для обучения в САФУ?
10. Как Вы оцениваете подготовку преподавателей для работы в межкультурном образовании?
11. Насколько перспективно обучение иностранных студентов в САФУ? (Для университета).
12. Насколько иностранный студент будет подготовлен в САФУ для рынка труда своей страны?

Супервизия: требование перехода от традиционного к мультикультурному пониманию

Пилишвили Т.С.,
канд. психол. наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
Российский университет дружбы народов
г. Москва, Россия

Аннотация. Актуальность мультикультурализма в работе психологической службы университета состоит в накоплении знаний о преимуществе мультикультурных супервизионных моделей по сравнению с традиционными, в запросах участников супервизионной триады. Принятие во внимание мультикультурного характера супервизии позволяет решать возникающие проблемы, ставит исследователей и практиков перед новыми вызовами XXI века.

Ключевые слова: мультикультурное психологическое консультирование, мультикультурная компетентность, мультикультурная триада «клиент – консультант – супервизор», культурный бэкграунд, психологическая служба международно-ориентированного университета.

Supervision: the requirement of transfer from traditional to multicultural understanding

T.S. Pilishvili,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Psychology and
Pedagogics with RUDN University
Moscow, Russia

Abstract. The relevance of multiculturalism for the practice of the University counseling center is accumulating knowledge on the advantages of multicultural supervision models in comparison with traditional ones, and requests from participants of the supervision triad. The account of the multicultural nature of supervision helps to solve emerging problems and makes researchers and practitioners confront new challenges of the 21st century.

Keywords: multicultural psychological counseling, multicultural competence, multicultural triad “client – consultant – supervisor”, cultural background, counseling center with an internationally oriented university.

Требование интенсивного развития мультикультурной супервизии в психологической службе современного международно-ориентированного университета напрямую связано с двояким процессом, происходившим в мировой психологической практике в последние два десятилетия.

С одной стороны, данная необходимость обусловливается консультированием, которое все чаще выходит за определенные этнокультурные границы и требует от специалиста новых мультикультурных компетенций. Так, P. Pederson обозначил культурно-центрированное психологическое вмешательство в рамках мультикультурализма в качестве четвертой ведущей силы в психологическом консультировании XXI в. после психодинамического, бихевиористкого и гуманистического подходов [6]. В современном международном психологическом сообществе с 1990-х гг. уже не оспаривается необходимость разработки и последующего открытого обсуждения единых требований к мультикультурной компетентности практического психолога [8]. Последняя включает в себя улучшение осознанности и понимания собственных культурных ценностей и предубеждений; изучение аналогичных процессов у представителей других мировых культур; развитие мультикультурных навыков межличностного общения [5].

С другой стороны, психологическая супервизия как самостоятельный предмет исследования претерпевала существенные изменения в ответах на вопросы о том, каким образом она должна рассматриваться с точки зрения используемых в ней моделей, процессов, методов, отношений участников триады «клиент – консультант – супервизор».

Традиционное понимание супервизии, необходимость в которой была впервые сформулирована К.Г. Юнгом в 1918 г., подразумевает довольно существенную трансформацию супервизора от указывающего и требующего строгого повторения, заучивания в классическом психоанализе к реализующему более рациональный и одновременно зависимый от специфики научного подхода процесс в развивавшихся в XX столетии школах. Уже тогда учеными отмечался интересный факт наличия процесса отражения в диаде «консультант – супервизор» той динамики, которая присутствует в отношениях клиента и консультанта [1].

Говоря о современной мультикультурной супервизии, разделяют два ее аспекта: а) включение в супервизионный дискурс мультикультурных проблем; б) рефлексию в супервизии мультикультурных отношений триады «клиент – консультант – супервизор» [3]. С точки зрения первого аспекта всякое психологическое консультирование и супервизия являются в определенном смысле мультикультурными, поскольку единое пространство работы специалиста и клиента, а также психолога и супервизора подразумевает встречу неодинаковых культурных бэкграундов участников обоих процессов в плане их опыта, происхождения, прошлого, сформировавшего характер и наложившего отпечаток на привычки, мировоззрение и навыки.

С точки зрения второго аспекта в 1994 г. F. Leong and N. Wagner дали определение кросс-культурной супервизии как таким отношениям, в которых супервизируемый и супервизор являются представителями двух различных культурных групп [4]. Переход от кросс-культурной к мультикультурной супервизии обозначился в самом конце XX в. в связи с трансформацией от исследований отдельных параллельно развивающихся диад «клиент – консультант», «консультант – супервизор» к единой триаде «клиент – консультант – супервизор». В мультикультурной супервизии стало уделяться особое внимание вопросам поликультурного пространства, его эффективного использования в консультировании, изучения культурной динамики в супервизии, а также культурных предпосылок в теориях консультирования [2].

В 2007 г. C. Wang было описано восемь возможных вариантов мультикультурной триады «клиент – консультант – супервизор» в зависимости от принадлежности участников к: а) социально-доминирующей / группе большинства (СДГ); б) социально-угнетенной группе / группе меньшинства (СУГ) [9].

Таблица.

Варианты мультикультурных супервизионных триад по C. Wang

Супервизор	Консультант	Клиент
Социально-доминирующая группа (СДГ)	СДГ	СДГ
	СДГ	СУГ
	СУГ	СДГ
	СУГ	СУГ
Социально-угнетенная группа (СУГ)	СДГ	СДГ
	СДГ	СУГ
	СУГ	СДГ
	СУГ	СУГ

В зависимости от характера триады могут возникать различные проблемы, препятствующие психологическому консультированию и супервизии, но одновременно становящиеся их потенциальными ресурсами. Так, например, в ситуации «клиент (СДГ) – консультант (СУГ) – супервизор (СДГ)» возможно возникновение своеобразного ментального альянса супервизора и клиента против консультанта, который, будучи представителем группы меньшинства, по аналогии с треугольником С. Карпмана дополнительно усилит собственную угнетенность (жертва) посредством супервизора (спасатель) и клиента (преследователь). В отсутствии мультикультурного подхода к супервизии данный факт особого распределения власти мог бы быть упущен из внимания, что существенным образом снизило бы качество как супервизионного, так и консультативного процесса. Таким образом, с точки зрения работы пси-

хологической службы международно-ориентированного университета становится важным осознание собственной позиции в указанных выше триадах супервизора и консультанта, которым нередко является только приобретающий опыт консультативной работы студент-психолог.

В Российском университете дружбы народов на базе Кабинета психологической поддержки при кафедре психологии и педагогики для магистрантов специализации «Психологическое консультирование» реализуются занятия в рамках производственной практики, направленные на усиление осознанности происходящих в указанных триадах процессов при наличии одного и того же на первый взгляд культурно-независимого запроса со стороны клиента. Данные практико-ориентированные встречи не только повышают уровень этнокультурной компетентности участников, но и обнаруживают новые серьезные вызовы, состоящие, например, в возможном наложении процесса мультикультурного консультирования на неравномерность уровней аккультурации консультанта (студента-психолога) и клиента (студента, сотрудника Университета). Необходимость дополнительных исследований проблемы аккультурации в супервизионных триадах подчеркивается также коллегами из Университета Калгари (Канада) [7].

Благодарности: Исследование реализовано при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17–06–00834 «Интеллектуальные основания распознавания эмоций представителями разных культур».

Литература

1. *Винер Дж., Майзен Р., Дакхэм Дж.* Супервизия супервизора. Практика в поиске теории. М.: Когито-Центр, 2006, 352 с.
2. *Ancis, J.R., & Marshall D.S.* (2010). Using a Multicultural Framework to Assess Supervisees' Perceptions of Culturally Competent Supervision. Journal of Counselling and Development, 88 (3), 277–284.
3. *Fong, M.L., & Lease, S.H.* (1997). Cross-cultural supervision: Issues for the White supervisor. In D.B. Pope-Davis & H.L.K. Coleman (Eds.), Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, and supervision (pp. 387–405). Thousand Oaks, CA: Sage.
4. *Leong, F., & Wagner, N.* (1994). Cross-cultural counseling supervision: What do we know? What do we need to know? Counselor Education and Supervision, 34(2), 117–131.
5. *Mio, J.S., Barker-Hackett, L., & Tumambing, J.* (2012). Multicultural psychology: Understanding our diverse communities (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
6. *Pedersen, P.B.* (1990). The multicultural perspective as a fourth force in counseling. Journal of Mental Health Counseling, 12, 93–95.
7. *Schroeder, M., Andrews J.J.W., Hindes Y.L.* (2009). Cross-racial supervision: critical issues in the supervisory relationship. Revue canadienne de counseling, 43(4), 295–310.
8. *Sue, D.W., Arredondo, P., & McDavis, R.J.* (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. Journal of Counseling and Development, 70, 477–486.

9. *Wang, C.* (2007). Issues and challenges of different multicultural supervision triads. Доступно по ссылке: https://www.apa.org/careers/early-career/multicultural-supervision.pdf

Межэтническая напряженность в поликультурном вузе и роль психологической службы в ее снижении и профилактике

Чеботарева Е.Ю.,
канд. психол. наук, доцент
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Российский университет дружбы народов, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация: обобщаются результаты исследований межэтнической напряженности в вузе. Напряженность связана со многими личностными и межличностными факторами: ценности, толерантность, идентичность, черты характера, копинг-стратегии, интеллект, дружеские и романтические отношения, совместная внеучебная деятельность. Психологическая помощь студентам в разрешении их внутриличностных и межличностных проблем может стать фактором снижения напряженности в вузе.

Ключевые слова: межэтническая напряженность; межкультурное образование; межкультурная компетентность; толерантность; психологическая служба вуза.

Ethnic tension in a polycultural university and the role of the counseling center in its reduction and prevention

E. Chebotareva,
PhD in Psychology, Associate Professor,
National Research University "Higher School of Economics", RUDN University, Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia

Abstract. The results of studies of ethnic tension at University are summarized. Tension is associated with many personal and interpersonal factors: values, tolerance, identity, personality traits, coping strategies, intelligence, friendly and romantic relationships, joint extracurricular activities. Psychological help to students in resolving their intrapersonal and interpersonal problems may become a factor in reducing tensions at University.

Keywords: ethnic tension; intercultural education; intercultural competence; tolerance; university counseling center.

Одним из важнейших направлений развития современных университетов является интернационализация. Опыт межкультурного обучения является важным вкладом в воспитание молодежи в духе мира, в развитие навыков разрешения межкультурных проблем и конфликтов мирным путем [13, с. 106]. Важной областью межкультурного образования является мониторинг этнической напряженности и ее снижение посредством организации межкультурного диалога [12, с.38]. Студенты являются особой социально-демографической группой, наиболее активными агентами социальных процессов в обществе, и в то же время очень восприимчивой аудиторией для любой пропаганды, в том числе и экстремистской. Молодое поколение по своим возрастным признакам характеризуется такими качествами, как юношеский максимализм, острое чувство справедливости, романтизм. Ряд ранее проведенных исследований личностных факторов напряженности в молодежной среде (например, [10; 11]) выделяют такие факторы, как самоотношение, желание утвердиться в новой среде, убеждения, мировоззрение, наличие или отсутствии ясных целей в жизни.

В этой статье представлено обобщение результатов ряда исследований проблем межкультурного взаимодействия студентов, которые были проведены в течение последних 10 лет в Российском университете дружбы народов, обучающем студентов из более чем 140 стран со всего мира. В исследовании применялись методы наблюдения, опроса, тестирования. В качестве показателей межэтнической напряженности мы оценивали степень выраженности различных стилей этнической идентичности (этнического взаимодействия), оценки социальной дистанции российских студентов от представителей других культур. С этой целью мы использовали опросники «Типы этнической идентичности» (Г.С. Солдатова, С.В. Рыжова), «Индекс толерантности» (Г.А. Солдатова, О.А. Кавцова, О.Е. Хухлаев), «Диагностика общей коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко) и «Шкала социальной дистанции»(Э. Богард). Для определения личностных коррелятов этнической напряженности мы использовали методики «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпалленд), «Индикатор стратегий преодоления стресса» (Д. Амирхан), «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев), «Ценностный опросник» (Ш. Шварц), «Многофакторный личностный тест» Кеттела, MMPI и ряд других методик диагностики индивидуальных личностных качеств. Статистический анализ проводился с использованием методов Краскела-Уоллиса, ранговых корреляций Спирмена, многофакторного дисперсионного анализа, факторного анализа.

Анализ адаптации иностранных студентов показывает, что более 1/3 иностранных студентов сталкиваются с непониманием со стороны российских студентов; около 1/7 – со стороны преподавательского состава; около 1/2 – со стороны административного и технического персонала.

В большей степени этническую напряженность по отношению к себе испытывают студенты 2-го курса, в наименьшей степени – студенты 1 и 4 курсов. Для иностранных студентов в начале обучения особенно сложно дается взаимодействие с бюрократической системой вуза; также им трудно понять российскую систему ценностей, религиозных норм и табу россиян и представителей других культур; они испытывают недостаток понимания, трудности с общением с другими студентами, педагогами, администрацией. Многие иностранные студенты сообщали о нехватке социальной и эмоциональной поддержки (76 %), а также инструментальной поддержки (64 %). Со временем ряд трудностей исчезает, но иностранцам становится все труднее находить новых друзей; у них растет потребность как в эмоциональной, так и в инструментальной поддержке, соответственно, усиливается стресс, связанный с ее отсутствием. Большинство иностранных студентов испытывают сильную ностальгию по своей стране, дому. Они также сталкиваются с серьезными трудностями в интеграции в новое социо-культурное пространство, ощущают себя чужими в новом для них студенческом сообществе. Им трудно найти взаимопонимание с русскими студентами, а также с представителями других культур. Их эмоциональное состояние нестабильно, они чувствуют себя все менее уверенно.

Согласно данным разных исследований, например, с использованием методики «Кто я?», иностранные студенты принимают на себя очень небольшое количество социальных ролей, в некоторых случаях таковые полностью отсутствуют. Это может указывать на кризис идентичности, связанный с незавершенным процессом социальной адаптации в новой среде. Большинство студентов в целом позитивно относятся к своей этнической идентичности, хотя есть большие группы студентов, которые переживают свою этническую принадлежность болезненно, готовы к экстремальным мерам для ее защиты. В стрессовых ситуациях студенты в основном используют конструктивные стратегии преодоления, но часто и избегают проблем.

Российские и иностранные студенты показывают средний уровень толерантности, который указывает на сочетание как толерантных, так и нетолерантных черт, проявляющихся в зависимости от социальной ситуации. Студенты чаще проявляют терпимость к различным социальным группам (меньшинствам, преступникам, психически больным), но их отношение к другим этническим группам и самому межкультурному взаимодействие менее толерантны. Нетерпимость студентов проявляется прежде всего в категоричных или консервативных оценках других, в неспособности скрыть свои негативные чувства.

На примерах русских, китайских, африканских и индийских студентов было показано, что пребывание в иностранной культуре влияет на иерархию смыслов, происходит переход от признания большей важности реализации целей в жизни к признанию большей важности процесса жизни [2; 5; 6].

Формирование этнической толерантности связано с личностным развитием, этнической и культурной компетентностью и опытом позитивных межэтнических контактов [4]. Обобщение ряда исследований этно-стереотипов российских и зарубежных студентов приводит к выводу, что студенты, которые в своих суждениях в большей степени опираются на стереотипы о других культурах и идеализируют авто-стереотипы, обычно имеют некоторый стандартный набор личностных характеристик, существенно затрудняющих общение с ними иностранных студентов. Такие наборы характеристик не являются этно-специфическими [7].

Были выделены качества, позитивно связанные с успешностью межкультурной адаптации. В первую очередь, это уверенность, общительность, эмпатия, готовность брать на себя ответственность [9]. Неакадемические формы интеллекта и их компоненты также связаны с личной способностью адаптироваться. В частности, это межличностный эмоциональный интеллект, мета-когнитивный и мотивационный компоненты культурного интеллекта [14].

Исследования опыта позитивных контактов с принимающим обществом показали, что наличие близких (дружеских и романтических отношений) с представителями принимающей страны значительно облегчает адаптацию к новой культуре для иностранных студентов. Наличие дружеских отношений также связано с большим количеством позитивных изменений в жизни иностранных студентов [1: 3]. Опросы иностранных студентов показали, что низкий уровень напряженности в межэтнических контактах испытывают иностранные студенты, включенные в какую-то внеаудиторную работу совместно с русскими студентами, например, участие в творческих клубах, спортивных командах, строительных бригадах, студенческом комитете, научных обществах, женском комитете и т.д. Только фактор активного участия студентов в этнических объединениях (землячествах) не обнаружил существенных корреляций с уровнем напряженности в межэтнических контактах. Кроме того, опыт проживания в общежитии вместе со студентами, принадлежащими к разным культурам, не обнаружил особой связи с уровнем этнической напряженности [8].

Таким образом, межэтническая напряженность в мультикультурном образовании связана со многими личностными и межличностными факторами. Важнейшими личностными факторами являются: ценностные ориентации, толерантность, социальная идентичность, эмоциональная чувствительность, некоторые черты характера, стратегии преодоления стресса, интеллект, когнитивные стили. Пребывание в чужой культуре влияет на иерархию жизненных смыслов и структуру идентичности, что, в свою очередь приводит к использованию студентами экстремальных мер для защиты своих ценностей и образа Я. Основными межличностными факторами сокращения этнической напряженности являются дру-

жеские и романтические отношения, внеучебная деятельность вместе с другими студентами. Психологическая помощь студентам в разрешении их внутриличностных и межличностных проблем может стать фактором снижения напряженности в вузе. Также необходимо поощрять и более широко использовать в образовательной среде различные формы активной кооперации студентов и сотрудников из разных стран и регионов.

Роль психологической службы в снижении межэтнической напряженности в вузе зависит от места данной службы в организационной структуре и функций службы. Но в любом случае, следует учитывать, что проблемы межкультурной адаптации студентов должны в первую очередь решаться на организационном уровне. Опыт международных зарубежных университетов показывает, что многих выше обозначенных психологических проблем иностранных студентов удается избегать, если еще на этапе поступления в университет студент получает содействие в решении ряда типичных студенческих жизненных проблем и имеет легкий доступ к информации о различных важных ресурсах. Важна слаженная работа в этом направлении на разных уровнях: *межгосударственном и государственном; региональном, институциональном, групповом, индивидуальном;* сотрудничество администрации, психологов, медиков, социальных служб и пр.

Результатом интернационализации вуза можно считать формирование международно-ориентированной (культурно-чувствительной) корпоративной культуры, подчеркивающей важность культурного разнообразия, уважение культурных различий, не противоречащих другим ценностям и нормам вуза. В этой связи психологическая служба может выполнять совещательную экспертную функцию, анализируя с точки зрения культурной чувствительности нормативные документы вуза, сложившиеся практики и процедуры, материальную культуру и пр. Все это касается и принципов организации самой службы.

Формируя международно-ориентированную корпоративную культуру, следует учитывать интересы и принимающей стороны. В исследования субкультур было введено понятие «концептуального гетто» (Yossra Hamouda), подчеркивающего тот факт, что борьба за права любого социального меньшинства имеет обратную сторону: данное меньшинство автоматически противопоставляется остальному сообществу и психологически изолируется. Соответственно, выделение иностранных студентов в отдельную категорию усиливает напряженность, увеличивает их изоляцию, инвалидизирует этих студентов, создает психологические барьеры в профессиональном взаимодействии с этой группой. Важно, чтобы подчеркивалось именно равенство и важность учета любых особых потребностей студентов, а не приоритет интересов какой-то группы (например, иностранцев).

В любой ситуации межкультурного взаимодействия встает вопрос перевода. В мире уже накоплен большой опыт организации волонтер-

ских служб переводчиков и помощников для иностранных студентов из числа студентов принимающей культуры. В университете Париж-8 разработана практика «культурных переводчиков», предполагающая вовлечение представителей культур «стран приема», проходящих специальное короткое обучение основам межкультурной медиации. Университет создает базу данных таких «переводчиков», и когда их землякам требуется психологическая помощь, либо они оказываются вовлеченными в какой-то конфликт, в работе медиаторов или психологов обязательно участвуют эти «переводчики», обеспечивающие не только лингвистический перевод, но и комментирующие переводимые тексты с точки зрения культурной специфики.

На организационном уровне важно также обеспечить развитие межкультурной компетентности всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, административного персонала всех уровней). Важно начинать этот процесс с развития соответствующей мотивации. Комплексный подход к развитию межкультурной компетентности предполагает разные аспекты: ***когнитивный*** *(просвещение, рефлексия, концептуализация),* ***интраличностный*** *(ценности и установки, мотивация, свойства личности, навыки****, межличностный*** *(формирование навыков, приобретение опыта и т.п.)*.

В рамках собственно психологического консультирования иностранных студентов можно выделить следующие основные направления работы: психологическая поддержка, информирование, развитие коммуникативных навыков, помощь в установлении и поддержании и близких отношений, развитие способности просить и принимать помощь и поддержку, развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов, развитие навыков саморегуляции, работа с экзистенциальными кризисами (ценности, жизненные цели, идентичность, временная перспектива), помощь в социализации, включенности в различные социальные группы.

Литература

1. *Елагина Е.В.* Мотивация обучения в вузе, настойчивость и успеваемость студентов разных специальностей // Актуальные проблемы этнической и социальной психологии. – М.: Изд-во РУДН, 2011, 284–288.
2. *Гришенина Ю.А.* (2009). Этнические особенности системы смыслов как компонента образа мира российских, индийских и африканских студентов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 22–26.
3. *Каминская Э.А.* Близкие отношения у студентов как фактор снижения межэтнической напряженности // Личность в межкультурном пространстве. – М.: РУДН, 2012. С. 25–29.
4. *Куликова Т.В.* Психологические особенности проявления этнической толерантности студентами-психологами // В мире научных открытий, 2010, 4–7. 79–80
5. *Лыкова Н.М., Интриаго К.Р.* Связь смысложизненных ориентаций со стилем совладающего поведения латиноамериканских студентов

в период адаптации к инокультурному окружению // Проблемы современного образования. – М., 2011. С. 97–107.
6. *Лыкова Н.М., Чжан Лиин, Янь Шегуан.* Стили совладающего поведения и смысложизненные ориентации китайских студентов в период адаптации к обучению в университете в России и на родине // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 19–28.
7. *Новикова И.А., Панчехина Н.Н.* К проблеме соотношения личностных черт и этнических стереотипов студентов многонационального вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 29–35.
8. *Чеботарева Е.Ю.* Отношение к проживанию в общежитии студентов из разных регионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика., 2008, 3, 45–53.
9. *Шептура А.В., Крупнов А.И.* Соотношение уверенности и адаптивности у китайских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014, 2, 24–28.
10. *Chebotareva, E.Ju.* Intercultural adaptation to Russia of students from Asia, Africa, Latin America and the Middle East. Bulletin of Peoples' Friendship University. Series: Psychology and Pedagogy, 2011, 3, 11–16.
11. *Chebotareva, E., Shkvarilo, K.* Personal factors of ethnic tension among Russian multinational university first year students. International proceedings of economics development and research. Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences III, 53. – Singapore, IACSIT Press, 2012, 5–9.
12. *Hohmann, M.* (1989). Ein europa für mehrheiten und minderheiten. In M. Hohmann, H.H. Reich diskussionen um interkulturelle erziehung. – Münster; New York, 38.
13. *Pommerin G.* Migrantenkultur und ihre bedeutung für die interkulturelle Erziehung // Zielsprache Deutsch, 1986, 3, 106
14. *Shkvarilo K., Chebotareva E.* Non-academic intelligences as factors of student's intercultural adaptation. International Proceedings of Economics Development and Research. Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences III, 53. – Singapore, IACSIT Press, 2012, 10–14.

Особенности структуры идентичности студентов Баку, Ташкента и Москвы

Ширков Ю.Э.,
канд. психол. наук

Рчеулишвили А.Н.,
студентка
Московский Государственный
Университет имени М.В. Ломоносова,
факультет психологии,
кафедра социальной психологии.
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается структура самоопределения студентов. Приводятся результаты теста «Кто Я?», проведенного на московских, бакинских и ташкентских студентах психологических факультетов МГУ. Выявлена преимущественная направленность на внутреннюю рефлексию у студентов из Баку и Ташкента и общая ориентация студентов на внешние компоненты идентичности.

Ключевые слова: идентичность, региональная принадлежность, студенческая среда.

The specifics of baku, tashkent and moscow students' identity structure

Shirkov Y.E.,
PhD in Psychology

Rcheulishvili A.N.,
student
Lomonosov Moscow State University,
Faculty of Psychology,
Department of Social Psychology
Moscow, Russia.

Abstract. The article emphasizes the importance of students' identification process as an area for their psychological support. The Kuhn&McPartland test results, collected in Moscow, Baku and Tashkent, were compared. The respondents were students of psychological faculties of Moscow State University. The study brought out students' general orientation bias towards external components of identity, while the comparison between the regions revealed the prevalence of internal reflection for Baku and Tashkent students.

Keywords: identity, regional affiliation, students community.

Цель проведенного нами исследования – обнаружение особенностей Я-концепции у студентов факультетов психологии филиалов МГУ разных регионов.

Те, кто работает со студентами, уже давно столкнулись с проблемой культурной адаптации различных методов и инструментов – то, что ра-

ботает в одном регионе, совсем не обязательно будет удачным решением для другого [5, с. 154]. Поэтому в работе психологической службы ВУЗа необходимо учитывать не только особенности студенческого возраста, но и культурные особенности региона.

Помимо видимых отличий представителей одной культуры от другой (язык, манера поведения и пр.) важно уделить внимание внутренним качественным расхождениям. В контексте межгрупповых отношений особенно остро встает вопрос социальной идентичности. В общем смысле под этим термином принято понимать осознание, эмоциональное отношение и переживание принадлежности личности к определенной общности и, как следствие этого, набор поведенческих активностей [5, с. 6–7]. Однако в рамках традиции, предложившей простейшую форму вопроса о Я-концепции – тест «Кто Я?» – структура идентичности складывается из четырех компонентов – физического, социального, рефлексивного и трансцендентного «Я» [1; 3].

«Физическое Я» – субъективное и объективное описание физических данных: внешности, местоположения, отклонений, болезней, привычек, пристрастий. Это то, что можно объективно наблюдать со стороны.

«Социальное Я» – описание себя как объекта в социальном мире, как члена группы. Оно может указывать на пол, профессиональную или учебную ролевую позицию, семейную роль, этническую, политическую или региональную принадлежность и т.п. Это разнообразные социальные роли человека, как участника общественных отношений.

«Рефлексивное Я» – включает описания себя как объекта внутренней рефлексии, описание собственных личностных качеств, особенностей характера, нравственности, индивидуального стиля поведения и отношения к себе.

«Трансцендентное Я» – экзистенциальная сущность. Эта категория включает описания себя как абстрактного субъекта рефлексии – отдельно от других людей и любой конкретной ситуации, как части мироздания. (Интерпретация компонентов приводится по [1; 3; 4])

Выборка и процедура исследования

Респондентами выступили студенты психологических факультетов МГУ из Москвы (N=86), Баку (N=43) и Ташкента (N=44). В филиалах студенты выполняли задание в рамках учебного курса, в Москве данные были собраны Н.Тимершиной для квалификационной работы с помощью онлайн-опроса. Данные собраны в течение 2016–2017 гг. Опрошены студенты 2–4 курсов, средний возраст респондентов – 20 лет, около 80 % – девушки. Для оценки влияния факта выбора респондентами профессии психолога и их студенческого возраста на результаты, студенты региональных филиалов не только отвечали сами, но и опрашивали по одному студенту-непсихологу и одному респонденту возраста своих родителей. Эти данные рассматривались отдельно.

Испытуемые выполняли тест Куна-Макпартленда «Кто Я» [2]. Инструкция этого теста требует написать 20 ответов на вопрос «кто я?» в свободной форме за 12 минут. В московской серии опроса форма сбора допускала 10 ответов. Полученные ответы категоризированы (совместно с испытуемыми в студенческих группах) на четыре типа, соответствующие четырем компонентам идентичности.

Результаты. Результаты категоризации представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Различия в пропорциях компонентов «Я» по регионам

	Москва, %	**Ташкент, %**	**Баку, %**	**Среднее, %**
Физическое	10	20	15	15
Социальное	36	29	25	28
Рефлексивное	35	42	49	43
Трансцендентное	19	9	13	14
N, кол-во	85	54	39	178

В таблице 1 показаны процентные доли компонентов «Я-концепции» от суммы по столбцу у студентов в разных регионах.

Различие в ответах студентов-психологов могло зависеть и от содержания занятий, в связи с которым они выполняли это задание. Но не только по этой причине студенты российской столицы заметно отличаются от студентов из столиц других республик. Рефлексивные характеристики занимают наибольшую долю объема в свободном самоописании во всех городах. Это подкрепляется и особенностями возраста студентов, находящихся на пике формирования личностной идентичности, и выбором профессии психолога, повышающей чувствительность к тонкостям внутренней организации, как своей, так и окружающих. Однако ярче это проявляется в отличных от Москвы регионах. В Москве долю этого интереса перетягивают свойства социальной принадлежности. Высокая степень социального расслоения заставляет обращать большее внимание на параметры социального различия в ущерб индивидуально-личностным чертам, а также – объективно наблюдаемой разнице, выраженной компонетом физического Я.

Трудно поддается объяснению преувеличенное внимание московских студентов к трансцендентной части своей личности. Видимо, масштабы происходящего в Москве и нестабильность положения в бурной жизни этого места заставляет защищать уязвимое «Я» смещением внимания на вечные сущности, устойчивые к шатанию устоев. Можно говорить о том, что быстрый ритм жизни и высокая социальная конкурентность большого города формируют конформное восприятие себя как элемента в социальной системе и нонкомформисткое обращение к внутренним особенностям своей личности. В более провинциальных

столицах стабильность существования требует меньших усилий для защиты от экзистенциальных угроз.

Идентичность студентов Ташкента испытывает сильное влияние от мультикультурности этого города. Смешение большого количества этнических групп, сохраняющих свою самобытность, делает значимыми факторами не только внутренне переживаемую этническую принадлежность, но и внешне выражаемые проявления культурных особенностей этноса – во внешности, языке, поведении. Этим можно объяснить то, что для студентов ташкентского филиала «физическое Я» становится важнее, чем в среднем для студентов других регионов. Кроме того, многокультурностью региона объясняется и наиболее слабое развитие «трансцендентного Я»: в ситуации ежедневной необходимости этнической и культурной самоидентификации, вопрос «вечного» закономерно откладывается в долгий ящик.

В относительно однородной по составу и социальному статусу когорте бакинских студентов больше внимания достается внутренним, субъективно переживаемым характеристикам личности. Консервативные настроения в культурном устройстве унифицируют внешне наблюдаемые характеристики, диктуют распространенные правила поведения, осуждают заметные отклонения от принятых норм, ослабляют различительную силу компонентов «физического Я» и «социального Я». Однако это рассуждение подтверждается не столько сниженными показателями этих компонентов, сколько максимальным по выборке вниманием к характеристикам рефлексивного свойства.

Специфику самоописания именно студентов и именно психологов помогает понять сравнение с «не психологами» и «не студентами. К сожалению, собранные нами дополнительные ответы на тест Куна-Макпартленда среди этих групп людей невелики и нерепрезентативны, но позволяют наметить гипотезы для более обоснованной проверки. В Таблице 2 отражены относительные оценки процентного распределения компонентов структуры «Я» у этих групп.

Таблица 2.

Различия в пропорциях компонентов «Я» у контрастных по отношению к студентам-психологам групп респондентов

	Студенты-психологи, %	**Студенты-непсихологи, %**	**Родители студентов, %**
Физическое	15	30	21
Социальное	28	15	28
Рефлексивное	43	44	37
Трансцендентное	14	11	14

В таблице 2 показаны процентные доли компонентов «Я-концепции» от суммы по столбцу у респондентов разных категорий.

Если бы эти цифры опирались на полноценные эмпирические данные, то можно было бы утверждать, что для студентов, не связанных с психологией, внешние характеристики играют намного большую роль. И это выглядит естественно: молодые люди, с широким и переменчивым кругом поверхностного общения, какими и являются студенты, уделяют большое внимание «физическому Я» – внешности, особенностям, наблюдаемым со стороны. Социальная принадлежность для этого возраста еще не сложилась, она существует в потенции, находится не в настоящем, а в будущем. При этом внимание к индивидуальным внутренним особенностям не расходится с возрастными приоритетами становления идентичности. Профиль образа «Я» этой когорты – «много внешнего, мало социального, в меру – рефлексивного и трансцендентного». Однако, как обсуждалось выше, больший перевес в сторону внутреннего Я для студентов-психологов можно объяснить содержательными особенностями их учебной деятельности. Изучение процессов психологической активности человека откладывает отпечаток и на самовосприятие: студенты-психологи становятся более внимательным к своим внутренним качествам и уделяют больше времени саморефлексии.

Для старшего поколения, родителей нынешних студентов, характерно большее внимание к собственному социальному положению, которое к этому возрасту, в целом, сложилось. Отсюда – высокая доля «социального Я». К тому же, этот достигнутый статус существует не в потенции, а проявляется реально, поэтому внешние признаки состоявшегося человека отражены в высокой доле компонента «физического Я».

Выводы. Исследование особенностей структуры идентичности московских, бакинских и ташкентских студентов психологических факультетов МГУ показало, что рефлексивные характеристики занимают наибольшую долю объема в свободном самоописании во всех городах. Однако ярче это проявляется в отличных от Москвы регионах. В Москве высокий интерес к рефлексивным свойствам сопровождается также заметным превышением интереса к свойствам социальной принадлежности и трансцендентным характеристикам. Студенты ташкентского филиала выразили больший интерес к своему «физическому Я», чем студенты других регионов. Многокультурность Ташкента объясняет различительную силу внешних характеристик и слабое внимание к «трансцендентному Я». В однородной по этническому составу и социальному статусу среде бакинских студентов больше внимания уделяется внутренним характеристикам личности. Внешне наблюдаемые характеристики жестче регламентированы нормативно, поэтому слабее дифференцирующая способность компонентов «физического Я» и «социального Я». Это сопровождается максимальным по выборке вни-

манием бакинцев к характеристикам рефлексивного свойства. Для студентов, не связанных с психологией, внешние характеристики играют намного большую роль. Это справедливо и для респондентов возраста родителей студентов, но еще заметнее их более высокий интерес к характеристикам «социального Я».

Конечно, размеры выборки и период наблюдения не позволяют считать эти выводы абсолютными. Как не может быть универсальных правил психологической помощи, так и эти результаты следует всего лишь принять к сведению. Но есть и позитивный итог выяснения со студентами того, кем они себя ощущают – человеком в пространстве, носителем социальных ролей, набором внутренних свойств или частью мироздания. Помимо возможности расширить и адаптировать набор методов работы со студенческой аудиторией различных регионов как в учебном, так и во внеучебном взаимодействии, подобная работа позволяет вывести нормальную пропорцию распределения компонентов идентичности и отклонения от нее различной природы. В случаях влияния факторов макроуровня – географии, культуры, профессионального выбора – важно располагать поправочными коэффициентами для норм, и в этом поможет продолжение исследования. В случаях индивидуального отклонения – возникает вопрос коррекционного вмешательства. При этом следует помнить, что «тест Куна-Макпартленда» является не диагностическим средством и дает говорящие результаты только на основе статистических обобщений.

По этой причине меры коррекции зафиксированных отклонений от средней по всем регионам нормы следует направлять не на отдельных студентов, а на нормы, сложившиеся в том или ином регионе. При этом, конечно, эти меры должны не преследовать цели направленных изменений, а создавать возможности для индивидуального выбора пути становления структуры «Я-концепции», менее зависимого от внешних условий. Подходящий пример – мероприятия в культурно-массовом секторе. Содержание проводимых конкурсов, выбор сюжетов для постановок самодеятельности способны подчеркнуть более высокую различительную силу тех или иных индивидуальных качеств. Смягчающих, например, переоценку внешних признаков личности в Средней Азии, или рефлексивных черт в Закавказье. Это расширяет функциональность психологической службы ВУЗа – как в диагностике студенческих настроений, так и широте оказания помощи.

Литература

1. *Басюк В.С.* Особенности рефлексии подростков, находящихся в условиях учреждений интернатного типа и полной семьи // Ярославский педагогический вестник. Т. 2, № 4, 2012. – С. 233–237.
2. *Кун М., Макпартленд Т.* Эмпирическое исследование установок личности на себя / Современная зарубежная социальная психология.

Тексты. / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской – М., 1984. С. 180–188.
3. *Назарчук Е.Я.* Тест двадцати ответов: какую идентичность мы измеряем? // Социальная идентичность личности. Книга 2. / Под ред. В.А. Ядова. – М., 1994. – С. 159–176.
4. *Румянцева Т.В.* Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. – С. 82–103.
5. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.

Психологические особенности представления о себе и о другом у русских студентов – юношей и девушек

Якиманская И.С.,
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Оренбург, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования представлений студентов университета о себе, как представителе определенного гендера и этноса и представителях другого гендера и этноса. Обнаружились различия по параметрам исследуемых характеристик, заданных шкалами семантического дифференциала. Полученные данные помогают иметь более четкие представления о мультикультурной составляющей деятельности психологической службы высших учебных заведений.

Ключевые слова: представления о себе, представления о другом, мужчины, женщины, русские, татары.

Psychological perception of «self» and «the other» with russian male and female students

I.S. Yakimanskaya,
PhD in Psychology, Associate Professor
Orenburg State Medical University
Orenburg, Russia

Abstract. The article presents the results of research studying the perception by University students of themselves as representatives of a certain gender and ethnic group, and of members of other gender and ethnic groups. Differences were revealed among the parameters specified by the semantic differential scales. The data obtained helps to get a clearer understanding of the multicultural aspect for the university counseling center practice.

Keywords: self-beliefs, beliefs about other, men, women, Russians, Tatars.

Развитие системы психологических служб университетов требует исследования не только кризисных состояний студентов, которые мо-

гут быть предметом их деятельности, но и мультикультурной проблематики. Нами предпринято исследование особенностей представлений о себе и другом (сокурснике татарской национальности) у студентов университета. Прежде всего определим важные понятия. Представление – это наглядный образ предмета или явления, возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или в воображении [4,5,6].

Стереотипы представлений являются неотъемлемым элементом любой культуры, они оказывают воздействие на психологию и поведение людей, влияют на их сознание и межнациональные контакты [4,7,8]. Под этническими стереотипами понимают относительно устойчивые представления о моральных, умственных и физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей [6,7]. Стереотипы играют как положительную, так и отрицательную роль в жизни людей [1,2,3].

Под словом «этнос» формируется группа людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемые как естественные устойчивые этнодифференцирующие характеристики [7,8]. Этническая идентичность в процессе своего становления проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка и окончательно формируется в подростковом возрасте. Этническая идентичность определяется как переживание индивидом своего тождества с одной этнической общностью и отделения от другой [7,8].

Участниками исследования выступили мужчины и женщины русской и татарской национальности. В исследовании приняло участие 80 человек, разделенных на 4 подгруппы: 20 русских мужчин, 20 русских женщин, 20 татарских мужчин, 20 татарских женщин. Средний возраст испытуемых 20 лет (диапазон 18–22). Выбор данной возрастной категории обоснован сформированностью у них представлений о себе и о других. Исследование проводилось в Вузах города Оренбурга в 2016–17 годах.

Целью нашего исследования является изучение и сравнение представлений о себе и о других мужчин и женщин разных этносов, изучение их взаимосвязи с этнической компетентностью.

Реализация этой цели предполагает решение ряда задач, которые могут быть сформулированы следующим образом:

1. Изучить особенности представлений как психического явления, основные подходы к понятию этнос и этническая идентичность, особенности этнической компетентности как части этнической идентичности.
2. Исследовать особенности представлений о себе и о другом у русских мужчин, русских женщин, татарских мужчин, татарских женщин экспериментально.
3. Выявить этническую компетентность испытуемых и ее взаимосвязь с представлениями о людях другой этнической группы.

Для проведения исследования нами были выбраны следующие методики: Личностный Семантический дифференциал (методика «Я САМ ДРУГОЙ», модифицированная под наше исследование), Тест «Что я знаю о других национальностях», исследующий этническую компетентность.

В основе нашего исследования лежит следующая гипотеза: представления о себе и о другом у русских и татар различаются, на представление о людях другой этнической группы влияет уровень знания культуры этой группы, называемый этнической компетентностью. В рамках данной статьи полученные данные рассматриваются частично – только представления о себе и другом в связи с этническими и гендерными характеристиками, на выборке испытуемых, относящих себя к русскому этносу. То есть, здесь мы рассмотрим данную гипотезу до некоторой степени.

Особенности представлений о себе и о другом в подгруппе русских студентов-мужчин.

Оценка себя. При описании себя русские студенты-мужчины отметили высокий уровень собственной оценки (39), более низкие показатели силы (33,4), и самый низкий относительно остальных уровень собственной активности (30,5) Интерпретация численных значений позволяет сделать следующий вывод: русские студенты-мужчины высоко оценивают себя как носителей позитивных, социально желательных характеристик, несколько ниже они оценивают свою независимость и уверенность в собственных силах в трудной ситуации, ниже всего (относительно других шкал, они оценивают свою активность, общительность.

Самые меньшие значения стандартного отклонения у параметра «оценка» (4,94), самые большие – у параметра «активность» (6,9). Таким образом, русские мужчины более единодушны в оценки себя как носителей позитивных, социально желательных характеристик, но в оценке собственной экстравертированности – интровертированности, активности существует большой разброс мнений.

Образ другого русского мужчины. Испытуемые отметили одинаково высокий уровень оценки и силы других русских мужчин (36,1) и (36,2) соответственно, а также более низкий уровень их активности (32,9). Самые маленькие значения стандартного отклонения у параметров активность (4,3) и сила (4,52), самые большие – у параметра оценка (5,22).

По сравнению с «Я» испытуемых, другие русские мужчины оцениваются как менее привлекательные, но более уверенные в себе, более активные и экстравертированные. Но при этом по показателю «оценка» наблюдается самая высокая вариация значений.

Таким образом, образ Я русского студента-мужчины зеркально противоположен образу другого русского мужчины. Русские мужчины воспринимают себя как относительно в больше степени носителей социально привлекательных качеств, и в меньшей степени уверенных в себе и активных. Другие же русские мужчины воспринимаются ими

как более уверенные в себе, активные, экстравертированные, и менее носители социально привлекательных качеств. В «восприятии себя» у русских студентов-мужчин самые высокие значения по шкалам безответственность-добросовестность, враждебность-дружелюбность, несамостоятельность-самостоятельность. Самые низкие значения по шкалам упрямый-уступчивый. В «восприятии другого» самые высокие значения по шкале слабый-сильный.

Таким образом, русские студенты-мужчины воспринимают себя и других русских мужчин как спокойных, невозмутимых, при этом другие русские мужчины представляются им более упрямыми и более сильными. С другой стороны, себя они видят более добросовестными, дружелюбными, самостоятельными. Можно предположить, что русские мужчины ощущают доминирование над собой со стороны других русских мужчин.

Образ русской женщины. Образ «русская женщина» получила высокие показатели у студентов – мужчин по шкалам оценки (37,2), чуть менее высокие показатели активности (36,7), и более низкие показатели силы (34). Самые большие значения стандартного отклонения у параметра «оценка» (7,7), самые меньшие у показателей «сила» (4,3) и «активность» (4,6). Таким образом, русская женщина представляется русским мужчинам как привлекательная, носительница позитивных, социально желательных характеристик, общительная, активная, но вместе с тем, зависимая и не очень уверенная в собственных силах. По сравнению с показателями «Я» испытуемых русская женщина воспринимается как очень активная, экстровертированная, общительна, чуть более независимая и уверенная в себе, но в меньшей степени носительница позитивных, социально желательных характеристик.

Сравнение образа русского мужчины с образом русской женщины. По сравнению с представлениями русского мужчины о самом себе и о русской женщине – русская женщина превосходит мужчину по всем исследованным переменным на уровне тенденций (различия не значимы).

Особенности представлений о себе и о другом в подгруппе русских студентов-женщин.

В восприятии себя выявляются высокие показатели оценки (41,7), менее высокие показатели активности (38,95), еще меньше показатели силы (37,45). Русские студенты-женщины удовлетворены собой, воспринимают себя носительницами социально положительных качеств, чуть ниже они оценивают свою активность и общительность, еще ниже – свою независимость и уверенность в себе. Те же тенденции переносятся на восприятие других женщин своей национальности. Показатели оценки при этом снижаются 40, активности – 39,55, повышаются, силы – 37,15 снижаются. Т.е. другие женщины своей этнической группы воспринимаются как несколько в меньшей степени носители социально привлекательных качеств, менее независимые и уверенные в себе, но более активные и общительные

В восприятии себя у русских студентов-женщин самые высокие значения по шкалам обаятельный-непривлекательный, разговорчивый-молчаливый, враждебный-дружелюбный, самые низкие по шкалам упрямый-уступчивый, раздражительный-невозмутимый, зависимый-независимый. В образе другой русской женщины самые высокие оценки по шкалам обаятельный-непривлекательный, вялый-энергичный, несамостоятельный-самостоятельный, самые низкие по шкалам упрямый-уступчивый, раздражительный-невозмутимый, зависимый-независимый.

Таким образом, русские женщины воспринимают себя обаятельными, разговорчивыми, дружелюбными, уступчивыми, невозмутимыми, зависимыми. Они воспринимают других русских женщин обаятельными, энергичными, самостоятельными, уступчивыми, невозмутимыми, зависимыми.

В восприятии русских мужчин русскими женщинами прослеживаются высокие значения по шкале оценки (39,7), чуть ниже значения шкалы силы (37,8), еще ниже значения шкалы активности (35,55)

Таким образом, русские мужчины воспринимаются русскими женщинами как носители позитивных, социально желательных характеристик, несколько ниже оценивается их независимость и уверенность в собственных силах в трудной ситуации, ниже всего (относительно других шкал), они оценивается их активность, общительность.

Таким образом, представления студенток о женщинах и мужчинах русского этноса следующие: женщины превосходят мужчин по факторам оценки и активности, но уступают им по фактору сила.

Итак, на сравнительно небольшой выборке, нами обнаружены различия представлений о себе и другом у студентов, относящих себя к русскому этносу, они связаны с их личностными характеристиками, а так же с факторами «оценки», «активности», «силы». В данную статью не вошли результаты исследования этих же представлений у студентов-татар, с которыми проводилось сравнение образа «другого», там так же обнаружены различия. Таким образом, говоря о прикладной ценности полученных результатов, стоит подчеркнуть возможность их использования в психологическом консультировании в области этнической и гендерной толерантности при работе психологической службы Вуза.

Литература

1. *Алешина Ю.Е., Волович А.С.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии, 1991, № 4, с. 74–81.
2. *Лопухова О.Г.* Образ женщины: этнокультурное своеобразие и динамика в условиях глобализации // доклады секции: Женский фактор. Общество и политика. www.globkazan.narod.ru
3. *Митина О.В., Петренко В.Ф.* Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США), 2000, № 1.
4. *Огаджанян Р.С.* Некоторые вопросы формирования этнических стереотипов в моноэтнической среде // Психологический журнал, 1989 № 1 с. 80–91.

5. *Поштарева Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35–42.
6. *Ставропольский Ю.В.* Кросс-культурные различия в структуре личностной идентичности, // Вопросы психологии, 2009, № 2
7. *Титова Т.А.* Этнические стереотипы в межкультурной среде/Человек, 2007, № 1, С31–37.
8. *Якиманская И.С.* Кросскультурные отношения и личностные характеристики лидеров общественных организаций Оренбурга: методики исследования и первичные результаты//Вестник ОГУ № 12/ декабрь 2005, с. 139–145.

СЕКЦИЯ 5
Специфика диагностики и консультирования в психологической службе вуза

Особенности консультирования преподавателей педагогического вуза

Валеева Г.В.,
канд. психол. наук
Южно–Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия.

Аннотация. В статье описаны ресурсные и проблемные зоны преподавателей, выделенные на основе иерархической системы компонентов психологической готовности к деятельности; проанализирован уровень развития готовности преподавателей к деятельности; представлены авторские технологии, консультирования преподавателей вуза и их возможности в процессе консультирования.

Ключевые слова: консультирование, психологическая готовность, проблемные и ресурсные зоны, сопротивление, «Я-Конценция», иерархия ценностей, оздоровительная деятельность

Specifics of Counseling Teachers of Pedagogical Universities

G.V. Valeeva,
PhD in Psychology
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article deals with teachers' resource and problem areas identified with the help of a hierarchical system of components of psychological readiness for professional activity; analyzes teachers' level of development of readiness for professional activity; presents author's technologies of counseling university teachers and the opportunities they provide in the course of counseling.

Keywords: counseling, psychological readiness, problem and resource areas, resistance, "Self-concept", hierarchy of values, recreational activities.

Профессия педагога относится к профессиям «социального риска», поскольку результат деятельности педагога отсрочен, критерии успеха четко не могут быть определены в ситуации «здесь и сейчас». Это создает повышенную нагрузку на психоэмоциональную и когнитивную сферы, снижая уровень целостности субъекта, что отражается на его физическом и психическом состояниях, то есть его здоровье. В данной

ситуации сохранение здоровья педагога возможно только при высоком уровне развития интегральных характеристик личности, т.е. психологической готовности к такой деятельности. Но исследования Л.М. Митиной показали, что высокий уровень развития интегральных характеристик личности выявлен лишь у 18 % учителей со стажем работы 15 лет и более. В данный период степень социальной адаптации более чем у трети учителей снижается до уровня больных неврозами [3]. Очевидно, что им необходима психологическая помощь.

Разрабатывая проблему психологической поддержки преподавателей, мы исследовали феномен преподавателей педагогического вуза. Исследование проходило в 2012–2017 годах на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета с использованием авторской программы комплексной диагностики «Гармония» [5,6]. В эксперименте принимали участие преподаватели гуманитарных кафедр вуза в возрасте 35–65 лет (60 человек). 2/3 участников исследования – женщины.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные взгляды Н.В. Никифорова и З.И. Тюмасевой, рассматривающих здоровье, как состояние, как сложный многомерный феномен, сочетающий в себе физические, психологические и социальные компоненты, при интегрирующей роли психологического; взгляды Е.Н. Богданова и В.А. Полякова, представляющих человека, как субъект собственного развития. Опираясь на понимание здоровья, как состояния, мы рассматриваем оздоровление, как повышение уровня целостности субъекта, выраженное через психофизические и психические состояния. Таким образом, любая деятельность должна быть оздоровительной, или, другими словами, оздоровительная деятельность выступает как методеятельность, направленная на сохранение и повышение целостности (здоровья) субъекта, в противном случае, деятельность разрушает человека. Психологическая готовность к деятельности – интегральное состояние, базирующееся на «Я–концепции» (совокупности установок, направленных на самого себя), функционирует, как психологическая целостность, физическим выражением которой является деятельность, сохраняющая здоровье субъекта данной деятельности.

Предыдущие исследования позволили нам выявить иерархическую систему компонентов психологической готовности к деятельности: психоэмоциональный (уровень тревожности, фрустрации, ригидности и истощения), когнитивный (представление об оздоровительной деятельности и «потребностном напряжении» в отношении этой деятельности), психофизический (самооценка удовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем, «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности), ценностно-мотивационного (иерархия терминальных и инструментальных

ценностей, состояние выраженности агрессии) [5;6]. В зависимости от степени выраженности и качества проявления этих компонентов, они могут быть как ресурсными, так и проблемными зонами. Активность преподавателя, как субъекта деятельности, так же может приводить к появлению или ресурсов, или проблем.

«Зона ресурса» преподавателя педагогического вуза включает в себя следующие показатели: выраженность показателей состояний «тревожность» (5 баллов), «агрессия» (6,2 балла), «фрустрационная напряженность» (4.9 балла), «истощаемость» (4 балла) и «ригидность» (7,3 балла) – в пределах нормы: внутреннее спокойствие, выдержанность, уверенность в себе, способность достигать своих целей, хорошая работоспособность**,** подвижность, переключаемость и приспособляемость психических процессов (мышления, установок и др.) к меняющимся требованиям среды; удовлетворенность состоянием сердечно-сосудистой системы и в целом хорошее самочувствие (степень выраженности показателей в пределах нормы); преподаватели готовы оказать другим такую же помощь какую хотели бы получить сами (доверие, понимание и поддержка); референтная группа – семья (муж, дети), «Я».

«Проблемная зона» может быть описана следующим образом: неудовлетворенность состоянием костно-мышечной системы (степень выраженности показателя 9.6 баллов – переходная зона); слабо сформированное представление об оздоровительной деятельности – 6.2 % от максимально сформированного; нет преподавателей со сформированным представлением об оздоровительной деятельности; наиболее сформирована стадия представления о своих возможностях в оздоровлении, но нет представления о результате оздоровления; потребностное напряжение в отношении оздоровления также не сформировано (уровень выраженности показателя 16 баллов), то есть в индивидуальную концепцию здоровья включается информация о причинах не здоровья и о том, как его поддерживать, однако для реализации этих знаний в своем образе жизни не хватает внутренней мотивации, что, соответственно, не позволяет начать саму деятельность и быть эффективным в ней, поэтому преподаватели задумываются о здоровье лишь тогда, когда болеют, и считают возможным игнорировать свое здоровье ради других целей; *ценности-цели* – деятельная жизнь, интересная работа, мудрость, общественное призвание, познание, максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей; *ценности-средства:* образованность, эффективность в делах, самоконтроль, независимость, рационализм, твердая воля, актуальная потребность, одновременно являющаяся проблемой развития и соответственно программой развития: для 60 % преподавателей актуально формирование уверенности в себе и умения выстраивать гармоничные межличностные отношения; для 40 % – преподавателей формирование умения мотивировать себя к

деятельности; для 30 % – в самоутверждении и материальном благополучии; пороговая сопротивляемость стрессу (выраженность показателя 276 баллов); в качестве референтной группы не указывают представителей профессиональной группы, что говорит о трудностях адаптации в коллективе; узкий кругозор в области оздоровительных технологий: в основном участники исследования используют для своего оздоровления технологии физической активности; слабо сформированный запрос на оздоровление: у трети преподавателей сформирован запрос на обучение технологиям оздоровления и достижение душевного покоя; менее трети преподавателей готовы обратиться к врачу или психологу.

Анализ приведенных выше результатов исследования показывает, что: *психоэмоциональный компонент*, оказывающий наибольшее влияние на эту готовность и, как следствие, профессиональную адаптацию, так как определяет активность субъекта в деятельности, является ресурсным; *когнитивный компонент* слабо сформирован, что не позволяет управлять своей профессиональной деятельностью с точки зрения сохранения своего здоровья; *психофизический компонент* так же сформирован недостаточно, что мешает в первую очередь систематически заниматься личным оздоровлением и организовывать свою деятельность как здоровьесохранную с достаточным уровнем регулярной, равномерно распределенной физической активности; промежуточный уровень сформированности *ценностно-мотивационного компонента* (иерархия терминальных и инструментальных ценностей) готовности к деятельности снижает чувствительность личности к витальным потребностям и делает ее зависимой от уровня социального признания, что понижает стрессоустойчивость личности и сказывается на профессиональной адаптации.

Таким образом, психологическая готовность к профессиональной деятельности, сберегающей здоровье самого преподавателя, сформирована частично, что и является фактором нарушения его здоровья.

Активность преподавателя, как субъекта деятельности, направленная на повышение уверенности в себе, самоуправление и построение гармоничных межличностных отношений, блокируется низкой мотивацией к личным изменениям, ориентацией на достижение душевного покоя.

Опираясь на результаты нашего исследования, считаем, что наиболее эффективной поддержкой для преподавателей будет психологическое консультирование по вопросам субъективной составляющей здоровья, проходящее в виде индивидуальных сессий с последующими поддерживающими встречами, либо индивидуальными, либо на семинарах-тренингах или мастер-классах.

Психологическое консультирование мы рассматриваем как организацию и сопровождение процесса осознания и разрешения человеком своих трудностей в процессе развития [1]. Результатом этого процесса для преподавателей педагогического вуза должно стать: повышение

уверенности в себе, развитие умения мотивировать себя к деятельности и выстраивать гармоничные межличностные отношения, а так же повышение удовлетворенности состоянием костно-мышечной системы, поскольку эти показатели являются критериями благополучия для преподавателей педагогического вуза.

Первый этап консультирования включает «Анализ субъективной составляющей здоровья», который мы создали, опираясь на принципы, личностно-центрированного подхода К. Роджерса: «Я» человека безоценочная категория, любые отклонения от нормы – недостаток его опыта развития, знание особенностей своего «Я» позволяет определить путь устранения этого недостатка [1]. Результатом этого этапа является определение реального запроса, выраженного через конфликт между «хочу» и «могу» клиента. Формулирование реальной проблемы было конкретным ответом на вопрос клиента. Например: Все показатели *психоэмоционального компонента повышены*. «Я хочу построить гармоничные отношения с мужчиной, для того чтобы чувствовать себя защищенной, но не могу, так как я не такая как все («ЧМО»)».

На втором этапе мы исследуем этапы и условия формирования и развития негативной установки и ограничивающего сценария. Созданная нами технология личностного развития «Психология образа» позволяет изменить те компоненты жизненного сценария, которые ограничивают развитие человека в актуальных возрастных циклах как субъективного препятствия на пути реализации реального запроса. Теоретико-методологическую основу предлагаемой технологии составили научные взгляды Р. Бернса, который «Я-концепцию» понимал, как совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженных с их оценкой; Эрика Берна, определяющего «сценарий», как «бессознательный жизненный план». Технология заключается в уникальном сочетании метода фрактального рисунка, символодраммы, сказкотерапии и драммотерапии, и состоит из трех этапов: I этап – исследование «Я-концепции»; II этап – исследование технологии взаимодействия; III этап – сказкотерапия (изменение жизненного сценария). В соответствии с задачей осознания и изменения «Я-концепции» была разработана авторская методика выявления и интерпретации «Я-концепции», «технологии взаимодействия» человека; разработана авторская методика анализа сценарной сказки и ее дальнейшей постановки, а также использование «сигнальной фотографии» для моделирования желаемого будущего [2]. На этом этапе консультирования мы интерпретируем жизненный сценарий клиента: трансформируя негативную установку в позитивную меняем жизненный сценарий в соответствии с «Я – идеальным» клиента. Так как выработка нового представления о себе сопровождается нарушением стабильности, что усиливает стресс на фоне и так высокой стрессонапряженности, клиент не чувствуют себя в безопасности, следовательно, растет сопро-

тивление процессу консультирования. В этот период особенно важно создание ситуации безопасности в рамках консультирования. Технология создания «ситуации безопасности следующая: настройка консультанта на процесс консультирования, со-настройка консультанта с клиентом, как правило, медитативные техники; развитие доверия на основе субъект – субъектного взаимодействия клиента и консультанта. В этой ситуации нужно относиться к сопротивлению как к помощнику в психологической работе. Психологу важно удерживать в сознании оба фокуса: форму проявления сопротивления *(как сопротивляется клиент)* и содержание сопротивления *(чему сопротивляется клиент)*. Наиболее продуктивным способом работы является создание условий, позволяющих клиенту осознать собственное сопротивление и восстановить способность к оздоровлению. Объективным критерием эффективности консультационного процесса является переход конфликта в творчество.

Третий этап консультирования. Прогнозирование и моделирование здорового образа жизни начинается с выстраивания иерархии приоритетов развития, как основного условия личностного самоуправления. Мы используем разработанную нами методику «Иерархия приоритетов личного развития: моделирование и эффективное планирование жизни» [2]. Активность клиента и развитие у него причинно-системного подхода к пониманию своей проблемы является показателем успешности консультирования.

Формирование и реализация эффективного стереотипа поведения происходит на *четвертом этапе* консультирования и заключается в определении и коррекции стиля взаимоотношений, освоении навыков коммуникации, уверенного поведения, партнерских взаимоотношений, творческого самовыражения, конструктивного взаимодействия в конфликте, улучшении психофизического самочувствия.

Моделированием клиентом сценария здорового образа жизни, выявление ресурсов для его реализации и определение критериев успеха – показатель эффективности консультационной сессии.

Литература

1. *Валеева Г.В.* Комплексное изучение субъективной составляющей здоровья./,З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова// «Ученые записки СПбГИПСР» – № 1, том 23– 2015. – С 24–30.
2. *Валеева Г.В.* Гармонизация детско-родительских отношений Челябинск: Изд-во Челябинский государственный педагогический университет 2015. – 233с.
3. *Митина Л.М.* Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения./ Л.М Митина // Вестник образования России, апрель 2005г
4. *Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Валеева Г.В., Романова Е.А.* Критерии и показатели психолого-оздоровительной оценки безопасности и здоровьесбережения образовательной среды в системе «вуз – школа» // Фундаментальные исследования. М., 2015. № 8 (часть 1), С. 158–167.

5. *Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Валеева Г.В., Гладкая Е.С.* Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условие профессионального становления студентов: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 240с.

Возможности применения методов регистрации физиологических коррелятов в диагностике деятельности психологической службы университета

Волкова Е.П.
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация. Объективная диагностика деятельности психологического центра может использоваться как сотрудниками центра для рефлексии своей работы, так и в качестве внешнего показателя продуктивности работы центра. Данная работа предлагает ряд методов объективной диагностики деятельности психологического центра с использованием физиологических коррелятов.

Ключевые слова: диагностика, физиологические корреляты, психологическая служба университета.

The opportunities of physiological correlates registration techniques for the assessment of university counseling center practice

E.P. Volkova
National research University "Higher School of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. The objective assessment of the counseling center practice may be used both by the Center staff to reflect their work, and as an external indicator of the Center performance. The paper offers a number of techniques for the objective assessment of the counseling center practice using physiological correlates.

Keywords: diagnostics, physiological correlates, university counseling center.

В последнее время популярными стали исследования на стыке различных областей научного знания. Особенную актуальность приобретают достижения в области нейронаук. Такие исследования на стыке психологии, нейробиологии и психотерапии могут представлять не только фундаментальный интерес, но и быть источником новых практических методик, которые могут быть использованы как психотерапевтические и диагностические техники. Несколько наиболее интересных возможностей мы бы хотели рассмотреть в нашем докладе.

Начнем с того, что исследования на стыке психологии и физиологии неизбежно сталкиваются с психофизиологической проблемой – философским и психологическим вопросом об отношении психики (психических явлений) к телу (физиологическим явлениям) [1]. В данном вопросе мы придерживаемся позиции интеракционизма, то есть считаем, что тело и психика непосредственно влияют друг на друга [1]. В настоящее время психофизиологическая проблема остается неразрешенной, однако мы можем претендовать на обнаружение некоторой связи между процессами, происходящими в теле человека и в его психологической реальности. Мы будем придерживаться постпозитивистской методологии, в соответствии с которой исследуемая реальность до конца непознаваема, однако в результате познания могут быть выявлены общие закономерности и достигнута возможность прогнозирования [7, с. 126–136].

Для регистрации каких-либо показателей физиологического состояния (результата интеграции активности различных физиологических систем, определяющего особенности осуществления деятельности [1]) в психофизиологии используют «индикаторы» – устройства, являющиеся технической реализацией сигналов-изображений или сигналов-знаков, несущих информацию об объекте [1]. Индикацией же называют процесс или результат отображения состояния или процесса, их характеристик [2]. Для индикации физиологических показателей и выявления их связи с психологическими состояниями используют метод выявления коррелятов. Физиологические корреляты – это объективные показатели физиологического состояния, связанные с той или иной независимой переменной.

Известно, что процесс психотерапии связан с различными измеримыми изменениями в центральной и периферической нервной системе [8], периферических показателей физиологического состояния [5; 6; 8; 10; 11]. Например, показано методом позитронно-эмиссионной томографии, что изменения в активности мозга, наблюдаемые в результате психотерапии аналогичны таковым в результате фармакотерапии [8]. Более того, успешный терапевтический альянс создает условия для повышения нейропластичности в головном мозге клиента, что может способствовать переосмыслению и интеграции его опыта [4].

Существуют нейробиологические клинические и субклинические исследования, которые могут направлять и усиливать психотерапию [8]. В качестве таких показателей физиологического состояния могут использоваться частота сердечных сокращений, кожно-гальваническая реакция, частота дыхания, вегетативный статус, мышечное напряжение, активность головного мозга, оцененная методами электроэнцефалографии, брейн-имиджинга и другие [5; 6; 8]. Эти показатели-маркеры могут быть использованы для прогнозирования результатов психотерапии, а также подбора индивидуальных рекомендаций методов психосоциальной коррекции и психотерапии [8].

Технологии измерения показателей физиологических состояний способствуют сокращению времени терапии и углублению уровня психотерапевтической работы. У клиента снижается сопротивление угрожающему материалу, терапевтический процесс становится мягче [11]. Если в процессе терапевтической работы происходит непрерывный мониторинг физиологических коррелятов, то это помогает сблизить дихотомию тела и сознания, и оказывается полезным для терапевта, желающего получить более прямой и ясный доступ к телесным состояниям клиента [11]. В такой практике терапевт использует показания портативных приборов, чтобы замечать эмоционально-значимые для клиента содержания и регулировать степень аффективного состояния клиента в ходе сессии. [11].

Исследование физиологических коррелятов чего бы то ни было, в качестве независимой переменной, широко исследовано к настоящему времени, но исследование физиологических коррелятов в контексте целостного психотерапевтического процесса, а не отдельных его элементов, значительно менее распространено. Два удачных исследования такого типа были проведены в США и Австралии [10; 11].

Австралийские исследователи описывают возможность использования физиологических коррелятов для диагностики качества терапевтического альянса [10]. Тридцать испытуемых с диагностированной повышенной тревожностью, готовящихся проходить терапию в центре, участвовали в этом эксперименте. Каждый из них получил шесть терапевтических сессий с частотой один раз в неделю, проходящих в стандартном клиенто-центрированном ключе. До и после каждой сессии клиент заполнял опросник на уровень тревожности и проходит измерение частоты сердечных сокращений, а после сессии клиент и терапевт заполняли опросник на качество терапевтического альянса. В процессе самой сессии у клиента регистрировались показания кожно-гальванической реакции и электроэнцефалограммы. Оказалось, что в случаях, когда наблюдалось совпадение паттернов (конкордантность) кожно-гальванической реакции у клиента и терапевта во время сессии, это совпадало с высоким качеством терапевтического альянса по результатам опросника. В этих случаях также снижалась частота сердечных сокращений клиента в конце сессии, по сравнению с ее началом, что можно рассматривать как свидетельство снижения тревожности клиента. Кроме того, авторы обнаружили, что на терапевтической сессии активируются определенные участки головного мозга (теменная кора), в то время как другие участки становятся менее активными (префронтальная и затылочная кора). Оказалось, что рост терапевтического альянса сопутствовал снижению тревожности у клиентов [10].

Следуя за опытом Стредфорд с соавторами, можно представить, что наряду с опросниками, степень конкордантности кожно-гальванической реакции клиента и терапевта, частота сердечных сокращений и

электрическая активность мозга, оцененная методом электроэнцефалографии могут служить объективными методами диагностики качества терапевтического альянса и продуктивности терапевтической работы, проводимой в психологических центрах.

Другое исследование, проведенное в США, иллюстрирует использование в процессе психотерапии биологической обратной связи, основанной на измерении кожно-гальванической реакции у клиента [11]. Звуковой сигнал характеризовал величину кожно-гальванического потенциала клиента, который слышали, как клиент, так и терапевт, что позволяло сделать восприятие обоими эмоционально-вегетативного состояния клиента более объективным. Такой метод может помочь не только диагностировать состояние клиента, но также способствовать продвижению психотерапевтического процесса. Авторы описывают случай клиента, который, используя прибор биологической обратной связи, заметил, что всегда чувствовал себя некомфортно, если на встречах кто-то сидел слева от него, так как ожидал критики с этой стороны. Оказалось, что за обеденным столом слева от него всегда сидел отец. Авторы заявляют, что без применения измерения физиологического коррелята такое субъективное открытие было бы невозможно [11].

Однако, на пути объективации диагностики терапевтической работы могут встречаться трудности и ограничения, в основном связанные со сложностью операционализации такого личностно-ориентированного, субъективного и интимного процесса, как психотерапия.

В нашем университете (НИУ ВШЭ) есть возможность применения подобных диагностических приемов – измерения периферических физиологических параметров и показателей центральной и периферической нервной системы. В том числе идет разработка методики для оценки активности системы зеркальных нейронов в психотерапевтическом процессе. Изменения в активности этой системы также могут рассматриваться как показатель продуктивности психотерапии [3; 9]. Различные аспекты применения таких методов диагностики в работе психологических центров университетов остаются открытыми для дискуссии.

Литература

1. Большой психологический словарь. / Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003, 632 с.;
2. *Головин С.Ю.* Словарь практического психолога. М.: АСТ, 1998, 589 с.;
3. *Carr L., Iacoboni M., Dubeau M.C., Mazziotta J.C., Lenzi G.L.* Neural mechanisms of empathy in humans: a relay from neural systems for imitation to limbic areas. // Proc Natl Acad Sci USA. 2003. Vol. 100(9). P. 5497–502;
4. *Cozolino L.J.* The Neuroscience of Psychotherapy: Building and rebuilding the human brain. // New York: W.W. Norton & Company, 2002;
5. *Lux M.* The Circle of Contact: A Neuroscience View on the Formation of Relationships // Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach / Springer New York, 2013. P. 79–93;

6. *Lux, M.* The magic of encounter: The person-centered approach and the neurosciences. // Person-Centered and Experiential Psychotherapies 2010. Vol. 9(4). P. 274–289;
7. *Ponterotto J.G.* Qualitative Research in Counseling Psychology: A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science // Journal of Counseling Psychology. 2005. Vol. 52(2). P. 126–136;
8. *Riess H.,* Biomarkers in the Psychotherapeutic Relationship: The Role of Physiology, Neurobiology, and Biological Correlates of E.M.P.A.T.H.Y. // Harv Rev Psychiatry. 2011. Vol.19(3). P. 162–174;
9. *Singer, T., & Lamm, C.* The social neuroscience of empathy // Annals of the New York Academy of Science. 2009. Vol. 1156. P. 81–96;
10. *Stratford T., Lal S., Meara A.,* Neuroanalysis of Therapeutic Alliance in the Symptomatically Anxious: The Physiological Connection Revealed between Therapist and Client // American J. of psychotherapy. 2012. Vol. 66(1) P. 1–21;
11. *Toomim, M. K., Toomim H.* GSR Biofeedback in Psychotherapy: Some Clinical Observations. // Psychotherapy: Theory, research and practice. 1975. Vol. 12(1). P. 33–37.

Работа психолога в ВУЗе глазами нарративного практика

Гребенюк Е.Г.,
психолог
Центр психологического консультирования
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена размышлениям о специфике работы психологического консультирования в ВУЗе с позиции, предлагаемой нарративным подходом.

Ключевые слова: психологическая служба ВУЗа, нарративная практика.

University counselor's: narrative practitioner's view

E. Grebenyuk,
psychologist
Center of psychological consultation National research University "Higher School of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. The article considers the specifics of psychological counseling at University from the perspective of narrative approach.

Keywords: university psychological counseling, narrative practice.

Приступая к написанию статьи, я рада возможности оглянуться и посмотреть на свою (не такую долгую – двухлетнюю) психологическую практику со студентами в ВУЗе (НИУ ВШЭ, Москва) и поразмышлять

вслух о её особенностях. Я работаю в нарративном подходе [1, 2], и его философия создаёт своеобразную перспективу: внимательность к социальному контексту, к политическим аспектам работы психолога. Мне хочется коснуться в тексте некоторых вопросов, которые возникают с этой точки зрения, и обозначить возможности, которые даёт в их отношении нарративная практика.

Часть 1. Про психологов

Для того же, чтобы уничтожить те условия, в которых зарождаются такие люди, не только ничего не делаем, но только поощряем те заведения, в которых они производятся. Заведения эти известны: это фабрики, заводы, мастерские, трактиры, кабаки, дома терпимости. И мы не только не уничтожаем таких заведений, но, считая их необходимыми, поощряем, регулируем их. Воспитаем так не одного, а миллионы людей, и потом поймаем одного и воображаем себе, что мы что-то сделали, оградили себя и что больше уже и требовать от нас нечего…

Л.Н. Толстой, из романа «Воскресение»

Начнём с очевидного: контекст учебного заведения выводит на первый план одну из идентичностей людей, которые обращаются к нам – идентичность студента, ученика. Психолог, в свою очередь, является сотрудником ВУЗа. Это может создавать определенные ожидания и опасения, – будучи не всегда проговоренными между клиентом и психологом, они, вероятно, оказывают влияние на их работу. Должен ли психолог помочь с трудностями, которые возникают в учёбе? Должен ли каким-то образом «поддерживать благоприятную психологическую атмосферу» в ВУЗе? Находить тех, кто «выбивается» из «нормальных» студентов, кто вызывает тревогу у окружающих? И «мотивировать» на психологическую работу людей, которые сами не изъявляют такого желания? Должен ли он сделать так, чтобы человек «хорошо учился», или по крайней мере «адаптировался», или «боролся с прокрастинацией», «стрессом» и «страхом публичных выступлений»? Чтобы в конечном счёте успешно окончил ВУЗ? А если это противоречит предпочтениям, желаниям и ценностям самого человека? Или (нечасто, но тоже возможно) профессиональной и этической позиции психолога? Возможно ли это поменять, не меняя более широкий контекст жизни человека, не затрагивая другие сферы? И имеет ли психолог право расспрашивать об этом, если человек пришел по поводу другой темы? Или наоборот – если то, что беспокоит человека, вообще никак не связано с учёбой – например, отношения с родителями или любимым человеком? Возможно ли обсуждать это здесь? Насколько подробную и длительную работу мы можем вести в данных условиях? А если проблема является пугающей, вызывает стыд – темы насилия, употребления наркотиков, суицида, психических заболеваний? Можно ли обсуждать эти вопросы с кем-то, кто имеет отношение к учебному заведению – системе, призванной

оценивать человека? Даже если мы работаем с людьми, как если бы мы были вне системы, этот контекст продолжает существовать, и мы находимся в определенных отношениях с ним. Так у психолога появляется задача позиционирования себя относительно ВУЗа.

Положение психологической службы делает нас свидетелями изнаночных сторон учебного заведения: непригодные для жизни расписания и требования, злоупотребления властью со стороны преподавателей, давление условий оценки и конкуренции, отсутствие осмысленности и целесообразности происходящего, стрессовая обстановка в общежитиях и т.д. Мы можем (неосознанно или сознательно) закрывать глаза на особенности системы и работать с тем конкретным человеком, который к нам обратился. Но имея отношение к той же структуре и работая лишь на уровне индивидуальном, мы рискуем своим молчанием поощрять те процессы, которые будут производить похожие эффекты в новых поколениях студентов. А они, в свою очередь, будут находить проблемы «в себе» и приходить на консультации в психологический центр. Не вступаем ли мы таким образом в негласный сговор с распределёнными в системе несправедливостью и насилием? Они становятся невидимы, если все существующие студенческие проблемы можно списать на «личностные особенности учащихся» или «плохую работу психологов». С другой стороны, мы можем, например, поддерживать студентов в их борьбе против плохих условий, некорректного поведения тех или иных преподавателей, против самих норм «успешности» студента. Но не рискуем ли мы в таком случае стать в позицию «доброго полицейского» или «хорошего родителя»? Нахождение достойной позиции в этом положении воистину сродни прохождению между Сциллой и Харибдой.

Наконец, принадлежность к учебному заведению может наделять психолога ещё большей властью. Нарративный подход предлагает нам обратить внимание: не оказывается ли экспертная позиция психолога неполезной для людей, которые к нему обращаются? Работая в ВУЗе, мы, как правило, старше клиентов. Так что неосторожно сказанная клиенту с экспертной позиции фраза имеет вес не только профессионального статуса, но и возрастного, и всей той системы ВУЗа, которую психолог в своём лице представляет. У клиента гораздо меньше рычагов влияния в данном случае; как правило, основной способ выражения своего несогласия с психологом – уход. Он также может сказать о своей позиции непосредственно психологу; выражать её косвенно, в обсуждениях с другими людьми, имеющими отношение к ВУЗу (так и до психолога может дойти); или совсем опосредованно – в опросах, которые проводит ВУЗ (это то, как на данный момент обстоит дело в НИУ ВШЭ). Это ставит перед нами вопрос создания хорошего пространства для клиентов, где у них будет возможность ответить, выразить свою позицию – как в ходе сессий, так и в других возможных форматах подачи обратной связи. В первую очередь за это отвечает также психолог.

Один из факторов, ослабляющих положение студентов – за консультации платят не они, а ВУЗ. Получая помощь бесплатно, студент может оказаться в позиции «просящего», «должного»: «скажите спасибо, что вам вообще помогают здесь». Бесплатность работы может иметь и противоположное влияние – обесценивающее работу психолога, помещая студента в положение «вы тут работаете, значит должны мне помочь, за что вам платят зарплату». В психотерапевтическом поле сильно верование в то, что бесплатная работа не воспринимается как ценность, не создает необходимой приверженности клиента, – а значит, не может быть полезной. Если мы добавим привычный для студенческой среды способ поведения – «прогуливать пары» – отсюда больший процент пропусков со стороны студентов, нежели это бывает в частной практике. С другой стороны, благодаря тому, что помощь является бесплатной, она становится для некоторых студентов возможной в принципе. Необходимость компенсировать все эти возможные эффекты вновь ложится на психолога и его диалог с конкретным клиентом.

Часть 2. Про студентов

С новообращёнными, пребывающими в джунглях, обращаются как с призраками: они не могут пользоваться руками и должны есть пищу, не прибегая к помощи пальцев и рук, как это делают, по их поверью, души мертвых. Иногда для того, чтобы быть похожими на призраки, они мажутся глиной. Хижины, где они живут, похожи на чудовище или на морского зверя: новообращённые считают, что их проглотило чудовище и они остаются в его чреве до того времени, как не будут «вновь рождены» или «воскрешены».

М. Элиаде, «Ностальгия по истокам»

Также хочется немного поговорить о тех смыслах, которые в наше время в нашем обществе связаны с данным – студенческим – периодом жизни. Поступать в ВУЗ редко является выбором: «высшее образование должно быть». Какая специальность, где, – здесь начинаются разные варианты. И уже в процессе обучения, как правило, перед студентами стоит задача осмыслить этот выбор и понять, как обратиться с ним в дальнейшем. Современный московский студент живёт в мире разнообразных, зачастую противоположных идей: с одной стороны, постсоветское «надо трудиться, чтобы выжить», «работа – это тяжело и неинтересно, но надо терпеть» и т.п.; с другой стороны, «работа должна быть в удовольствие», «должна быть особенной, значимой, наполнена смыслом», «необходимо самореализоваться»; с третьей – «нужно быть успешным», «надо иметь высокий статус и много зарабатывать», и в то же время «много зарабатывать – стыдно», и вообще помимо «надо быть профессионалом» ещё «надо быть разносторонним человеком» и т.д. То же в отношении ценности человека: «личность, индивидуальность

неважна», «жить ради общего дела / ради ребёнка», идеи самопожертвования и недостаток уважительных практик в социальных институтах (детский сад, школа, больницы и т.п.) – и сверхзначимость «индивидуальности», «самовыражения», «уверенности в себе», «самодостаточности» и т.п. Ещё одно противоречие: часто не очень благополучный опыт жизни в родительской семье, оставляющий страх перед близкими отношениями – и в то же время идея романтической любви как высшей ценности, предписание быть в отношениях и «неполноценности» в их отсутствии. Студенты находятся между всё большим распространением идей феминизма и легитимизацией так называемых «нетрадиционных» отношений в западных странах и отчаянной пропаганде «традиционных ценностей» у нас. В поисках своей позиции (и соответствующих жизненных выборов и решений) в отношении этих и многих других вопросов студенты обращаются в психологическую службу.

И здесь существует любопытный парадокс: психотерапевтическое мышление, призванное помогать им в этом, – может играть противоположную роль. Потому что те модели, на которые психотерапевт опирается в своей работе, предлагают ещё один свод предписаний и норм относительно того, каким должен быть человек. Они, как правило, несвободны от более широкой системы социальных представлений, некоторые из которых обозначены выше. Например, представлений о необходимости «самовыражения» или «создания семьи» (с набором имплицитных ожиданий относительно того, каким это самовыражение или семья должны быть), о ненормальности гомосексуальности или разнице между «мужской» и «женской» природой и т.п. Будучи частью экспертного психологического знания, эти идеи претендуют на статус истинности и не оставляют для клиента возможности каким-либо образом к ним отнестись, не оставляют пространства для его собственной позиции. Более того, описание человека так называемым языком «дефицитарности» (в терминах «нарушений», «отклонений», «неполноценностей») может выступать в роли «ноцебо» (плацебо наоборот) и мешать его благополучному восприятию себя и движению по жизни. Рефлексия подобных идей и их эффектов и попала в фокус внимания авторов нарративного подхода [1; 2]: как текст не может быть прочитан без контекста, так человек не может рассматриваться как замкнутая на себе сущность, призванная соответствовать тем или иным «нормам развития».

И ещё одно, что важно сказать о студенческом периоде: когда мы думаем об этом времени, приходят разнообразные фантазии на тему перехода. Всё обучение можно рассматривать как затянувшуюся инициацию зрелости, которая во многих случаях так и не наступает – поскольку для этого нет подходящих условий. С другой стороны, психотерапевтический процесс может быть описан как ритуал перехода, и авторы нарративного подхода обращаются к этой метафоре [2]. Работа психолога в

ВУЗе может рассматриваться через эту призму. И снова: если в классических описаниях идентичности (например, у Э. Эриксона) присутствуют чёткие критерии того, какие «новообразования» должны появиться на этом этапе, нарративная практика даёт опоры для прохождения, но не предписывает, куда идти.

Часть 3. Про нарративную практику

«Я верю, что дар великого писателя читателю – сделать его ещё лучшим писателем»

Джером Брунер, «Actual minds, possible worlds»

Итак, мы увидели, что специфика работы в ВУЗе ставит перед психологом ряд вопросов, на которые надо находить ответы для себя и для конкретного клиента: какую позицию занимать по отношению к ВУЗу и его порядкам; как быть с той властью, которой наделён психолог; с бесплатностью (и, конечно, это не всё – есть вопросы психиатрической помощи, конфиденциальности в закрытом учреждении, определения частоты и длительности психологической работы и т.д.). С другой стороны, студенты зачастую встречаются с необходимостью формулирования своей позиции в мире противоречивых предписаний. Нарративный подход [1; 2] предлагает некоторые опоры и для той, и для другой задачи. Практика деконструкции / экстернализации позволяет дистанцироваться от тех или иных явлений (идей и связанных с ними действий), во-первых, прослеживая их исторический и культурный генезис, обозначая их относительность; а во-вторых, описывая их эффекты на жизнь конкретного человека и составляя своё отношение к данным эффектам. Метафора истории, жизненного нарратива (на которую и обращается внимание читателя в названии подхода) и перформанса помогают людям описывать себя не в «дефицитарных» и «профессиональных» терминах, а создать собственный язык для описания своей жизни, который будет полезным для конкретного человека и его жизненной ситуации. Метафора перехода и идея «зоны ближайшего развития» помогает создавать устойчивость на «лиминальной стадии». Я лишь перечисляю эти идеи: их подробное изложение заслуживает отдельных и объемных текстов, и тексты эти написаны. Что же касается моей статьи – надеюсь, она помогла пробудить в читателе некоторые размышления и интерес к дальнейшему знакомству.

Литература

1. *Уайт М.* Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. – М.: Генезис, 2010
2. *White M., Epston D.* Narrative means to therapeutic ends. NY: A Norton professional book, 1990.

Элементы коучинга в психологической поддержке педагогического творчества преподавателей в высшей школе

Князев С.А.,
канд. экон. наук
Волгоградский государственный
медицинский университет
г. Волгоград, Россия

Аннотация. В статье автор описывает психологические проблемы, которые появляются у преподавателя в процессе педагогического творчества. Автор предлагает в дополнение к традиционным психологическим инструментам использовать инструменты коучинга, которые помогут более полно раскрыть творческий потенциал преподавателя.

Ключевые слова: коучинг, педагогическое творчество, психология.

Elements of coaching for the psychological support of educational creative activity of higher school teachers

S.A. Knyazev,
PhD in Economics
Volgograd State Medical University
Volgograd, Russia

Abstract. In the article the author describes psychological problems that teachers confront in the process of their educational creative activity. In addition to traditional psychological tools, the author offers to use coaching tools that help develop teachers' creative potential.

Keywords: coaching, educational creative activity, psychology.

В условиях реализации компетентностного подхода в современном (пост) информационном обществе возникла необходимость перехода от традиционных форм преподавания в высшей школе в виде лекций и семинаров к новым педагогическим подходам и методикам, которые смогли бы раскрыть творческий потенциал личности обучающегося в сфере выбранной им профессиональной деятельности [6, с. 74]. Создание таких методик, а также адаптация уже существующих эффективных интерактивных методов к конкретным требованиям рынка труда и достижениям в конкретной научной сфере является творческой задачей профессорско-преподавательского состава высшей школы [5, с.245]. При этом известно, что на исследовательскую, учебную и творческую работу преподавателя влияет множество разнообразных факторов, часть из которых имеет негативное влияние на трудовой процесс преподавательского состава [3]. Например, помимо трудностей методического характера при реализации этой задачи преподаватель может стол-

кнуться с психологическими проблемами, которые в состоянии разрешить психологическая служба вуза. Для психологической поддержки преподавателей в процессе создания педагогических инноваций психологи, работающие в высшей школе в психологической службе, могут использовать не только собственно психологические приёмы и методы работы, но также элементы родственных подходов – таких, как коучинг.

В работе [1, с. 113] перечислены устоявшиеся в современной психологии подходы к исследованию творчества. «Современное психологическое экспериментирование в области творчества основывается на представлении о том, что оно является конгломератом множества когнитивных процессов» [1, с. 114]. В этих условиях, каждая психологическая школа акцентирует внимание на наиболее «близких» психологических процессах и явлениях. Представляется, что педагогическое творчество является конгломератом психических процессов, направленных на:

– внимание к нуждам и потребностям обучающихся в освоении конкретных навыков;
– восприятие информации от обучающихся и работодателей, в том числе в виде обратной связи, позволяющей адаптировать созданные педагогические инновации под потребности рынка труда;
– реализацию и развитие эмоционального интеллекта преподавателя и студентов и так далее. Внимание психолога к этим и другим элементам психики преподавателя, вовлечённого в процесс педагогического творчества, влияет на качество оказываемой психологической поддержки.

Преподаватели, ориентированные на создание педагогических инноваций, могу испытывать следующие психологические сложности:

– неуверенность в способности генерировать новые полезные идеи в сфере обучения, что в конечном итоге может привести к отказу от творческих инициатив, погружению в рутину и профессиональному выгоранию;
– неумение отстоять свою точку зрения на пользу предлагаемых творческих идей, что может привести к отказу от выдвижения новых инициатив;
– отсутствие мотивации создавать педагогические инновации совместно с другими сотрудниками кафедры, вызванное как системными организационными причинами, так и личностно-индивидуальными особенностями преподавателя;
– страх перед апробацией новых педагогических методик в «живой» студенческой аудитории и так далее.

Со многими из названных и неназванных затруднений в ходе процесса педагогического творчества психолог может помочь справиться преподавателю, применяя традиционные психологические приёмы и методы. Однако для достижения ещё большего эффекта предлагается использовать приёмы и техники, созданные в рамках коучинга.

В работе [2, с. 8] приводится определение коучинга, данное в Международной федерации коучинга (ICF): «Коучингом называется процесс, построенный на принципах партнёрства, который стимулирует мышление и творчество клиентов, и вдохновляет их на максимальное раскрытие своего личного и профессионального потенциала». Именно на «стимулировании творчества» следует сделать смысловой акцент.

Развитию творческих инициатив и доведению их до конкретной педагогической практики способствуют следующие коучинговые техники:

1. Четыре вопроса планирования. Последовательно задавая вопросы «чего Вы хотите?», «как Вы этого достигнете?», «почему это важно?» и «как Вы поймёте, что достигли цели?», психолог может повысить мотивацию сотрудника вуза за сравнительно короткое время.
2. Ценностный образ себя. Особая коучинговая техника, направленная на выяснение предпочтительных сильных сторон преподавателя, которые помогут ему создать педагогические инновации, повышает мотивацию этого преподавателя, изменяет его поведенческие характеристики и габитус.
3. Поддерживающая среда. Это коучинговое упражнение помогает выявить те элементы внешней среды, которые для преподавателя не были явными, но будучи выявленными смогут поддержать в педагогическом творчестве.
4. Пирамида нейрологических уровней помогает перейти от привычного стиля мышления на уровне окружения и действий к более высоким уровням, таким, как ценности и миссия.
5. Стратегии Уолта Диснея. Этот метод генерации идей поможет преподавателю выйти из творческого тупика путём разнесения во времени процессов создания идей и процессов анализа идей.
6. Колесо баланса. Одна из самых универсальных коучинговых техник помогает не только выявить основные элементы педагогической инновации, но и осознать, какие из элементов нуждаются в дальнейшей доработке, что способствует появлению инсайтов.
7. Т.к. педагогическое инновационное творчество может быть не только индивидуальным, но и коллективным [7], то психологу имеет смысл применить к профессорско-преподавательскому коллективу, вовлечённому в творческий процесс, такой инструмент, как «командное послание». С помощью алгоритма извлечения предыдущего опыта командной работы, его концептуализации и синтеза достигается эффект, проявляющийся в командообразовании. При этом команда образуется не на основе осуществляемых совместных действий (сотрудники), а на основе разделяемых ценностей (shared values в модели 7S), что делает из сотрудников единомышленников.

Применяя эти и другие коучинговые инструменты психолог может помочь преподавателю избежать «ловушек» на творческом пути и быстрее достичь поставленной цели создания педагогической инновации.

Литература

1. *Белова С.С.* Творчество: психологические и компьютерные модели // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 4. С. 112–119.
2. *Кларин М.В.* Профессиональный стандарт «Коуч»: развитие коучинга как профессии // Организационная психология. 2014. Т. 4. № 1. С. 6–16.
3. *Рощина Я.М., Юдкевич М.М.* Факторы исследовательской деятельности преподавателей вузов: политика администрации, контрактная неполнота или влияние среды? // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 203–228.
4. *Сафронов П.А., Сидорова К.Д.* Субъективные инновации: педагогическое движение в условиях радикальных социальных изменений// Вопросы образования. 2016. № 3. С. 224–237.
5. *Черемисова И.В.* Психолого-педагогические основы развития творческой личности // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29). Ч.1. – С. 243–246.
6. *Черемисова И.В.* Развитие творческого потенциала сотрудников как средство оптимизации инновационных процессов в трудовом коллективе / Современная психология в экономике, политике и социальной сфере: материалы I региональной научно-практической конференции преподавателей, практических психологов и студентов. – Н. Новгород: НФИБП, 2006. – С. 70–75.
7. *Яголковский С.Р.* Творческая деятельность субъекта в условиях инновационного процесса: когнитивный и групповой аспекты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 98–108.

Характеристика проблемных ситуаций студентов обращающихся за психологической консультацией в службу психологической помощи СПбГУ

Костромина С.Н.,
д-р психол. наук, доцент,

Зиновьева Е.В.,
канд. психол. наук
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт – Петербург, Россия

Аннотация. В статье описывается содержание типов проблемных ситуаций, характерных для студентов в зависимости от курса (возраста) и специальности. Выделены характеристики наиболее значимых проблемных ситуаций, с которыми они обращаются в Службу психологической помощи. Описана взаимосвязь между готовностью к работе с психологом и возрастом, полом, а также факультетом, на котором обучается студент.

Ключевые слова: проблемная ситуация, психологическая помощь студентам, готовность к психологической помощи.

Description of problem situations for students referring to the psychological support center with the St. Petersburg state university

S.N. Kostromina,
Doctor in Psychology, Associate Professor,
E.V. Zinovyeva,
PhD in Psychology,
Associate Professor
Saint Petersburg State University
St. Petersburg, Russia

Abstract. The article describes the contents of different kinds of problem situations typical for students depending on the year of study (age) and chosen profession. The features of the most essential problem situations which make students refer to the Psychological support center are identified. The correlation between the readiness to deal with a professional psychologist and student's age, sex and faculty is discussed.

Keywords: problem situation; psychological aid to students; readiness to receive psychological aid.

Во время обучения в вузе студенты сталкиваются с огромным количеством трудностей различного характера: адаптация к новому месту, повышение уровня ответственности в связи с иными требованиями к обучению, налаживание отношений с сокурсниками, поиск и выстраивание интимных партнерских отношений, разочарование в выбранной специальности и т.д. Для их решения в Вузах организуются службы оказания профессиональной психологической помощи [2], одна из которых – Служба психологической помощи при Психологической клинике, работает при Санкт-Петербургском Государственном Университете.

В 2003 году в СПбГУ был создан Психологический центр, трансформированный в 2016 году в Психологическую клинику. Под клиникой в данном случае подразумевается включение обучающегося в относительно самостоятельную профессиональную деятельность под руководством квалифицированного специалиста (преподавателя), задачами которого является его подготовка и сопровождение. Служба психологической помощи СПбГУ была открыта в 2009 году для оказания помощи и поддержки студентам и сотрудникам Университета в решении разнообразных психологических проблем и преодолении трудных жизненных ситуаций.

Основными функциями Службы являются: организация и обеспечение предоставления услуг в области психологического консультирования для студентов и преподавателей СПбГУ; создание условий для развития практических форм обучения, включая обеспечение практики, освоение навыков консультирования и предоставление супервизии; организация научных исследований про вопросам повышения эффективности обучения психологическому консультированию, поискам новых методов и технологий [1; 3].

Рост числа обращений (в год открытия – 2003/2004 количество консультаций составило 112, в то время как в текущий период – от 24 до 50 консультаций в неделю, то есть в среднем 1000 консультаций в год) и расширение круга проблемных ситуаций привели к необходимости осмысления накопленной информации для понимания того, что, прежде всего, беспокоит студентов и на чем именно стоит концентрироваться специалистам при подготовке консультантов Службы.

Мы попытались определить, какие проблемные ситуации являются наиболее актуальными для студентов; описать специфику проблемных ситуаций в зависимости от выбранной специальности, возраста и курса обучения; выявить уровень готовности к психологической работе.

В исследовании приняли участие студенты психологического, филологического, философского, исторического, факультета свободных искусств, биологического, географического, экономического, медицинского математического, юридического, химического, физического факультетов обратившихся за помощью в период с декабря 2014 по январь 2016 . Всего 390 человек. Из них 45 мужчин и 345 женщин. Возраст клиентов находился в диапазоне от 17 лет до 54 лет, средний возраст 22 года. Возрастными участниками являются студенты СПбГУ, которые обучаются по дополнительным образовательным программам. Для получения данных об особенностях проблемных ситуаций студентов использовался контент-анализ базы данных.

Сравнительный анализ числа обращений в Службу психологической помощи в зависимости от пола, возраста и факультета показал, что значимо чаще за психологической помощью обращаются девушки (88 % девушек против 12 % юношей).

Соотношение по возрасту отражает следующую тенденцию: чаще всего за психологической помощью обращаются студенты 2–3 курсов (19–20 лет). Далее идут обращения старшекурсников (22–23 года). Реже всего в службу обращаются студенты, обучающиеся в аспирантуре или по программам повышения квалификации. Таким образом, работа психологов-консультантов наиболее востребована в так называемом «среднем звене», когда студенты уже адаптировались к учебному процессу, получили первичный опыт обучения, но еще есть время до окончания Университета. Распределение по факультетам свидетельствует о том, что студенты гуманитарных факультетов чаще обращаются (68 %) по сравнению со студентами естественно-научных направлений (32 %). Из студентов гуманитарных специальностей самые частые клиенты – это студенты факультета психологии (46 %) и филологического факультета (28 %). Реже всего обращались за помощью студенты экономического (4 %) и юридического факультетов (4 %). Среди студентов естественно-научных специальностей чаще обращались студенты математического (24 %) и биологического факультета (20 %) Реже всего – студенты медицинского факультета (8 %).

Анализ проблемных ситуаций показал, что среди них существуют так называемые «типичные» проблемные ситуации, которые значимы для многих студентов вне зависимости от пола, возраста и выбранной специальности.

На первом месте оказались проблемные ситуации, связанные с личностными проблемами (34 %). В основном это: непринятие себя как личности, низкая самооценка при высоком уровне притязания, чувство неполноценности, неуверенность в себе и зависимость от мнения окружающих, перфекционизм.

На втором месте идут проблемы связанные с межличностными отношениями (27 %). Из них самая распространенная – одиночество. Одиночество может быть как социальное: ограниченность или полное отсутствие дружеских связей, страх знакомств и неумение поддерживать контакт с людьми, так и эмоциональное: беспокойство, что окружающие не примут и отвергнут, отсутствие глубоких связей с другими. К этому же типу проблемных ситуаций относятся трудности во взаимоотношениях с партнером или партнёршей, в том числе, трудности совместного проживания, конфликты и ссоры, сексуальные проблемы.

На третьем месте стоят проблемы взаимоотношений с родителями – 19 %. В большинстве случаев это жалобы либо на отсутствие внимания с их стороны, либо на чрезмерные требования и гиперопеку, а также беспокойство по поводу несоответствия родительским ожиданиям.

Четвертое место занимают ситуации, связанные с учебой – 14 %, количество которых закономерно возрастает в периоды сессии. Они охватывают трудности саморегуляции в ситуации проверки знаний, самоорганизации и плохой успеваемости, неудовлетворенность выбором специальности, факультета, угроза или страх отчисления.

Реже всего (6 %) в службу обращаются с такими проблемными ситуациями как: фобии, смерть близких людей, насилие физическое и эмоциональное, злоупотребление психотропными веществами. Последние могут быть связаны со страхом раскрытия информации психологом.

Следует заметить, что на фоне общей иерархии актуальных проблем студентов, существуют достоверные различия ($p=0,023$) между студентами естественно-научных и гуманитарных факультетов. Среди трудностей, у студентов естественно-научных направлений (химического, биологического математического и т.д.) самыми распространёнными являются личностные проблемы (55 %). Это проблемы самопринятия, неудовлетворенности собой, обесценивания собственных достижений. Далее по степени актуальности запросов идут обращения, связанные с трудностями в учёбе (24 %).

Наименее распространёнными оказались проблемные ситуации, связанные с отношениями и общением (11 %). Среди такого рода обращений преобладали жалобы на одиночество и непонимание со стороны окружающих.

Студенты гуманитарных факультетов (психологического, философского, филологического, исторического и т.д.) чаще всего обращались с жалобами на трудности во взаимоотношениях (57 %). В основном имели место проблемы в отношениях с партнерами, родителями и однокурсниками.

Следующими по частоте оказались личностные проблемы (25 %). Однако в отличие от студентов естественно-научных специальностей проблемы «гуманитариев» были больше связаны с нереалистичными целями, завышенными требованиями к себе, с присутствием нарциссического радикала.

Жалобы на трудности с учебой были обнаружены лишь в 7 % обращений.

Одной из проблем оказания психологической помощи является готовность человека обратиться за ней к специалисту. В России до сих пор большинство населения сомневается в такой необходимости, прибегая к обсуждению проблем с друзьями или близким, или оставаясь с проблемой один на один. Это касается и студентов.

Мы проанализировали имеющиеся данные с точки зрения готовности студентов к психологической работе.

Уровень готовности к психологической работе оценивался нами по двум параметрам:

1. Количество консультаций;
2. Реалистичность ожиданий от встречи с психологом-консультантом.

Студенты гуманитарных специальностей демонстрируют большую готовность к психологической работе, по сравнению со студентами, выбравшими естественно-научные специальности. В подавляющем большинстве случаев они не ограничиваются одним или двумя посещениями, остаются для продолжения работы над проблемной ситуацией.

Среди студентов гуманитарных факультетов самым высоким уровнем готовности к психологической работе обладают студенты факультета психологии. Этот факт вполне можно объяснить как содержанием самого обучения, так и соответствующей мотивацией – стремлением разобраться в себе и окружающих людях. Кроме того, студенты психологического факультета в меньшей степени испытывают страх и стыд перед тем, как окружающие оценят их «поход к психологу».

Студенты естественно-научных факультетов реже остаются на длительную работу и, соответственно, в меньшей степени готовы к психологической работе. Студенты этих факультетов чаще ожидают от психолога советов, заключающихся в конкретных алгоритмах действий и, не находя ожидаемого, разочаровываются и уходят. К сказанному можно добавить, что вследствие меньшей информированности этих студентов о сути работы психолога-консультанта, они с одной стороны очень хотят встретить человека, который «все им про них расскажет». С другой стороны, они очень боятся встретить такого человека. В результате складывается определенного рода ловушка: в ходе консультации присутствует либо сильный страх довериться другому, либо желание переиграть дру-

гого в интеллектуальном плане. Самый высокий уровень готовности к психологической работе среди студентов естественно-научных факультетов демонстрируют студенты математического факультета.

Интересно, что готовность к психологической работе (3 и более консультаций), имеет разные содержательные основания у студентов естественно-научных и гуманитарных факультетов. Студенты естественно-научных специальностей чаще продолжают консультативный процесс при работе над острыми кризисными ситуациями. В то время как, студенты гуманитарных факультетов продолжают приходить на консультации, в том числе, и из-за любопытства – «просто разобраться в себе», «интересно, как работает психолог».

Можно выделить два возрастных периода, при которых уровень готовности к психологической работе возрастает. Это возраст 19–20 лет (примерно 2–3 курс) и 21–22 лет (примерно 4–5 курс). Студенты именно этих курсов чаще остальных обращаются за психологической помощью и остаются для психологической работы на более длительный срок. Студенты, старше 23 лет (в Университете это студенты, обучающиеся по программам аспирантуры и повышения профессиональной квалификации) реже обращаются за психологической помощью и стараются ограничиться 1–2 консультациями. Студенты-первокурсники также редко обращаются за помощью, что может быть связано с сильным страхом самораскрытия и имеющимися стереотипами о психологах.

В целом подводя итог нашему исследованию можно сделать следующие **выводы:**

Проблемы личности являются наиболее распространенным контентом в жалобах студентов, не зависящим от факультета, возраста и пола.

Трудности общения наиболее распространены среди студентов от 1 до 4 курса (19–21 лет). При этом, если для первокурсников характерны переживания чувства одиночества и трудности налаживания отношений с однокурсниками, то на 3 курсе к ним прибавляются разного рода конфликтные ситуации.

Можно выделить период, когда готовность к работе с профессиональным психологом возрастает. Это возраст 19–20 лет (2–3 курс). Студенты именно этих курсов чаще остальных обращаются за психологической помощью и остаются для психологической работы на более длительный срок.

Исследование содержания проблемных ситуаций, с которыми студенты обращаются в Службу психологической помощи, позволяет продвинуться в понимании внутреннего мира студентов, их переживаний и отношения к реальности, определить, чем они живут в настоящий момент и какие психологические трудности испытывают. Это дает нам необходимую информацию о том, на чем необходимо сосредоточиться при выборе методов оказания психологической помощи в

узком смысле и к каким именно «мишеням» терапевтической помощи, с учетом возраста и выбранной специальности важно обратиться при подготовке консультантов Службы.

Литература

1. *Зиновьева Е.В., Дворникова Т.А.* Развитие личности психолога-консультанта: нарратив как метод исследования // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 52. С. 6. URL: http://psystudy.ru
2. *Славгородская Е.Л.* Психологическое обеспечение помощи студентам в вузе. Казанский педагогический журнал, 2012, Т.4, 4 (94), С. 108–116.
3. *Kostromina S., Zinovyeva E., Pisarev A.* Assessment of clients and their problem situations by young psychologists-consultants// 4th International Congress on Clinical and Counselling Psychology (CPSYC) European Proceedings of-Social and Behavioral Sciences, 2016 Volume 9, p. 36–40

Влияние событийности детства поколения Z на социопсихологические проблемы студенческой жизни: реперные точки психологической службы вуза[4]

Майорова-Щеглова С.Н.,
д-р социол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация. С опорой на исследования последнего пятилетия и практический опыт доказывается, что социопсихологические проблемы студенчества формируются в результате особенностей взросления поколения Z. Описываются детерминанты событийности детства 2000–2010х годов, потенциально провоцирующие противоречия между преподавателями и студентами, внутри учебных групп, а также в целом между образовательной и родительской средами.

Ключевые слова: поколение Z, детство, событийность, психологические проблемы, студенчество

Impact of generation z childhood events on psychosocial problems in students' life: benchmarks for university counseling center

S.N. Mayorova-Shcheglova,
Doctor in Sociology, Professor
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia

Abstract. Based on the research during the last five years and practical experience, the article proves that psychosocial problems of generation Z

[4] Статья подготовлена в рамках гранта РГНФ № 16–06–00792 «Детство в социогуманитарной перспективе: тезаурус».

students may have shaped due to the features of their growing up context. The article discusses main determiners of the 2000–2010 childhood, that potentially provoke confrontation between teachers and students, as well as between educational and parent environments in general.

Keywords: generation Z, childhood, events, eventful, psychological problems, students

В вузовские аудитории в этом году впервые попадают представители нового поколения Z. Это самое молодое современное поколение Z отличается, по мнению многих исследователей, доминированием иного формата используемых социализационных ресурсов в детском возрасте [8, 9]. Для этого детства была характерна иная событийность (под событийностью в данном случае мы склонны понимать значимые переходы в развитии, способах жизнедеятельности, а не просто яркие случаи, события) [11, с.12–14]. Родители нынешних первокурсников пережили кризис идентичности бывших советских граждан, рост цен, дефицит продуктов и образовательных возможностей, политическую и ценностную аномию, и поэтому общество стремилось всячески «вписать» жизнь юных в поток стабильности, устойчивости, информатизации, глобализации. Особенности взросления данного поколения повлекут за собой потенциальные социопсихологические проблемы вузовского пространства. Психологической службе вуза придется разрешать противоречия и конфликты между студенческой аудиторией и ППС, внутри молодежных коллективов и, вероятно, консультировать родителей обучающихся.

1. Это поколение сформировалось в годы, когда у нас в России интенсивно, но хаотично протекали процессы вовлечения детей в культуру потребления. По мнению аналитиков, сами «очаги российского общества потребления вспыхнули» именно в конце 1990х- начале 2000-ых годов [5]. В вузовское пространство вступают группы, которые полностью освоили продиктованные им роли потребителей. Способность и желание проживать эту роль является для них обязанностью [2, с. 116].

   Они, в определенной степени, привыкли быть объектами манипуляции тех, кто извне надиктовывал им определенные потребности, управлял их спросом на определенные товары и услуги, к последним они относятся как к покупкам. Они привыкли, что их убеждают, уговаривают совершить любую покупку. Выросли дети, у которых уже были возможности выбора в этом обществе, а также желание и/или необходимость совершить, реализовать этот выбор. И в вузе они будут ожидать многообразия выбора – наличия элективных курсов, заданий по выбору, разных вариантов получения образовательных услуг, и одновременно пассивно готовы к традиционным маркетинговым технологиям убеждения, прямой и скрытой манипуляции их мнением. Как нам видится, здесь возможны конфликты ценностей между студентами и профессорско-преподавательским составом, который не готов устраивать рекламные компании своих курсов, не

привык еженедельно убеждать в необходимости выполнения разработанных заданий. Это поколение уже научили требовать от своих родителей приобретения товаров или услуг, объявленных важными и ценными общественным мнением, молодежной субкультурой или пиарщиками, мы полагаем, что возможно распространение этой стратегии и на отношения преподаватель-студент.

2. Потребление не ограничивается исключительно материальным аспектом жизни, а включает в себя понимание того: как дети относятся к тем ценностям, которое общество потребления им диктует, как удовлетворяются символические потребности и конструируются новые идентичности. Постепенно формируются бренды вузов в пространстве современного студенчества, часто выбор учебного заведения продиктован не тем, как там учат и кем ты после этого выйдешь, а важностью мнения, что на определенном этапе жизни ты будешь студентом=потребителем именно этого бренда.
   Символическое потребление высшего образования как потребление социальных смыслов и значений становится даже более значимым чем материальное. Они не интересуются в реальности многообразием стипендий и поддержек, их часто не волнует оснащенность спортивной базы и уж тем более библиотечных фондов и т.п., но имиджем вуза в сетях каждый из этого поколения озабочен.
3. Подобно тому, как молодой турист одним из первых при бронировании гостиницы задаст вопрос о наличии и скорости wi-fi, новые студенты будут ожидать как обязательную опцию наличие дистанционных курсов, постоянную (24 часа в сутки) связь для консультаций с преподавателями, пользование онлайн-учебниками и практикумами [10, с. 104]. Они безусловно предпочтут тестовые компьютерные задания устным беседам и коллоквиумам. Доводы преподавателей о необходимости устных ответов, письменных эссе, чтения печатных материалов воспринимаются как прихоти старого поколения.
4. Следующая особенность жизни современных детей затронет не только проблему межгенерационную, но и внутригенерационную. Современное школьное образование все более ориентировано на индивидуальные достижения, принцип соревновательности детей усиленно поддерживается в последнее десятилетие конкурсами, олимпиадами, собиранием «портфолио». У многих из приходящих в вуз отсутствует навык коллективных творческих дел, организации групповых игр и занятий. Для поколения Z инструментом самоорганизации для коллективных действий стали преимущественно социальные сети. Они не просто затрудняются, они часто не хотят работать в команде лицом к лицу. Однако, ФГОСы прямо содержат компетенции, связанные с освоением навыков работы в коллективах, распределения обязанностей, управления и подчинения. Конфликт приоритетов поколенческого опыта и образовательных стратегий неизбежен.

5. Несмотря на провозглашение инклюзивной модели высшего образования и создания определенных условий для обучения в высшей школе студентов с ОВЗ, мы должны понимать, что, по-настоящему, толерантных отношений в группах ровесников пока не предвидится. По нашему опыту преподавания на факультете социальных коммуникаций МГППУ, абсолютное большинство из обучающихся инвалидов приходят в вуз с домашнего обучения или из специализированных учреждений. Опыта совместного обучения нет ни одной, ни у другой стороны, реальные результаты внедрения инклюзии среднего образования мы можем ожидать в лучшем случае через 8–10 лет. Психологическая служба в этом ситуации должна будет помогать не двум сторонам, как часто предполагается сейчас (студентам-инвалидам и работающим с ними преподавателям, но и третьей стороне – обычным студентам.
6. Современная детоцентристская картина мира, когда сам ребенок становится одновременно экономически «бесполезным» и в тоже время эмоционально «бесценным» [1, с.386–387], поддерживается новым поведением родительского сообщества. Семья привыкла демонстрировать, что вся жизнь взрослых «вертится» вокруг юных и, как следствие, в центре внимания потребности и желания ребенка. Отмечается большая включенность родителей в образовательные проекты детей на протяжении обучения в школе, подготовки к ЕГЭ [6, с.160]. Родители заставляют ребёнка осуществлять свои идеальные планы относительно него самого. Как правило, это им нужно, чтобы самим соответствовать представлениям взрослого общества об «ответственных, продвинутых» родителях. Неслучайно современные мамы в сети сообщают с радостью: «Мы поступили в вуз». Эта включенность, а порою зацикленность не пройдет в одночасье в день поступления в вуз, ведь студенты продолжают восприниматься родителями как дети. В доказательство приведем данные социолога Бесчасной А.А. о возрасте окончания современного детства [3, с.226].

Таблица 1.

Мнение родителей о границах современного детства

	Населенный пункт до 100 тыс.	**Город от 100 до 500 тыс.**	**Город от 500 до 2000 тыс.**	**Город от 2 млн.**
Возраст окончания детства (средний показатель)	16,6 лет	17,8 лет	19,1 лет	21 год

Вуз традиционно строил свою деятельность (учебную и внеучебную), ориентируясь на молодых взрослых, которые в состоянии самостоятельно организовать свои передвижения на практику и выездные занятия, режим питания, досуг и пр. По нашему мнению, возможно появление новой массовой категории клиентов психологических служб

вуза – родителей, которые будут вникать и в конфликты внутри групп, и с преподавательским составом, а также требовать помощи в продолжении контроля над своими взрослеющими детьми.

7. На организацию вузовского пространства возможно будет влиять еще ряд событий и явлений современного детства (множественность детства и формирование его нескольких паттернов, гламуризация детства, изменение статуса ребенка в связи с внедрением идей прав ребенка, нивелирование границ окончания детства и разрушение обрядов инициации и пр.) [4,7]. Эта зависимость может быть непрямой и пока частично актуализированной, однако она создает императив предвидения возможных несоответствий, фрустрации положения студентов поколения Z. Приведем один пример. По свидетельству социолога Бесчасной А.А. дети получают карманные деньги с 7 лет в больших городах и с 10–11 лет в городах с населением до 100 тыс. [3, с.227]. В больших городах величина этой еженедельной выплаты детям в среднем составляет 508 руб., которые выдаются чаще всего вне зависимости от успеваемости детей и расходуются ими без какого-либо согласования со взрослыми. Невозможно считать, что стипендия студента, которая по величине меньше этой суммы, может стимулировать молодых людей на хорошую учебу, стремление к высоким оценкам.

Итак, «реперные точки» развития психологической службы вуза определяются событийностью детства последних десятилетий, приведшей к несовпадению ценностных и смысловых ориентации представителей поколения обучающихся и обучающих, отсутствию навыка деятельности в условиях новой образовательной инклюзивной среды, рассогласованию подходов к студенчеству в вузовской среде и родительском сообществе.

Литература

1. *Zelizer V.* Kids and Commerce // Childhood. 2002. № 9. Pp. 375–396.
2. *Бауман З.* Глобализация. Последствия для человека и общества. М.: Весь Мир, 2004. – 188с.
3. *Бесчастная А.А.* Особенности жизни детей в условиях современных российских городов: диссертация … доктора социологических наук: 22.00.04 / Бесчастная Альбина Альбертовна. Саранск. 2016.
4. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия: коллективная монография. / науч. ред. С.Н.Майорова-Щеглова –М.: РОС, 2017. 203 с. 1 CD ROM
5. *Ильин В.И.* Быт и бытие молодежи российского мегаполиса: социальная структурация повседневности общества потребления. СПб.: Интерсоцис, 2007. – 388с.
6. *Куприянов Б.В.* Детские досуговые занятия двух поколений россиян (по результатам социологических исследований) // Социол. исслед. 2015. № 11.С. 156–160.
7. *Митрофанова С.Ю.* «Я – взрослый/Я – взрослая»: представления третьеклассников о собственном будущем // Вестник СамГУ. 2013. № 2(103)

8. Теория поколений: необыкновенный Икс / Евгения Шамис, Евгений Никонов. – 2-е изд., стер. – М.: Университет «Синергия», 2017. – 140 с.
9. *Шамис Е.* Дети, взрослые, образование и Теория поколений: стратегические выборы 2003–2023 годов [Электронный ресурс] – URL: https://rugenerations.su/2015/06/13/ (дата обращения 31.08.2017)
10. *Шурбэ В.З.* Поколение Хай-тек или «новый конфликт поколений» / В.З. Шурбэ // Социологические исследования. – 2013. – № 4. – С. 100–106.
11. *Эльконин Б.Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. Вопросы психологии. 1992. № 5. С.8–14.

Влияние социокультурных стандартов на представление о собственном теле и эмоциональное благополучие у молодежи

Рахманина А.А.,
студентка

Холмогорова А.Б.,
д-р психол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье описывается исследование влияния воспринимаемых молодыми людьми стандартов идеального тела, которые транслируются современной культурой, на уровень неудовлетворенности собственным телом и эмоционального благополучия. Исследование направлено не только на изучение негативного влияния современных стандартов, но также на поиск личностных черт, которые могут влиять на качество и интенсивность этой взаимосвязи. В данном случае такой чертой выступает физический перфекционизм – высокие требование к своей внешности, а в некоторых случаях и внешности других людей.

Ключевые слова: неудовлетворенность собственной внешностью, физический перфекционизм, эмоциональное благополучие молодежи.

The impact of sociocultural standards on how the young perceive own body and on their emotional well-being

A.A. Rakhmanina,
student

A.B. Kholmogorova,
Doctor in Psychology, Professor
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the study of how the ideal body standards imposed by contemporary culture impact the level of dissatisfaction of the

young with their own body and their emotional well-being. The study is aimed not only at studying the negative impact of contemporary standards, but also at identifying the personality traits that can affect the quality and intensity of this correlation. In this case, such a trait is physical perfectionism – high demand to own appearance, and in some cases, to the appearance of other people.

Keywords: body dissatisfaction with appearance, physical perfectionism, emotional well-being of the young.

Стандарты внешности и красоты человеческого тела никогда не утрачивают своей значимости для человека [6]. Современная культура предъявляет высокие требования к внешнему виду людей, что в свою очередь приводит к стремлению постоянно совершенствовать свое тело. Большое количество исследований показывает, что именно масс-медиа оказывает большое влияние на рост неудовлетворенности своим телом [1; 2; 4; 5]. В свою очередь неудовлетворенность своей внешностью является мощным предиктором для расстройств пищевого поведения, распространенность которых так же возрастает. В подростковом и юношеском возрасте внешняя привлекательность рассматривается как один из главных факторов успешности в социальном взаимодействии, поэтому в этом возрасте социокультурное давление, оказываемое на отношение к своему телу, может восприниматься особенно остро. В связи с данным фактом исследования, связанные с актуальной тематикой, в большинстве своем проводятся на подростковых и молодежных выборках, а их результаты наиболее ярко демонстрируют вышеописанную взаимосвязь. По вышеуказанным причинам данное исследование также проводилось на студенческой выборке.

В последнее время авторы работ, посвященных данной тематике, начали интересоваться, по каким механизмам происходит влияние «картинки» на психологическое благополучие человека. В данной работе мы бы хотели рассмотреть физический перфекционизм, как один из факторов, который опосредует взаимосвязь между воспринимаемым социокультурным давлением и неудовлетворенностью собственным телом, симптомами тревоги и депрессии. Физический перфекционизм – это специфический вид перфекционизма, который связан с высокими требованиями относительно собственной внешности, а в некоторых случаях и внешности других людей. Одно из последних и наиболее масштабных исследований, посвященных изучению физического перфекционизма, было проведено П.М. Тархановой и А.Б. Холмогоровой [7]. В рамках данной работы были получены результаты, которые демонстрируют связь физического перфекционизма с неудовлетворенностью собственной внешностью и влияние этих феноменов на эмоциональную дезадаптацию у молодых людей. Авторы не только установили наличие данных связей, но и показали, что более высокие показатели по данным параметрам демонстрируют респонденты из мегаполиса в отличие от

своих сверстников из менее населенных регионов. Так же было показано, что респонденты, вовлеченные в активное совершенствование своего тела, независимо от пола демонстрируют более неблагополучные показатели по изученным параметрам в отличие от контрольной группы.

Несмотря на то, что большое количество литературы посвящено изучению влияния масс-медиа на формирование негативного образа физического Я, изучению влияния телесных стандартов, принятых в культуре на эмоциональное благополучие отводится мало места. Имеются некоторые данные о том, что неудовлетворенность своей внешностью повышает страх негативной оценки, а так же может вносить вклад в хронификацию симптомов депрессии [3] в студенческой популяции.

Целью настоящего исследования было изучение связи между представлением об идеальном теле, факторами, влияющими на него, и эмоциональным состоянием молодежи. В исследовании приняли участие юноши (n = 33) и девушки (n = 117), проживающие в Москве (n=100) и Астрахани (n=50). Все респонденты являлись студентами высших учебных заведений, средний возраст респондентов составляет 19 лет. Обработка полученных результатов проводилась с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows, Standard version 23.0, Copyright © SPSS Inc., 2015.

В исследовании были использованы следующие опросники:

Для изучения уровня неудовлетворенности собственным телом:

1. Опросник «Ситуативной неудовлетворённости образом тела» (SIBID, Cash, 1994; адаптация Баранская, Ткаченко, Татаурова, 2008);

Для изучения уровня физического перфекционизма:

2. Шкала «физического перфекционизма» (разработана А.Б. Холмогоровой, А.А. Дадеко);

Для изучения представлений студентов о современных стандартах идеального тела, транслируемых современной культурой:

3. Шкала «представлений об идеальном теле» (Ideal body stereotype scale, Stice, 2001);
4. Шкала «воспринимаемого социокультурного давления» (Perceived sociocultural pressure scale, Stice, 2001);

Для изучения уровня эмоционального благополучия:

5. Шкала «Страх негативной оценки» (Fear of Negative Evaluation, FNE Watson and Friend, 1969);
6. Шкала депрессии Бека (Бек, 1961).

Перейдем к результатам исследования. Изучение различий в группах, проживающих в разных городах, показывает, что социокультурное давление, влияющее на отношение респондентов к своему телу, и общее эмоциональное неблагополучие сильнее выражены у молодежи, проживающей в мегаполисе (Табл. 1). Среди факторов, влияющих на представление о теле (друзья, семья, масс-медиа, партнер), как наиболее влиятельный респондентами был выбран масс-медиа. Стоит от-

метить, что респонденты из Москвы значимо чаще отмечают влияние масс-медиа на их отношение к своему телу в отличие от респондентов из Астрахани. При этом влияние других факторов (окружение, семья) оценивается представителями обоих городов примерно одинаково.

Таблица 1.

Различия показателей по изучаемым параметрам в студенческих выборках, отличающихся по месту проживания (в г. Москве и г. Астрахани) (n=150)

Параметр	Москва (n=100) M (SD)	Астрахань(n=50) M (SD)
Физический перфекционизм	27,11 (11,48)	27,40 (11,35)
Неудовлетворенность внешностью	***1,63 (0,91)*****	***1,31 (0,72)***
Стандарты идеального тела	3,46 (0,68)	3,58 (0,97)
Воспринимаемое социокультурное давление	***1,88 (0,48)t***	***1,72 (0,54)***
Давление: семья	1,73 (1,05)	1,52 (0,61)
Давление: окружение	3,37 (1,12)	2,50 (1,31)
Давление: масс-медиа	***1,34 (0,40)*****	***1,42 (0,61)***
Давление: похудение	1,92 (0,83)	1,73 (0,71)
Давление: набор мышечной массы	1,75 (0,64)	1,79 (0,67)
Давление: спортивная форма	2,00 (0,83)	1,91 (0,76)
Страх негативной оценки	***25,50 (10,58)****	***21,13 (11,58)***
Выраженность симптомов депрессии	***15,65 (10,43)*****	***11,27 (10,19)***

*T при p<0,1; * при p<0,05; ** при p<0,01*

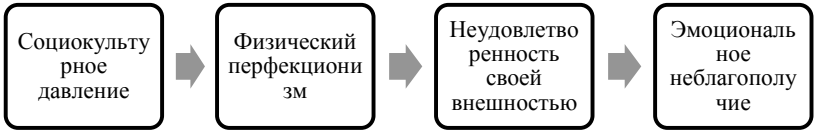
Результаты, полученные в ходе корреляционного анализа, подтверждают, что социокультурное давление связано с физическим перфекционизмом ($r = 0{,}342$; $p<0{,}01$), неудовлетворенностью своей внешностью ($r = 0{,}360$; $p<0{,}01$) и эмоциональным неблагополучием (со страхом негативной оценки: $r = 0{,}180$; $p<0{,}05$; уровнем депрессии: $r = 0{,}360$; $p<0{,}01$). В свою очередь исследование частных корреляций показало, что связь между социокультурным давлением и остальными параметрами исчезает при исключении переменной физический перфекционизм, что говорит о ее опосредованном влиянии на данную исследуемые взаимосвязи.

Согласно данным множественного регрессионного анализа социокультурное давление оказывает влияние только на уровень физического перфекционизма у студентов, но не оказывает прямого влияния на другие изучаемые параметры. Это позволяет нам сделать вывод о том, что физический перфекционизм является чертой личности, которая опосредует влияние социокультурного давления на неудовлетворенность своим телом, страх негативной оценки и уровень депрессии.

Исследование связи физического перфекционизма с остальными параметрами показало, что неудовлетворенность своей внешностью является переменной, без включения которой корреляция между физическим перфекционизмом и эмоциональным неблагополучием отсутствует.

Данные множественного регрессионного анализа подтверждают влияние физического перфекционизма на неудовлетворенность своей внешностью. В свою очередь неудовлетворенность своей внешностью оказывает влияние на страх негативной оценки и уровень депрессии.

Полученные результаты можно представить в виде следующей модели:



Исследование частных корреляций и проведение нескольких серий множественного регрессионного анализа с пошаговым отбором показало, что влияние социокультурного давления на отношение человека к своему телу и эмоциональное неблагополучие происходит не напрямую, а опосредовано. По результатам данного исследования можно говорить о наличии следующей схемы: социокультурное давление влияет на повышение уровня физического перефекционизма; рост физического перфекционизма повышает неудовлетворенность собственной внешностью, которая, в свою очередь влияет на рост эмоционального неблагополучия.

Несмотря на то, что в данной работе была подробно изучена связь социокультурного давления относительно фигуры и эмоционального неблагополучия, нам представляется любопытным изучение различных

личностных факторов, помимо физического перфекционизма, которые могут влиять на качество этой связи.

Литература

1. *Achtenberg B.* Mass media and It's influence on the adolescent mind: A study of student perceptions of body image and magazine advertisements // Macalester college. – 2006. – 15 p.
2. *Groesz L.M., Levine M.P., Murnen S.K.* The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: a meta-analytic review. – The international journal of eating disorders. – 2002. – P. 1–16.
3. *Rosentrom T., Jokela M., Hintsanen M.* Body-image dissatisfaction is strongly associated with chronic dysphoria // Journal of affective disorders. – 2013. – № 150. – P. 253–260.
4. *Sepulveda Ana R., Calado M.* Westernization: The role of mass media on body image and eating disorders. [Электронный ресурс] // Intech. – 2012. – URL: http://www.intechopen.com/books/relevant-topics-in-eating-disorders/westernization-the-role-of-mass-media-on-body-image-and-eating-disorders (дата обращения: 8.02.2015).
5. *Vries D., Peter J., Graaf H., Nikken P.* Adolescents social network site use, peer appearance-related feedback, and body dissatisfaction: testing a mediation model // Journal Youth adolescence.- 2015. – № 45.- P. 211–224
6. *Наседкина Ю.В.* Каноны телесной красоты и модные стандарты в современной культуре. – 2008. – 6 с.
7. *Холмогорова А.Б., Тарханова П.М.* Стандарты внешности и культура: роль физического перфекционизма и его последствия для здоровья подростков и молодежи // Вопросы психологии. – 2014 – № 1. – С. 52–65.

Психологическая служба вуза: консультирование переживающих острое горе

Спиженкова М.А.,
канд. филос. наук, доцент

Арпентьева М.Р.,
д-р психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»
г. Калуга, Россия

Аннотация. Актуальность исследования: один из сложнейших и важнейших видов деятельности любого психолога – консультирование переживающих острое горе в связи со смертью близкого человека: в этой ситуации консультант и клиент движутся через целый комплекс защит и препятствий развития человека как личности, как партнера и как профессионала. Результаты исследования: вариантов работы службы с клиентами, в том числе переживающими острое горе, много, однако, приоритетным является выбор самого клиента, в том числе – выбор прошлого или будущего, жизни или смерти, забвения или памяти. На наш взгляд, это – выбор развития или отказа от развития. Выводы. Про-

блемы горюющих являются квинтэссенцией проблем, стоящих перед развивающимся человеком. Развитие является центральной задачей образовательного учреждения, в разной мере присвоенной и понятой студентами, преподавателями, администрацией.

Ключевые слова: психологическое консультирование, смерть, горе, горевание.

University counseling center: counseling for those experiencing acute grief

M.A. Spijenkova, PhD in Philosophy,
Associate Professor

M.R. Arpentieva, Doctor in Psychology,
Associate Professor
Tsiolkovskiy Kaluga state University
Kaluga, Russia

Abstract. The relevance of the research: one of the most difficult and important activities of any counselor is counseling those who are experiencing acute grief in connection with the death of a loved one: in this situation, the counselor and the client move through a whole complex of protections and obstacles to the development of a person as an individual, as a partner and as a professional. The results of the research: there are many options for working with clients, including those experiencing an acute grief, however, the choice of the client, including the choice of the past or the future, life or death, oblivion or memory, is a priority. In our opinion, there is a choice of development or renunciation of development. Conclusions. The problems of grieving people are the quintessence of the problems facing the developing person. Development is the central task of an educational institution, assimilated and understood by students, teachers, administration to a different extent.

Keywords: psychological counseling, death, grief, mourning.

Один из сложнейших видов деятельности любого психолога – консультирование переживающих острое горе в связи со смертью близкого человека: в этой ситуации консультант и клиент движутся через целый комплекс защит и препятствий развития человека как личности, как партнера и как профессионала. В психологической службе вуза, куда обращаются преподаватели и студенты, эта тематика также является одной из наиболее сложных. Вариантов работы службы с клиентами, в том числе переживающими острое горе, много, однако, приоритетным является выбор самого клиента, в том числе – выбор прошлого или будущего, жизни или смерти, забвения или памяти. На наш взгляд, это – выбор развития или отказа от развития. И в этом качестве проблемы горюющих являются квинтэссенцией проблем, стоящих перед развивающимся человеком. А именно развитие является центральной задачей образовательного учреждения, в разной мере присвоенной и понятой студентами, преподавателями, администрацией. Особен-

но это важно для студентов, многие из которых близко, на собственном опыте сталкиваются со смертью в первый раз.

Теоретические основы консультирования в ситуации горевания. Опыт консультирования клиентов, переживающих состояния острого горя демонстрирует, что осознание и понимание смерти как части и явления человеческой жизни наиболее выпукло происходит в ситуациях лишений, в том числе потери члена семьи и/или друга, в сиутациях (грозы) потери или деформации собственной жизни. Смысл, который припишет субъект событию потери весьма существенно повлияет на оставшуюся жизнь, ее смысл: Смысл смерти задает смысл человеческой жизни. И – наоборот. С потерей близкого человека, объекта или занятия отражающего для человека наиьолее значимые смыслы его жизни, ее целей и предназначения, обычно происходит то, что можно назвать «символическая смерть». Возникает уникальный период жизни – «жизни между двумя смертями». Этот период имеет ряд особых черт и придает человеческой жизни особый смысл, специфическую ориентацию, связную со стремлением продлить отношения с ушедшим / потерянным и/ или возместить эти отношения. Часто такой период рождает или усиливает, актуализирует уникальные возможности: субъект может пытаться отгадать «тайны жизни» – своей и окружающих, постичь смысл жизни и отношений с тем или иным человеком, пересмотреть отношения с другими людьми, нередко в моменты потерь обнаруживающих дотоле скрытое, непроявленное и неосознаваемое. Однако, человек может также попытаться уйти «вслед» за близким, не пережив потери. Он может попытаться совершить самоубийство, реализовать стремление к смерти и отказаться от участия в жизни, опустевшей, лишившейся смысла после потери. Попытки разгадывания жизненных тайн и парадоксов, интерес к смерти – одно из проявлений стремления к жизни. Декларируемая и воображаемая, так же как и реальная и игнорируемая смерть могут рождать особый «стереоэффект»: человек отстраняется от смерти и пытается осмыслить ее как в связи с ссамим собой, так и в связи с другими людьми, поняв себя, причины и последствия своей смерти и жизни, путь исцеления или путь уничтожения. Человек учится моделировать смерть [4]. В конечном счете, отсутствие страха смерти (понимание неизбежности и трансформативного характера), и, как следствие, отсутствие деструктивного интереса к ней (часто связанного с опытом умирания), стремление быть рядом с умершим (стремление умереть) могут подтолкнуть человека к открытому или скрытому суициду не в меньшей степени, чем интенсивная душевная боль потери, предательства, пыток и т.д.. Смерть одного человека, таким образом, инициирует череду экзистенциальных выборов других людей. Это и самые крупные, масштабные выборы типа «жить-умереть», и более незначительные, локальные типа «помнить-забыть». Смерть – феномен, актуализирующийся в нашем сознании в моменты встречи с любыми трав-

мирующими душу и психику ситуациями, событиями, людьми и т.д.. Выбор смерти – нередко выбор ухода от них, но также – и от самого себя. Однако, выбор «умереть», в отличие от «не жить», несет в себе интенцию самоосуществления человека. «Не жить» есть неудачная и отражающая внутриличностную и межличностную незрелость попытка отказаться от выбора и проигнорировать реальность смерти как решение партнера как автономного, наделённого собственной волей и иными характеристиками свободы выбора, существа, обладающего правом ошибок и применяющего это право с сознанием собственной ответственности и, подчас, необратимости и множественности в разной мере желательных и нежелательных последствий. Смерть человека часто снимает завесу над тем, чем являются человек и его близкие, родне и знакомые : что представляет собой он сам и окружающие его люди. В ситуации суицида болезнь и смерть часто осмысляются как психологически и нравственно более правильными и безопасными, более приемлемыми внутренне и внешне, чем тяжесть, проблемы и безнравственность, чем последствия ошибок, включая ошибки , переросшие в преступления, повседневного существования [1]. Хроническая травмирующая психику и душу ситуация, часто связана с внутриличностными и межличностными, индивидуальными и социальными проблемами, с тяжелым болезненным состоянием, психической или физиологической болью, с событиями, выходящими за рамки не только ординарного, но и «жизнеспособствующего»,. Эти проблемы подталкивают субъекта к постепенному отказу возвращаться в жизнь, менять ее и меняться в ней, отказу от отношений с другими, от построения и развития, от коррекции и профилактики разрывов и иных деформаций отношения, от попыток изменить или реализовать самого себя. Весьма часто, при выраженной степени истощения нравственных, психологических и физиологических ресурсов в результате длительного, постоянного, деструктивного воздействия со стороны (окружающих в семье и на работе и т.д.), у человека часто развивается желание «Не просыпаться». В любом случае, выбор смерти или жизни становится способом защиты, утверждения (обоснования) и реализации собственной жизненной позиции – самостоятельно осуществленным выбором, который окружающие могут принять или не принять, понять или не понять. И это становится их выбором. Выбор смерти таким образом, является частью жизненного диалога, в том числе «идентифицированного клиента» и семейной / трудовой систем. В работах З. Фрейда разрушительная сила может и должна быть частично отвлечена от основной цели – возврата в инобытие – и переключена на других, на миссию человека. Для инстинкта смерти , однако, важно достижение главной цели – разрушения [20]. В. Штекель – один из последователей З. Фрейда – поднял вопрос об инстинкте смерти. Имманентное присутствие символов смерти в сновидениях и фантазиях всех людей позволило ему ввести в психоанализ понятие о Танатосе. В. Ште-

кель [23, s.321–379] подчеркивал огромное психическое напряжение, связанное с темой смерти вообще, полагая что в любых проявлениях тревог (страха) наличествуют маркеры и компоненты инстинкта смерти. Инстинкт этот и его проявления возникают как результат подавления инстинкта жизни. Согласно К.Г. Юнгу, разрешение конфликта смерти и жизни, – часть становления индивидуальности [18]. Идея инстинкта была взята им у С. Шпильрейн (Шпильрейн, 1999; Юнг, 1991; Spielrein, 1912). Ею же было отмечено, что динамика душевной жизни «выражается в чередовании двух основных тенденций: 1) дифференциации новых, индивидуально специфичных представлений из более древних, общечеловеческих; 2) ассимиляции, растворении индивидуального в типичном, общезначимом, родовом». «Деструкция здесь означает не только разрушение, но и переструктурирование: борьба индивидуальной души и души рода – не есть жизнеотрицание, это непрерывное становление, развитие». Более того, «деструкция у С. Шпильрейн предстает в качестве основного механизма отделения сознания от недифференцированной коллективной психики, и вместе с тем как возвратное движение к первоистокам, как растворение Я в «Мы». На индивидуальном уровне деструкция означает как дифференциацию, так и аннигиляцию» [13, с.251–252]. Она полагает, что «душевным Я руководят побуждения, лежащие еще глубже (чем область удовольствия/неудовольствия – А.М.) и совсем не заботящиеся о реакции нашего чувства на поставленные ими требования» [16, с. 212]. «Глубина нашей души, – читаем у С. Шпильрейн, – не знает никакого Я, но лишь его суммирование в «Мы» или в настоящее Я, выступающее как объект и подчиненное другим подобным объектам» [16, с.213]. В своей работе, отмечают Э. Кэсон и В. Томпсон [8], специалист обладает некоторым знакомством с этими фактами. Если он осознает важность этих знаний в консультировании это оказывается первым шагом к подлинным взаимоотношениям. «Быть способным сделать жест, открыться по отношению к этим ситуациям, обращаться с ними как со знакомыми, в то же время, не зная их по-настоящему, – это огромное великодушие и теплота» [8, с.309]. За ней стоит и факт признания собственной смертности. «Чувство смертности, общее для нас с клиентом, освобождает нас от мелких забот и навязчивых мыслей, которые есть у нас обоих. Знание этого факта позволяет нам прикасаться к жизни других людей с чувством некоторой общности с ними». Когда специалист вступает в их мир, он привносит в него свой мир. Вместе с тем, от него требуется способность принять их мир как послание, позволить клиентам дать ему некоторое представление о том, как работать с ними, чтобы освободиться от напряженности во взаимоотношениях. Принимая ситуацию как знакомую, мы принимаем смерть и старость как не чуждые , видим в них часть своего опыта.

Э. Кюблер-Росс отметила значимость открытого и честного обще-

ния с умирающими, готовность умирающих обсуждать любые психологически близкие им темы. Люди, пребывающие «на смертном одре», искренне и стойко нуждаются в глубоких и полноценных человеческих контактах, в том числе – в психологической помощи. Уходящие в иной мир способны учить остающихся значимым для них вещам, связанных не только и не столько с финальными частями жизни, и к проблемам человеческой души и отношений , работы сознания, а также к некоторым аспектам существования / бытия вообще. Такое взаимодействие обогащает его участников [21]. При этом важно отметить, что программы рождения и умирания близки: как человек рождается, так он и умирает. Если рождается человек легко, он обычно легче живет, испытывает большее доверие к миру и уверенность в своих силах, и, обычно, более спокойно и легко умирает. И наоборот [2; 3; 5; 7; 19].

Больные на терминальной стадии часто используют свою кризисную ситуацию и нависшую над ними угрозу как стимул к изменениюмоно рассказать о множественных подчас удивительных сдвигах, внешних и внутренних событиях и поступках – переменах, которые нельзя охарактеризовать иначе, чем «личностный рост» [19]: изменение жизненных приоритетов, уменьшение значения жизненных тривиальностей; чувство освобожденности появление способности сознательно не делать то, что не хочешь; переживание природных явлений и как высоко значимых событий; более глубокий, чем до кризиса, контакт с близкими и уменьшение страхов, связанных с межличностным общением, озабоченности отвержением; большая, чем до кризиса, готовность к риску и развитию, переменам. Поэтому осмысление смерти сопровождается не только негативными, но и позитивными событиями и трансформациями. Серьезное соприкосновение с ней в хорошо продуманных и обеспечивающих поддержку условиях приводит к многим продуктивным результатам и служить средством преодоления как деструктивных состояний, переживаний и представлений о смерти, так и связанных с нею страхов, фрустраций, обвинений, стыда. Полноценное существование, наполненное осознанием тотальности бытия, недостижимо без принятия смерти. Отношение к смерти оказывает интенсивное и разностороннее, многоуровневое влияние на образ жизни. Стоики полагали, что смерть является важнейшим событием в жизни: «Только перед лицом смерти рождается самость человека … если хотя бы на мгновенье отказаться от мысли о смерти, жизнь сразу утратит свою интенсивность» [6, с.213–215]. «Не будучи чрезмерно вооружены, мы можем дать ситуации возможность затронуть нас.» Э. Кэсон и В. Томсон называют этот подход «коснись и уходи!». Утраты не только болезненны, они предоставляют и возможность личностного роста, взросления. Специалист может способствовать реализации этой возможности, если он понимает природу утраты, ее связь с другими переживаниями и интенциями, роль в становлении человека [6, с.206]. По определению Э.

Линдеманна, острое горе – синдром с психологической и соматической симптоматикой, однако, вместо типичного синдрома могут наблюдаться искаженные картины, каждая из которых представляет какой-нибудь особый аспект синдрома горя. Эти искаженные картины соответствующими методами могут быть трансформированы в нормальную реакцию горя, сопровождающуюся разрешением [9]. Основной целью работы становится адаптация клиента к новой реальности. В качестве основного метода работы предлагается логотерапия – психотерапевтическая стратегия, разработанная В. Франклом [14]. Структура деятельности психолога определяется последовательностью решения нескольких задач, соответствующих этапам консультирования. На первом этапе работы основной задачей становится активирование работы горя. В условиях психотерапевтического альянса разрешение, получаемое клиентом на «выпускание на волю» всей гаммы разнообразных чувств способствует катарсическому очищению, появлению надежды принятия иных эмоций, не касающихся кризисного переживания. На втором этапе консультирования основной задачей становится работа со страхами и чувством вины. Говорить о том, что нечего бояться пустой, темной комнаты – бессмысленно, страх от этого не меняет интенсивности. В.Н. Мясищев [10], предлагал воздействовать на изменение отношения клиента к психотравмирующей ситуации, поскольку ситуацию изменить крайне трудно (порой невозможно). Основным методом работы на данном этапе становится метод парадоксальной интенции, разработанный В. Франклом [14]. В качестве основных на завершающем этапе работы используются методы метафоры и построения модели желаемого поведения. Метафорический метод охарактеризован и наиболее полно представлен Н. Пезешкианом, М. Эриксоном [11; 17]. Механизм сопротивления процессу изменения преодолевается посредством использования иносказания. К. Роджерс считает, что неумение удовлетворять потребности позитивным способом приводит к опыту саморазрушающего поведения [12]. Саморазрушающим можно назвать неадекватное переживание смерти, которое в соотношении с затруднениями в жизнедеятельности, спровоцировало возникновение психологического состояния, послужившего поводом к обращению на консультацию.

Заключение. Эффективность консультативного воздействия определяется направленностью работы на побуждение клиента к развитию, к самореализации в более или менее неблагоприятных для нее с внешней точки зрения условий , имеющихся в окружающем мире, социальной среде, и внутри самих клиентов. Переживание горя может быть использовано как опыт, позволяющий выйти на новый уровень развития как личности, партнера и профессионала. Наиболее активные защиты и блокады встречаются в сфере межличностных отношений: утрата значимого другого это утрата партнера, удар по представлениям клиента о себе как партнере и разрушение сложившейся системы партнерских

отношений. Защиты и блокады переживаний в данной сфере ведут к активизации личностных и профессиональных проблем, которые также снимаются в контексте снятия защит и блокад для полноценного использования опыта утрат, горевания, в целях самореализации клиента.

Литература

1. *Арпентьева М.Р.* Жизнеутверждение и нравственно-психологические аспекты здоровья и болезней. – Калуга: КГУ, 2017. – 454с.
2. *Гнездилов А.В.* Психология и психотерапия потерь. СПб.: Речь, 2007. 162 с.
3. *Гроф С., Хэлифакс Дж.* Человек перед лицом смерти. – М.: Изд – во Трансперсонального Института, 1996. – 246 с.
4. *Демичев А.* Тематичность смерти // Memento vivere / Под общей ред. В.Л. Рабиновича, М.С. Уварова. – М.: Academia, 2006. – С. 54–76
5. *Кемпински А.* Экзистенциальная психиатрия. – М., С-Пб.: Совершенство, 1998. – 380с.
6. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. – 240с.
7. *Краснова О.В.* Адаптация пожилых людей к современной социальной ситуации. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1996. – 16с.
8. *Кэсон Э., Томпсон Р.* Работа со стариками и умирающими // Психотерапия как духовная практика. – Мн.: Вида-Н., 1998. С. 296–311.
9. *Линдеманн Э.* Клиника острого горя // Психология эмоций: тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1984. – С.247–260.
10. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / Под ред. А.А.Бодалева. М.: МПСУ, 1998.
11. *Пезешкиан Н.* Торговец и попугай. – М.: ИПП, 2006. – 160 с.
12. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию: становление человека. М.: прогресс. 1994. – 480с.
13. *Филатов Ф.Р.* Учение С.Н. Шпильрейн о деструкции // Российский психол. журнал. – 2016. – № 2. – С.246–259.
14. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 368с.
15. *Фрейд З.* Мы и смерть. Рязанцев С. Танатология – наука о смерти. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1994. – 382с.
16. *Шпильрейн С.Н.* Деструкция как причина становления // Антология российского психоанализа. – М., 1999. – Том 1, № 5. – С. 118–142.
17. *Эриксон М.* Мой голос останется с вами. – С-Пб: XXI век, 1995. – 368с.
18. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – С. 95–129.
19. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 2000. – 576с.
20. *Freud S.* Thoughts for the times on war and death // Standard Edition of the Complete Psychological Works of S. Freud. – 1961. – Vol. 14. – P. 112–118.
21. *Kubler-Ross E.* On death and dying. – N.-Y.: Scribner, 1969. – 260 p.
22. *Spielrein S.* Die Destruction als Ursache des Werdens // Jarbuch fur psychanalytische und psychopatologische Forschungen. – 1912. – № 4. – С 18–22.
23. *Stekel W.* Die Sprache des Traumes. – Wiesbaden: J.F. Bergmann, 1911, М.: Книга по требованию, 2011. – 559s.

СЕКЦИЯ 6
Психологическая поддержка и сопровождение студентов в кризисных и тяжелых жизненных ситуациях

Способность к эмпатии и качество интерперсональных отношений у подростков и молодежи

Клименкова Е.Н.
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию связи эмпатии и качества интерперсональных отношений подростков и студентов, описанных через типы привязанности в этих отношениях – надежный, амбивалентный и избегающий. Приводятся результаты исследований влияния привязанности на развитие эмпатии. Приводятся результаты эмпирического исследования, которое показало, что компоненты эмпатии различаются у людей с разным типом привязанности.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатическая забота, интерперсональные отношения, децентрация, эмпатический дистресс, подростки, молодежь, привязанность.

Capacity for empathy and the quality of interpersonal relationship in adolescents and youth

E. Klimenkova
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the study of the relationship between empathy and the quality of interpersonal relations in adolescents and students, described by means of attachment styles: secure, anxious–preoccupied and avoiding. It reviews the research data on the impact of the attachment style on empathy development and shares the results of the author's empirical study which showed that empathy components are different for people with different attachment styles.

Keywords: empathy, empathic concern, interpersonal relations, perspective taking, personal distress, adolescents, youth, attachment.

Старшие подростки и студенческая молодежь уязвимы к нарушениям социальной адаптации, что тесно связано с низким качеством интерперсо-

нальных отношений и малым размером социальной сети [6; 7]. Ключевым условием социальной адаптации является надежная привязанность [9]. Ряд зарубежных исследований показывает связь эмпатии и привязанности.

В исследовании [12] было показано, что разные виды привязанности (материнская, отцовская, к сверстникам) связаны с когнитивной и эмоциональной эмпатией у девушек и у юношей по-разному. Привязанность к отцу и сверстникам вносит больший вклад в развитие когнитивной эмпатии, причем этот вклад выше у девушек, чем у юношей. Привязанность к матери влияет на развитие эмоциональной эмпатии как у юношей, так и у девушек. Привязанность к сверстникам влияет на развитие эмоциональной эмпатии только у девушек.

Результаты еще одного зарубежного исследования [16] показали, что надежная привязанность связана с высокими показателями эмпатии и более низкими показателями ревности.

Отечественные специалисты по работе с девиантными подростками в своем исследовании показали, что развитая способность к ментализации помогает подросткам преодолеть собственный негативный опыт в отношениях с другими людьми, научиться эффективно вступать в коммуникацию с окружающими, освоить новые паттерны социального поведения [3]. Развитая способность к эмпатии связана с успешным разрешением конфликтов и просоциальным поведением [11; 17]. Ряд отечественных исследований показал, что способность к эмпатии растет в результате общения, в процессе которого запускаются механизмы межличностного познания и понимания [1; 2; 8]. Эмпатические способности людей влияют на размер их социальной сети, а наиболее сильное влияние на качество интерперсональных отношений оказывает эмпатическая забота [14].

В настоящем исследовании были использованы две методики: опросник «Индекс межличностной реактивности» (Interpersonal Reactivity Index – IRI), разработанный М.Дэвисом [10], адаптированный Т.Д. Карягиной, Н.В. Кухтовой [5]. Опросник содержит четыре шкалы: сопереживание (умение и стремление присоединяться к чувствам и мыслям персонажей книг и фильмов), децентрация (способность к смене позиции), эмпатическая забота (стремление защитить и помочь другому человеку, продиктованное этической и социальной мотивацией), эмпатический дистресс (собственное чувство дискомфорта, напряжения, вызванное наблюдением за несчастьями других людей).

Также был использован тест привязанности, разработанный С.Хезеном и Ф.Шейвером («Hazan-Shaver forced-choice attachment paragraphs», C. Hazan, P.R. Shaver, [13]; адаптация и апробация на российской выборке А.Б. Холмогоровой [9]). Представляет собой описания трех типов отношений с другими людьми, каждое из которых соотносится с одним из трех типов детской привязанности, выделенной

М. Эйнсворт: надежная, избегающая и амбивалентная. Испытуемому предлагается выбрать одно из трех описаний, наиболее точно описывающее его отношения с другими людьми.

В исследовании приняли участие 169 человек: 30 учащихся первого курса политехнического колледжа в возрасте 16–18 лет (7 – девушки и 23 – юноши); 49 учащихся массовой общеобразовательной школы с гуманитарным уклоном 9–10 классов в возрасте 15–16 лет (23 – девушки, 26 – юноши); 33 студента второго курса ВУЗа, обучающиеся по специальности «Клиническая психология» в возрасте 18–21 год (26 – девушки, 7 – юноши); 57 студентов второго курса ВУЗа, обучающихся по специальности «Преподаватель начальных классов» в возрасте 18–22 лет (55 – девушки, 2 – юноши).

Результаты исследования

Ниже приведены показатели эмпатии в объединенной выборке старших подростков и студентов ВУЗов в зависимости от характера их интерперсональных отношений (типа привязанности в актуальных отношениях со сверстниками).

Тест привязанности Хезена-Шейвера, который мы использовали для определения типа привязанности, позволяет выделить группы испытуемых с разными стилями выстраивания отношений со сверстниками и людьми в целом.

Люди с надежным типом привязанности легко сближаются с другими людьми, не испытывают психологической зависимости от людей, с которыми общаются. Под надежной привязанностью понимают отношения, в которых партнеры уважают личные границы друг друга, получают удовольствие от общения и не испытывают страха быть отвергнутыми.

Люди с избегающим типом привязанности не хотят и не могут устанавливать близкие, доверительные отношения в связи с тем, что испытывают высокий уровень страха отвержения. Также они испытывают сильную тревогу, сближаясь с кем-то. Для них характеры такие убеждения: «Никому нельзя полностью доверять», «Любой может тебя предать, оставить».

Люди с амбивалентным типом привязанности испытывают сильную потребность в «сверхблизких» отношениях, стремятся к слиянию с объектом своей симпатии, предъявляют завышенные, нереальные ожидания к партнеру по общению. Для них характерно такое убеждение: «Настоящий друг – это тот, кто готов ради меня на все».

В Таблице 1 представлены результаты сравнения выраженности различных компонентов эмпатии в группах с разым типом привязанности.

Таблица 1.

Показатели различных компонентов способности к эмпатии в группах с разным типом привязанности в объединенной выборке (опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого»)(N=169)

Тип привязанности Параметр	Надежная привязанность N=92 (44 старший подростковый, 48 юношеский возраст)	Избегающая привязанность N=34 (12 старший подростковый, 22 юношеский возраст)	Амбивалентная привязанность N=43 (16 старший подростковый, 23 юношеский возраст)
	M (SD)	**M (SD)**	**M (SD)**
Сопереживание	17,48 (6,31)	16,85 (5,09)	17,95 (5,30)
Эмпатический дистресс	**11,78AB** (4,75)	**13,53A** (4,25)	**13,30B** (3,91)
Эмпатическая забота	16,82 (4,70)	**15,74C** (4,55)	**18,44C** (3,66)
Децентрация	15,27 (4,58)	**13,82C** (4,63)	**16,02C** (3,94)

M (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

A – различия между группами «Надежная привязанность» и «Избегающая привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

B – различия между группами «Надежная привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

C – различия между группами «Избегающая привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

Из Таблицы 1 видно, что у испытуемых с разным типом привязанности значимо отличается уровень выраженности показателей разных компонентов эмпатической способности. Тип привязанности, который определяется тестом Хезена-Шейвера, касается направленности поведения с разными людьми, и его данные отражают преобладание разных мотивов в рамках концепции аффилиации [15]. Группу с надежной привязанностью мы можем трактовать, как объединяющую тех, у кого преобладает мотив стремления к принятию и устойчивая вера в возможность принятия со стороны других людей; группа с избегающей привязанностью объединяет людей с преобладанием страха отвержения; наконец, группу с амбивалентной привязанностью можно рассматривать как состоящую из людей с конфликтом мотивов аффилиации, то есть тех, у кого примерно одинаково выражены как стремление к принятию, так и страх отвержения.

Ярче всего, как и следовало ожидать, эмпатический дистресс выражен в группе с избегающим типом привязанности, причем уровень дистресса значимо выше по сравнению с группой с надежным типом привязанности. Это означает, что те, кто избегает близости в отношениях, испытывают более сильные тревогу и дискомфорт в ситуациях напряженного межличностного общения. У испытуемых с конфликтом мотивов аффилиации, одновременно и стремящихся к близости, и испытывающих сильный страх отвержения, уровень эмоционального дистресса значимо ниже, чем у испытуемых, избегающих близости в отношениях с другими людьми. Самый низкий уровень эмпатического дистресса отмечается в группе с надежной привязанностью, что отражает их уверенность в своей способности строить отношения с людьми в разных ситуациях.

Уровень эмпатической заботы выше всего в группе с амбивалентным типом привязанности: такие люди считают себя более мягкосердечными и стремящимися помогать другим людям. Мы предполагаем, что такой результат связан с тем, что испытуемые с амбивалентным типом привязанности испытывают высокий уровень страха негативной социальной оценки. Страх оценки заставляет их проявлять эмпатическую заботу, которая может быть позитивно оценена другими. При этом стремление к принятию у людей с амбивалентным типом привязанности также ярко выражено, поэтому они оценивают себя как более чутких, внимательных и стремящихся помочь.

Также была получена значимая разница по показателю децентрации между группами с амбивалентной и избегающей привязанностью: в группе людей с амбивалентным типом привязанности этот показатель выше. Видимо, из-за высокого уровня страха негативной оценки люди с амбивалентным типом привязанности чаще смотрят на себя и события глазами других людей, размышляют о том, какое впечатление производят на других сами, и как другие люди отнесутся к высказываемому ими мнению о ситуации.

Выводы

1. Эмпатия является необходимым условием для удовлетворительных интерперсональных отношений. Тип привязанности связан с эмпатическими способностями.
2. Исследование интерперсональных факторов развития эмпатии показало, что выраженность различных компонентов эмпатии различается у людей с надежным, избегающим и амбивалетным типом привязанности. Эмпатический дистресс наиболее ярко выражен у людей с избегающим типом привязанности, у людей с амбивалентным типом привязанности, которым свойственен конфликт между интенсивным страхом отвержения и стремлением к принятию, наиболее высокие показатели эмпатической заботы и децентрации.

Литература

1. *Гаврилова Т.П.* Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : дисс…канд. психол. наук : 19.00.13 / Гаврилова Татьяна Павловна. – М., 1977. – 149 с.
2. *Гончаренко Е.С.* Развитие эмпатийного потенциала личности: На материале исследования детей 7—8 лет [Текст] : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гончаренко Екатерина Сергеевна. – Краснодар, 2003. – 22 с.
3. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов / Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 1. С. 99–110.
4. *Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б.* Три главные проблемы подростков с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? [Текст] / В.К. Зарецкий, Н.С. Смирнова,Ю.В. Зарецкий,Н.М. Евлашкина,А.Б. Холмогорова.– М.: Форум, 2014. – 208 с.
5. *Карягина Т.Д., Кухтова Н.В.* Тест эмпатии М. Дэвиса: содержательная валидность и адаптация в межкультурном контексте // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 4. – С. 33–61. doi:10.17759/cpp.2016240403
6. *Краснова В.В.* Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов : дисс… канд. психол. наук : 19.00.13 / Краснова Виктория Валерьевна. – М., 2013. – 174 с.
7. *Смирнова Н.С.* Интерперсональные отношения подростков из социально неблагополучных семей : дисс… канд. психол. наук : 19.00.13 / Смирнова Нина Сергеевна. – М., 2008. – 225 с.
8. *Стрелкова Л.П.* Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников [Текст] : автореф. дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Стрелкова Людмила Петровна. – М., 1987. – 24 с.
9. *Холмогорова А.Б.* Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. – М.: Изд. «МЕДПРАКТИКАМ», 2011. – 480 с.
10. *Davis, M.* Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – 44. – P. 113–126.
11. *Be Wied M., Branje S.J.T., Meeus H.J.W.* Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents // Aggressive Behavior. – 2007. – 33 (1). – P. 48—55. doi: 10.1002/ab.20166
12. *Guoliang Y., Wang Y., Liu C.* Improving Public Service Quality from a Developmental Perspective: Empathy, Attachment, and Gender Differences // Public Personnel Management. – 2012. – Vol. 41 (5). P. 9–20.
13. *Hazan C., Shaver P.R.* Romantic love conceptualized as an attachment process // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – 52. – P. 511–524.
14. *Kardosa P., Leidnerb B., Pléhc C., Soltészd P., Unokae Z.* Empathic people have more friends: Empathic abilities predict social network size and position in social network predicts empathic efforts // Social Networks. – 2017. – Vol. 50. P. 1–5.

15. *Mehrabian A., Ksionzky S.* A theory of affiliation / A. Mehrabian, S. Ksionzky. – Lexington, Mass: D.C. Heath, 1974. – 212 p.
16. *Murphy T.P., Laible D.J., Augustine M., Robeson L.* Attachment's Links With Adolescents' Social Emotions: The Roles of Negative Emotionality and Emotion Regulation // The Journal of Genetic Psychology. – 2015. – 176(5). P. 315–329. doi:10.1080/00221325.2015.1072082.
17. *Shamay-Tsoory S., Harari H., Szepsenwol O., Levkovitz Y.* Neuropsychological evidence of impaired cognitive empathy in euthymic bipolar disorder // J Neuropscyhiatry Clin Neurosci. – 2009. – 21 (1). – P. 59–67.

Проблема профилактики последствий школьного буллинга в рамках психологической службы в высшей школе

Король Н.В.,
старший преподаватель
Белорусский государственный университет
г. Минск, республика Беларусь

Аннотация. В данной статье указывается на важность изучения феномена буллинга. Рассматривается понятие буллинга, кибербуллинга, раскрываются формы травли и последствия третирования. Обращается внимание на необходимость диагностики и сопровождения детей, столкнувшихся с буллингом в школе, в рамках психологической службы в высшей школе в виду их склонности к депрессии, тревожности и низкой самооценке.

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, формы травли, последствия травли.

The importance of preventing consequences of school bullying by higher school counseling center

N. Korol, Senior Lecturer
Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article emphasizes the importance of studying the phenomenon of bullying. The concept of bullying, cyberbullying, forms of bullying and its consequences are discussed. Attention is drawn to the need of diagnostics and support for children, who have encountered bullying at school, by higher school counseling center due to their propensity for depression, anxiety and low self-esteem.

Keywords: bullying, cyberbullying, forms of bullying, consequences of bullying.

В связи с участившимися случаями подростковых самоубийств и стрельбы в школах в разных странах все большую огласку получает проблема школьной травли или буллинга. Буллинг – достаточно распространенное явление, которое часто оказывает пагубное воздействие на личность учащегося, семью и общество [11]. Хотя травля как фено-

мен уже давно присутствует в школах, понимание того, какой вред она может нанести, появилось сравнительно недавно [12]. Однако сейчас эта тема быстро становится трендом мировой психологии, исследования в области профилактики и прекращения буллинга стремительно развиваются. Их актуальность очень высока в силу появления у участников травли тяжелых физических и психологических последствий, вплоть до суицидов [1]. При этом последствия травли проявляются не только в школе, но и в студенческие годы и на протяжении всей жизни. Например, показано, что виктимизация ребенка в школьные годы часто сопровождается повышенной застенчивостью и пониженным доверием к людям в студенческом возрасте, что влечет за собой нарушение процесса социально-психологической адаптации [2].

В зарубежных исследованиях буллинг обычно определяется как акты агрессии, которые повторяются со временем и которые связаны с дисбалансом власти между преступником и его или ее жертвами [13]. Травля – это преднамеренная и повторяющаяся агрессия через физические, словесные, косвенные или кибер-формы, в которых жертвы не могут защитить себя [9]. Таким образом, в данных определениях подчёркивается, что травля – это специфический тип агрессивного поведения, который соответствует трем условиям:

1. Он направлен на причинение вреда;
2. повторяется с течением времени;
3. происходит в ситуациях дисбаланса власти, физической или эмоциональной, где один ребенок или группа детей нападают на другого [7].

Российский ученый Кон И.С. определяет буллинг как запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [2].

И.Г. Малкина-Пых отмечает, что все действия агрессора по отношению к жертве направлены на унижение посредством эмоционального, физического, экономического или сексуального насилия и агрессии [3].

Буллинг разделяют на прямой и косвенный. Прямые формы травли включают физическое нападение и / или словесные издевательства, предполагающие открытое выражение силы, в то время как косвенные формы травли включают социальную изоляцию, распространение слухов и другие, связанные с ними пассивно-агрессивные действия [6]. Косвенные формы третирования стремятся разрушить социальную репутацию и / или статус личности, при этом скрывая личность преступника [13].

Физические формы травли включает в себя любое физическое нападение, например, удары, толчки, пинки, удушение или насильственное изъятие чего-либо у жертвы. Вербальные формы травли включают угрозы, оскорбления, насмешки, клички и т.д. Косвенные формы издевательства в первую очередь включают манипуляцию отношениями, которая включает социальную изоляцию жертв, распространение сплетен, клевету, бойкот [6].

Т. Мерцалова выделяет физическое, вербальное, эмоциональное, психическое и сексуальное насилие [4].

Ожиева Е.Н. разделяет школьный буллинг на две основные формы:

1. *Физический школьный буллинг* – умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений и прочее;
   - *сексуальный буллинг* является подвидом физического и включает все действия сексуального характера.
2. *Психологический школьный буллинг* – насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путём словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняется эмоциональная неуверенность. К этой форме можно отнести:
   - *вербальный буллинг*, который включает обидное прозвище, с которым постоянно обращаются к жертве, обзывания, дразнение, распространение обидных слухов и т.д.;
   - *обидные жесты или действия* (например, плевки в жертву либо в её направлении);
   - *запугивание* (использование агрессивного языка тела и интонаций голоса для того, чтобы заставить жертву совершать или не совершать что-либо);
   - *изоляция* (жертва умышленно изолируется, выгоняется или игнорируется частью учеников или всем классом);
   - *вымогательство* (денег, еды, иных вещей, принуждение что-либо украсть);
   - *повреждение и иные действия с имуществом* (воровство, грабёж, прятанье личных вещей жертвы);
   - *школьный кибербуллинг* – унижение с помощью мобильных телефонов, Интернета, иных электронных устройств (пересылка неоднозначных изображений и фотографий, обзывание, распространение слухов и др.) [5].

Кибербуллинг – новый способ издевательств или третирования, который рассматривается как продолжение традиционной травли и предполагает травлю ребенка отдельными лицами или группами лиц при помощи различных электронных или цифровых средств, таких как обмен мгновенными сообщениями, электронная почта, чаты, веб-сайты, онлайн-игры, сайты социальных сетей и текстовые сообщения [10]. Эта травля включает распространение враждебных или агрессивных текстовых сообщений, фотографий в неприглядном виде, сплетен и слухов с целью причинения вреда или дискомфорта жертве. Он отличается от традиционных форм издевательств тем, что агрессор часто остается анонимным [8].

Кибербуллинг основан на использовании электронного носителя, такого как компьютеры, мобильные телефоны и другие электронные устройства. Это особенно коварная форма травли, которая может быть

осуществлена в школе и дома, ее трудно обнаружить и проконтролировать, она быстро охватывает широкую аудиторию и легкодоступна для более чем 80 % подростков, которые имеют доступ к медиа-технологиям [6]. Кибер-буллеры используют эти средства массовой информации, отправляя жестокие или угрожающие сообщения; захватывая почтовый ящик жертв и отправляя порочащие сообщения другим, которые выглядят так, будто они пришли от жертвы; создавая сайты с фотографиями жертвы в неприглядном виде или шутками о ней; они приглашают других одноклассников поучаствовать в розыгрыше жертв в интернете; обманывают наивных жертв, чтобы выведать конфиденциальную информацию через электронную почту или обмен мгновенными сообщениями, а затем переслать ее другим.

Исследователи расходятся во взглядах на отношения между традиционным издевательством и кибербуллингом. Некоторые считают, что кибербуллинг является просто продолжением традиционного третирования, просто совершаемого с помощью новых технических средств. Другие же исследователи отмечают, что кибербуллинг отличается от обычного буллинга некоторыми важными аспектами (например, потенциальная анонимность, неспособность увидеть преступника/жертву, посмотреть на реакцию жертвы в момент третирования) [10].

Зарубежные исследования школьной травли показывают, что дети, над которыми издеваются, могут столкнуться с проблемами, связанными с их здоровьем, эмоциональным благополучием и академической успеваемостью. Жертвы буллинга чаще, чем их сверстники сообщают о чувствах тревоги, депрессии и низкой самооценке [8]. Исследования также показывают целый ряд последствий школьных издевательств для физического здоровья жертвы. У детей, подвергающихся школьной травле, с большей вероятностью развиваются боли в желудке, проблемы со сном, головные боли, ночное недержание мочи, усталость и плохой аппетит. У детей – жертв буллинга значительно выше риск психосоматических проблем по сравнению со сверстниками, не подвергающимся подобным издевательствам. Имеются также доказательства того, что издевательства могут повлиять на успеваемость детей, подвергающихся травле. Эти дети чаще сообщают, что не хотят посещать школу, что им не нравится в школе; жертвы буллинга имеют более высокие показатели прогулов и получают более низкие отметки [10].

В связи с высокой значимостью проблемы буллинга нами было проведено исследование, в котором принял участие 71 студент-первокурсник БГУ, из них 28 юношей и 43 девушки. В результате опроса 16 (23 %) студентов сообщили, что были жертвами буллинга в школе, ещё 16 (23 %) отметили, что выступали в качестве свидетелей издевательств и ещё двое признались, что сами выступали в качестве агрессоров (3 %). Это очень тревожные цифры, учитывая, что жертвы

буллинга более склонны к реакциям дистресса, тревоги и депрессии, нарушениям социальной адаптации. У них более высокий риск снова стать жертвой издевательств, но уже в рамках средних специальных и высших учебных заведений, так как исследователи признали, что депрессия, тревожность и низкая самооценка могут быть как следствием, так и триггером для новой травли. Эти симптомы могут сигнализировать другим, что ребенок может быть «легкой мишенью» [6]. Все это ставит перед психологической службой в высшей школе совершенно конкретные задачи по выявлению детей, подвергшихся третированию в школе, их психологической поддержке и сопровождению, профилактике последствий школьного булинга как на этапе адаптации, так и в дальнейшем, защите прав и интересов таких студентов.

Таким образом, данные, полученные в результате исследования, могут быть использованы при разработке программы профилактики обеспечения психологической безопасности образовательной среды в рамках психологической службы высших учебных заведений.

Литература

1. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149–159.
2. *Кон И.С.* Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. – 2006. – № 11. С. 15–18.
3. *Малкина-Пых И.Г.* Психология поведения жертвы. – М.:Эксмо, – 2006. – 1008 с.
4. *Мерцалова Т.* Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? / Т.Мерцалова // Директор школы. – 2000. –No 3. – С. 25–32.
5. *Ожиёва, Е.Н.* Буллинг как разновидность насилия. – К.: Рута. – 2001. – 320 с.
6. *Craig W.* The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children // Personality and Individual Differences. – 1998. – Vol. 24. – P. 123–130.
7. *Duran L.G., Schernuk Schroh J.C., Panizoni E.P., Jouglard E.F., Serralunga G.* Bullying at school: Agreement between caregivers' and children's perception // Arch Argent Pediatr. – Vol. 115. – № 1. – P 35–42.
8. *Juvonen J, Graham S, Schuster M.* Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled // Pediatrics. – 2003. – P. 1231–1237.
9. *Ha Thi Hai Le, Dunne M.P., Campbell M.A., Gatton M.L., Huong Thanh Nguyen, Nam T.* Tran. Temporal patterns and predictors of bullying roles among adolescents in Vietnam: a school-based cohort study // Psychology, Health & Medicine. – 2017. – № 1. – P. 107–123.
10. *Kowalski R.M., Limber* S.P. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying // Journal of Adolescent Health. -2013. – Vol. 53. – P. 513–520.
11. *Merrill R.M., Hanson C.L.* Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied // BMC public health. – 2016. – Vol. 16. – P 145–160.

12. *Nishina A., Juvonen J.* Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school // Child development. – 2005. – Vol. 76. – № 2. – P. 435–450.
13. *Olweus D.* Bullying at school: What we know and what we can do. – Malden, MA: Cambridge. – 1993. – 140pp.

Динамика нервно-психической устойчивости и риска социальной дезадаптации у студентов

Пикк М.В.
Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия» г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены результаты диагностики студентов Санкт-Петербургского имени В.Б.Бобкова филиала Российской таможенной академии, обучающихся с 1 по 4 курс, с целью определения вероятности риска нервного срыва в стрессовой ситуации, выявления наличия стресса, степени его выраженности и склонности к самотравматизму, а также представлены направления коррекционной работы, способствующие формированию нервно-психической устойчивости

Ключевые слова: нервно-психическая устойчивость, нервный срыв, стресс у студентов, склонность к самотравматизму

Dynamics of neuro-psychic stability and the risk of social disadaptation among students

Margarita V. Pikk,
Psychologist Russian Customs Academy, Bobkov St. Petersburg branch St. Petersburg, Russia

Abstract. The article deals with the results of diagnostics among first- to four-year students at Bobkov St.Petersburg branch of Russian Customs Academy aimed at identifying the probability of risk of nervous breakdown in stressful situations, and diagnosing stress, its level and propensity for self-injury. The article also discusses the areas of correctional activities contributing to neuro-psychic stability.

Keywords: neuro-psychic stability, nervous breakdown, stress among students, propensity for self-injury.

В современном мире учебная и профессиональная деятельность студентов зачастую наполнена разного рода ситуациями (стрессовыми, а порой даже экстремальными),связанными с психоэмоциональным напряжением, которое может возникать в условиях взаимодействия с другими студентами, коллегами, преподавателями, в практической деятельности и т.д. Эмоциональная устойчивость как способность организации индивидуального поведения студента в сложных и/или небла-

гоприятных условиях профессиональной деятельности достигается за счёт выработки специальных способов самоорганизации и самоуправления психическим состоянием. Однако, эффективность такой деятельности определяется не только профессиональными знаниями, умениями, навыками, но и индивидуальными особенностями личности.

Психическая устойчивость, как свойство личности, является необходимым условием для поддержания максимальной эффективности. Она даёт возможность противостоять жизненным трудностям, давлению обстоятельств, помогает сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях. В свою очередь, границы психической устойчивости не бесконечны и зависят прежде всего от потенциальных возможностей человека, а также объективных требований конкретной ситуации [2; 1, с. 841].

Негативные последствия экстремальных воздействий (при развитии состояния эмоциональной, психической напряженности) могут проявляться в следующем:

– вызывать резкое снижение организованности поведения (импульсивные, преждевременные и несвоевременные действия – импульсивное дезадаптивное поведение);
– вызывать торможение действий и движений, их замедление вплоть до ступора (тормозной тип дезадаптивного поведения); подавлять процессы восприятия и мышления и тем самым обусловливать нарушения приема и переработки информации (пропуск значимых сигналов), а также принятия решения;
– вызывать особую генерализованную форму дезадаптивного поведения, характеризуемую непредсказуемыми паническими действиями, стремлением любым путем уйти от опасности (гипобулические действия, подобно птичке, которая бьется в клетке). При этом возможны поступки вопреки здравому смыслу, в том числе реверсивные действия («действия наоборот»).

Нельзя исключать и возможное адаптивное развитие поведения – целесообразную активность, повышение самоконтроля, адекватные действия, что обусловлено индивидуально-психологическими особенностями личности, мерой исходной адаптированности к воздействующим факторам. В результате экстремальных воздействий возможно развитие некоторых психоневрологических расстройств, связанных с особенностями и силой стрессогенных факторов. В ситуации переживания умеренного хронического стресса возникают расстройства астенического и астеноневротического характера, проявляющиеся в виде повышенной утомляемости, возбудимости, эмоциональной неустойчивости, нарушений сна и падения работоспособности. В случаях кратковременного, но более мощного стрессогенного воздействия симптоматика возникающих расстройств усугубляется преобладают аффективные нарушения, с выраженной дисфорией, агрессией, подавленностью настроения и даже с суицидальными тенденциями).

Таким образом, предметом коррекционной работы при формировании/развитии нервно-психической устойчивости станут свойства и особенности личности:

- в эмоционально-волевой сфере – эмоциональная неустойчивость, повышенное нервно-психическое напряжение, фрустированность, пониженный самоконтроль (в том числе социальный самоконтроль);
- в коммуникативной сфере – недостаточный уровень коммуникативной компетенции (оценочность в отношении других людей, акценитрование неравенства, эгоцентричность), недостаточно развитые коммуникативные навыки (неумение избегать и/или разрешать конфликты);
- в сфере самоотношения – низкая самооценка;
- в ценностной сфере: на уровне убеждений и поведения – самовозвышение над другими (стремление к доминированию, подчёркивание личной значимости и достижений).

На основе вышеназванных характеристик можно выделить приоритетные *направления психокоррекционной* работы в вузе [3, с. 78–79.]:

1. программа адаптации первокурсников;
2. обучение студентов – кураторов и наставников и координирование их деятельности;
3. подготовка квалифицированных пользователей психологических знаний:
   - развитие навыков самоконтроля, рефлексии, саморегуляции (управление эмоциональным состоянием). Восстановление психологического ресурса и психологическое содействие при решении проблем в психологически сложных ситуациях, в том числе, с применением лекционно-дидактических методов обучения [2]. Обучение способам релаксации и снятия психо-эмоционального напряжения (в том числе, разрядка негативных чувств, использование возможностей внеучебной деятельности и различных мероприятий: День здоровья, спортивные мероприятия и т.п.);
   - поддержание потребности в творческом саморазвитии и самореализации, творческому использованию продуктивных технологий в повседневных и нестандартных ситуациях [2]. В нашем филиале, это День национальной кухни, танцевальный конкурсе «Шаг вперед», вокальный конкурс «Новая волна», конкурс талантов, тематические фотовыставки, волонтёрский и патриотический отряды и другие формы внеучебной студенческой деятельности;
   - развитие коммуникативных навыков и повышение коммуникативной компетенции;
   - развитие эмоциональной компетенции;
   - обучение бесконфликтным способам взаимодействия, способам избегания конфликтных ситуаций и/или разрешения конфликтов;
   - работа с оценочностью, критичностью и рефлексия собственной позиции (в том числе, умение вести равноправный диалог);

– развитие способности к позитивному самооцениванию, повышение самооценки.

4. проведение мониторинговых исследований (анкетирование, опросы) и составление прогноза на основе полученных результатов.

Для реализации этих целей и задач могут быть использованы активные методы групповой формы работы (тренинги, «мозговой штурм», ситуационный анализ и др.), так как, группа в данном случае выступает как уменьшенная модель социума, что позволяет создавать и моделировать необходимые для отработки ситуации. В тренингах решаются задачи связанные с приобретением студентами определённых знаний, навыков эффективного взаимодействия, развития перцептивных способностей, координации личностных установок и отношений. Также используются занятия, в которых учебно-познавательная деятельность смоделирована на имитации профессиональной деятельности (анализ конкретных ситуаций, деловые игры, деловое проектирование, решение ситуационных задач и др.) [4, с. 194–197].

Для определения актуальных направлений психологического сопровождения студентов, в 2014 г. в Санкт-Петербургском имени В.Б.Бобкова Филиале Российской таможенной академии была проведена психологическая диагностика уровня нервно-психической устойчивости и риска социальной дезадаптации у студентов с 1 по 4 курс. В исследовании приняли участие студенты 3 факультетов (таможенного дела, экономического и юридического). Всего было обследовано 740 человек (280 мужчин и 460 женщин) – 70 % от общего количества (1029 человек).

Целью проведенного исследования было:

1. Определение вероятности риска нервного срыва в стрессовой ситуации у студентов;
2. Выявление наличия стресса и степени его выраженности – определение группы риска;
3. Выявления склонности к саморазрушению, самоагрессии, самотравматизму – определение группы риска по данному фактору.

Методический комплекс включал в себя 3 анкеты:

1. Анкета определения уровня нервно-психической устойчивости – «Прогноз», направлен на определение уровня нервно-психической устойчивости;
2. «Методика определения стрессоустойчивости Холмса и Раге», направлен на выявление наличия стресса и степени его выраженности;
3. Тест «Склонность к саморазрушению» направлен на выявления склонности к саморазрушению, самоагрессии, самотравматизму.

Результаты диагностики представлены в обобщённом виде по курсам (внутри курса по полу).

Результаты исследования с помощью методики «Прогноз» показали, что риск нервно-психических срывов, особенно в экстремальных ситуаци-

ях, чаще наблюдается у испытуемых 2 курса (среди мужчин 53,45 %, среди женщин 55,28 %) и 4 курса (среди мужчин 55,71 %, среди женщин 54,29 %).

С помощью методики Холмаса и Раге были выявлены группы испытуемых, с большей предрасположенностью к стрессу (с низким и пороговым уровнем сопротивляемости стрессу) – среди студентов 1 курса – 26,92 % мужчин и 41,27 % женщин, а также среди студентов 4 курса – 22,85 % мужчин и 13,34 % женщин. Удовлетворительный уровень сопротивляемости к стрессу также, чаще встречается среди студентов 1 курса – 37,18 % мужчин и 20,63 % женщин.

Со второго курса возрастает степень сопротивляемости стрессу. Так высокая и хорошая сопротивляемость стрессу на 2 курсе наблюдается у 72,41 % мужчин и 65,86 % женщин; у студентов 3 курса – 70,27 % мужчин и 77,39 % женщин; у студентов 4 курса – 65,72 % мужчин и 74,28 % женщин;

С помощью методики «Склонность к саморазрушению», было выявлено, что у преимущественного большинства студентов склонность к саморазрушению (самотравматизму) отсутствует (либо присутствует в незначительной степени). В кризисных ситуациях склонность к саморазрушению, встречается чаще на 2 и 4 среди мужчин курсе, на 1 и 2 курсе среди женщин.

Таким образом, подводя итоги можно заключить, что вероятность нервно-психических срывов, риска социальной дезадаптации и склонности к самотравматизму выше у студентов 1, 2 и 4 курсов. И если на первом курсе она может быть обусловлена непосредственно процессом адаптации (ведь большинство дисциплин ещё – общеобразовательные) к новой образовательной среде (вузу) и новому социальному окружению, то на 2 курсе, с ростом нагрузки и усложняющейся программой растёт и уровень нервно-психического напряжения. Однако сопротивляемость стрессу на втором курсе уже гораздо выше по сравнению с первым, что обусловлено завершением процесса адаптации. На третьем курсе динамика нервно-психического напряжения идёт на спад, и у студентов наблюдается некоторая «расслабленность», что может быть обусловлено завершением адаптации, начинается знакомство (столь ожидаемое) со специализацией. Часто из уст студентов на данном этапе можно услышать фразы: «доучился до 3 курса, значит дальше «покатит», «после третьего курса не отчислят» и т.п.,

Неравномерное распределение нагрузки, малоэффективное использование времени работы и отдыха приводят к тому, что на 4 курсе возрастает уровень нервно-психической напряжённости, стресс и постоянное напряжение становятся спутниками студента в этот период. Именно поэтому важна своевременная психологическая диагностика.

Организационные условия образовательной среды включают в себя:

психологические – психологическое сопровождение и психологическая

коррекция процесса формирования нервно-психической устойчивости; педагогические – работа по координации специалистов социально – психологических служб вуза и преподавателей в процессе предметной подготовки, использование комплекса методов обучения, носящих личностно – ориентированный, диалогический и рефлексивный характер и помогающих в процессе формирования нервно-психической устойчивости [4].

В качестве наиболее эффективных методов обучения выделены такие, в процессе которых студенты повышают свою коммуникативную компетентность, отрабатывают навыки эффективного общения и учатся понимать точку зрения оппонента: беседы, дискуссии, дебаты, круглые столы, форумы и тренинги.

*В целях минимизации вероятности нервно-психических срывов***,** риска социальной дезадаптации и склонности к самотравматизму для данных групп студентов рекомендуется организовать *комплекс профилактических мероприятий* включающий в себя разные формы работы: диагностирование (анкетирования, опросы); лекционные и практические занятия (лекции, семинары, тренинги); социально-педагогическое сопровождение (деятельность кураторов и/или наставников); социально-психологическое сопровождение (в том числе психокоррекция); активное включение студентов во внеучебную деятельность ВУЗа.

Этапы реализации:

1 этап – комплексная массовая диагностика с помощью современных программных средств: проводятся анкетирования, тестирования и/или социологические опросы с целью выявления проблемных областей. Комплексная диагностика вскрывает особенности психологических проблем, осложняющих процесс адаптации или обучения (например: низкий уровень учебной мотивации и коммуникативных навыков). На основании результатов комплексного психодиагностического исследования определяются цели и задачи социально-психологического и социально-педагогического сопровождения студентов.

2 этап – социально-психологическое и социально-педагогическое воздействие. Так, для студентов с низким уровнем нервно-психической устойчивости, сложностями в адаптации, повышенной склонностью к самотравматизму проводятся социально-психологические мероприятия (организация групп встреч, Т-групп и т.п.). Для студентов-первокурсников испытывающих трудности в общении и взаимодействии со сверстниками и/или преподавателями в учебных группах проводятся деловые игры при непосредственном участии кураторов и/или наставников.

3 этап – контрольная диагностика: итоговое социально-психологическое обследование студентов и оценка эффективности проведенных мероприятий.

4 этап – повторное (углубленное) психокоррекционное воздействие: проводится по необходимости со студентами–первокурсниками, имеющими и после проведения социально-психологической работы очень низкий уровень адаптации.

В заключении, можно сказать, что оптимизация и формирование нервно-психической устойчивости у студентов вуза – комплексный, последовательный процесс. Его реализация требует создания системы условий, как в учебном процессе вуза, так и во внеучебной деятельности, а эффективность обеспечивается благодаря координации методов и средств психологического и педагогического воздействия.

Литература

1. *Вари М.И.* Общая психология. Учебное пособие / 2-е изд., испр. и доп. – К.: «Центр учебной литературы», 2007. – 968 с. С. 841 .
2. *Жилкин Д.С., Щедрина Г.Н.* (РАГС) психическая устойчивость как условие поддержания максимально эффективности деятельности госслужащих. Интернет: http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/psiugs.htm
3. *Углова Т.В.* Формирование толерантного отношения к другому у студентов. Вестник Новгородского государственного университета // № 48. 2008. С. 78–79.
4. *Фадеева Т.Ю.* Формирование толерантности у будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза // Вектор науки ТГУ. 2(5). 2011. С. 194–197.

Социально-психологическая опека как метод интеграции лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Попок Р.П.,
начальник психологической службы

Попок И.И.,
методист психологической службы
Белорусский государственный университет
г. Минск, республика Беларусь

Аннотация. В данной работе приводится краткое описание разработанной и апробированной комплексной технологии психолого-педагогической работы со студентами, находящимися в трудной жизненной ситуации: вводится понятие социально-психологической опеки, описывается система взаимодействия педагогов-психологов и других участников учебно-воспитательного процесса, направленная на поддержку и комплексную помощь студентам.

Ключевые слова: социально-психологическая опека, психологическая помощь, текущий статус, комплекс мер, координация действий, рефлексия.

Psychosocial guardianship as an integral technique for people in a difficult life situation

R. Popok,
Head of Counseling Center

I. Popok,
methodologist of Counseling Center
Belarus State University
Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article briefly describes an integral evaluated technique designed by the authors for psychological and educational work with students in difficult life situations. The authors introduce the concept of social and psychological guardianship and describe the system of interaction between educational psychologists and other participants of educational and guidance process, aimed at support and integral help for students.

Keywords: social and psychological gurdianship, psychological help, current status, a set of measures, coordination of actions, reflection.

Психологическая служба Белорусского государственного университета продуктивно работает с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса, а также укрепления здоровья и работоспособности студентов и сотрудников. Ее специалисты занимаются выявлением социально-психологических факторов, негативно отражающихся на здоровье, эффективной деятельности студентов и сотрудников БГУ, разрабатывают пути и методы их преодоления, развивают психологическую культуру и коммуникативную компетентность учащейся молодежи, оказывают психологическую помощь студентам в решении их личностных проблем [1, с.227].

Следует отметить, что студент – это уже в основе сформированная личность, которая обладает достаточно устойчивой детерминантой социально-психологических свойств. Помимо основных базовых свойств личности, на данном возрастном этапе уже имеются устойчивые представления, формы действий и поведения, мотивационная сфера, когнитивная и аффективная сферы, определенное мировоззрение, можно говорить о комплексных составляющих личности. Данные характеристики, в тоже время, отражают специфику работы со студентами, находящимися в сложной жизненной ситуации.

В горизонт внимания также попадают студенты, желающие развиваться и личностно расти, а также студенты, имеющие на момент обращения одну или несколько проблем. На основании многолетнего опыта работы с ними, а также учитывая специфику и задачи деятельности психологической службы, была разработана и реализуется технология социально-психологической опеки. Она является инновационной, вводящей понятие «социально-психологическая опека» и четко прописывающей комплекс мероприятий по работе с определенными группами студентов.

В настоящее время широко употребимо юридическое понятие опеки и попечительства, вводимое в Кодексе о браке и семье Республики Белорусь. Согласно данному Кодексу опека и попечительство устанавливаются для воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также для защиты личных неимущественных и имущественных прав и законных интересов этих детей (Статья 142). Порядок и процедура опеки и попечительства прописывается в соответствующих регламентирующих документах. В психологической работе чаще используются термины «психологическое сопровождение», «психологическая помощь», «психологическая коррекция».

Психологическое сопровождение описывается как целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога. Сущностной характеристикой данного сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи [2, с.40].

В самом общем виде психологическая помощь в психологических словарях трактуется как профессиональная помощь психолога в разрешении психологических проблем клиента. Психологическое консультирование описывается как один из видов психологической помощи (наряду с психокоррекцией, психотерапией, психологическими тренингами и др.).

Вводя понятие «социально-психологической опеки» мы описываем комплекс мероприятий, направленных на выявление и учет студентов, находящихся в социально опасном положении, обеспечение социально-педагогической поддержки и оказание психологической помощи обучающимся для обеспечения социального и психологического здоровья участников учебно-воспитательного процесса, защиты прав и интересов студентов, создание благоприятных условий для их обучения. Весь комплекс мер можно подразделить на пять этапов [3, с.154].

Первый этап – выявление лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, над которыми может осуществляться социально-психологическая опека. Механизм, при этом, является триединым – клиент, посредник и ситуация. В отношении клиента осуществляется заявительный принцип, когда лицо, оказавшееся в сложной жизненной ситуации, само обращается за помощью, и она формируется как опека, которая в свою очередь предусматривает участие посредников (например, при решении проблем с учебной деятельность необходима поддержка администрации факультета, т.е. опеку осуществляет психолог, а посредником выступает – куратор). В тоже время, в рассмотрение берется сама ситуация – принятие проблемы со стороны клиента, социальный фон и другое.

С другой стороны, процесс включения в опеку может осуществить посредник. Например, куратор заявляет о необходимости опеки студента. Чтобы это осуществилось в обязательном порядке происходит ана-

лиз ситуации со стороны специалиста (в нашем случае – психолога) и согласование с самим студентом в необходимости мер опеки.

Может сама ситуация предусматривать возможность опеки. Так, во время сессии опека может осуществляться над эмоционально нестабильными лицами (например, которые недавно перенесли потерю близкого человека). Опять же, без посредников не обойтись и значительная часть действий должна согласовываться с клиентом.

В данной системе есть одна существенная проблема, когда возможно включение в список лиц, которые хоть и находятся в сложной жизненной ситуации, но не нуждаются в опеке. Например, это может случиться, когда излишнюю инициативу проявляет администрация либо, что чаще бывает в современных условиях, настаивают родители, пытаясь переложить ответственность (или разделить) на учебное заведение. Выход достаточно прост – принятие коллегиального решения, с участием всех заинтересованных сторон [3, с.155].

Второй этап – уточнение статуса. В процессе опеки ситуация меняется и в каждом конкретном случае она имеет особые временные и ресурсные промежутки. Поэтому ключевыми моментами являются процедуры по уточнению текущего статуса клиента, как и само определение, когда такие процедуры необходимо задействовать. Наиболее приемлемым в данной ситуации является маячковый метод, когда вырабатываются при помощи прогнозирования, анализа и супервизии ключевые моменты развития ситуации (маяки) и характер процедуры по установлению статуса («проблесковые» маяки) [3, с.155].

Третий этап – выработка комплекса мер. Следует отметить, что важным является, какой подход используется при формировании комплекса [3, с.156]. Основными могут быть линейный, многовекторный и секторный.

При линейном подходе переход на следующий этап осуществляется только при условии завершения предыдущего. Такой подход приемлем, когда необходимо либо четко контролировать эмоциональную сферу (например, степень переживаний), либо учитывать возможности усвоения личностью новых реалий. Классическим примером является, когда работу сначала осуществляет психотерапевт, а затем по его рекомендациям социальную реабилитацию сопровождает психолог.

Многовекторные подход предусматривает привлечение одновременно целого ряда специалистов. Такой симбиоз конечно эффективен и продуктивен, но порой может быть тяжел для освоения клиентом, так как требует с его стороны достаточно много усилий, к которым он может быть не готов в силу обстоятельств. То есть желание быстрее разрешить ситуацию толкает его на активные действия, а психо-эмоциональное состояние не отличается стабильностью. Сложным является также процесс согласования действий различных специалистов, а сбой в планомерности работы может создать новые психологические проблемы.

Интересным представляется секторный подход, когда клиенту предоставляется возможность выбора мер опеки из той или иной сферы поддержки (социальная, психологическая, материальная или иная), а также объем данной опеки. Такая самостоятельность способствует скорейшей саморегуляции психо-эмоционального состояния, позволяет получать поддержку соизмеримую потребности клиента и задействовать ресурс рационально. Но открытым остается вопрос на сколько готов клиент к самостоятельности. Мы знаем, что в большинстве сложных жизненных ситуаций клиент как раз то самостоятельность и теряет, особенно в плане самоконтроля.

Четвертый этап – координация действий. Она основывается на трех принципах – вхождение в систему координации, ответственная координация (зоны ответственности) и выход из системы координации. Примерно такая же схема реализуется врачом, когда он определяет, возьмется ли за лечение, само лечение и его завершение. Но специфика социально-психологической опеки такова, что в нее включается достаточно много специалистов. Однако ведущая роль остается за психологом, который согласует действия, определяет необходимость привлечения того и иного специалиста, работает с конфиденциальной информацией и другое [3, с.156].

И, пятый этап – рефлексия. В данном случае она рассматривается как определенная обратная связь, самоанализ или самооценка. Также она служит определяющим критерием того насколько клиент готов к дальнейшей автономной деятельности. Учитывая, что это завершающий этап, необходимо убедится, как сам клиент способен проводить рефлексию, насколько такой механизм сформирован [3, с.156].

Социально-психологическая опека универсальный инструмент, который заполняет важную нишу между оказанием психологической помощи (консультирование, психотерапия) и социальной реабилитацией, перебрасывая своеобразный мост между ними и делая работу с клиентов максимально наполненной, целостной и эффективной. И, несомненно, опека как метод нуждается в привлечении внимания, внедрению в практику и всестороннему развитию.

Литература

1. *Попок Р.П.* Организационно-методические основы деятельности психологической службы высшего учебного заведения // Сборник статей Республиканского семинара-практикума. Минск, 17–18 марта 2004 г. – Мн.: БГУ, 2004. – С. 226–231.
2. *Попок Р.П.* Основные направления работы психологической службы БГУ // Материалы семинара-практикума педагогов-воспитателей студенческих общежитий г. Минска. Минск, 10 декабря 2003 г. – Мн., 2004. – С. 37–44.
3. *Попок Р.П.* Основные положения социально-психологической опеки // Материалы международной научно-практической конференции

«Социальная защита и здоровье личности в контексте реализации прав человека: наука, образование, практика». Минск, 26–27 нояб. 2015 г. – Мн.: БГУ, 2016. – С. 154–157.

Психологические факторы социальной тревожности у лиц с гомосексуальными предпочтениями, обучающихся в вузах

Рой А.П.,
Холмогорова А.Б.,
д-р. психол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация. В данной статье представлены результаты обследования 180 студентов, из них 120 человек с гомосексуальными предпочтениями, остальные являются контрольной группой. 72 % студентов первой группы имеют высокую и среднюю выраженность социальной тревожности, обнаружены ее связи с опытом гомонасилия, выраженностью различных дисфункциональных личностных убеждений, гиперопекой со стороны отца. У контрольной группы таких связей не обнаружено.

Ключевые слова: социальная тревожность, социальный дистресс, социальное избегание, лица с гомосексуальными предпочтениями, студенты.

Psychological factors of social anxiety with homosexual students

A.P. Roy,
A.B. Kholmogorova,
Doctor in Psychology, Professor,
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of a survey among 180 students, with 120 of them being homosexual and the rest making a control group. 72 % of students in the first group have had high and average level of social anxiety which correlates with homoviolence experience, the intensity of various dysfunctional personal cognitions, and father's hyperprotection. None of such bonds have been identified for the control group.

Keywords: social anxiety, social distress, social avoidance, sexual minorities, students.

По результатам последних зарубежных исследований, риск манифестации депрессии, наркозависимости, суицидов у лиц с гомосексуальными предпочтениями (ГП) – выше, чем у аналогичной гетеросексуальной группы.

Все чаще подобный результат связывается с понятием социальной тревожности, так как, согласно полученным данным, наибольший уровень

стресса они отмечают в социуме [8;10;12;14]. Вместе с тем выявлено, что выраженность социальной тревожности у лиц с ГП, выше, чем у сходной контрольной выборки[7]. Особенно уязвимым считается юношеский возраст, приходящийся на процесс получения высшего образования[11]. Связанность данного периода с социальным взаимодействием, в сочетании с текущими учебными стрессами, делают это время особенно стрессогенным для лиц с ГП. Подобные результаты, вместе с малой разработанностью вопроса отечественным научным сообществом, делают проблему выраженности социальной тревожности у студентов с ГП достаточно актуальной.

Отсутствие поддержки, принятия и теплоты, вместе с чрезмерным контролем со стороны родителей, является значимым фактором социальной тревожности у лиц с ГП юношеского возраста, ввиду их финансовой и эмоциональной зависимости от них [13]. Также, выявлено, что при внутрисемейных конфликтах риск побега из дома, бродяжничества, алкоголизации возрастает в несколько раз [12;15;16].

С другой стороны, значимым фактором социальной тревожности у лиц ГП выделяют выраженность различных типов дисфункциональных личностных убеждений. Отмечается, что из-за многолетней стигматизации, лица с ГП ожидают негативного отношения со стороны общества [9]. Наличие актуального непринятия на макросоциальном уровне подкрепляет данные убеждения. По результатам опроса центром Левада за 2015 год, более трети россиян настроены негативно по отношению к лицам с ГП [6]. Основываясь на современной классификации личностных расстройств, А. Бек и А. Фримен выделили 9 основных блоков личностных убеждений, на которые мы и опирались в данном исследовании[1].

И наконец, весомым фактором социальной тревожности у лиц с ГП выступает опыт агрессии со стороны общества по отношению к ним, ввиду его высокой стрессогенности [9]. Данный феномен получил название «опыт гомонасилия». По результатам опросов разных стран было выявлено, что, в среднем, около половины опрошенных лиц с ГП оскорблялись в обществе, а треть испытывали на себе прямую физическую агрессию [11].

Целью данной работы является рассмотрение выраженности социальной тревожности у студентов с ГП в сравнении с контрольной группой, а так же анализ ее факторов: типа связи с родителями; выраженности различных личностных убеждений и опыта гомонасилия.

Всего в исследовании принимали участие 180 человек, в возрасте от 18 до 26 лет, около 91 % данной выборки обучаются в отечественных ВУЗах (1–6 курс), на оставшиеся 9 % приходятся лица, проходящие обучение в аспирантуре или участвующие в дополнительных формах образования.

Среди выборки 120 человек с ГП, 60 мужчин и 60 женщин. Все респонденты из данной группы заключили, что на момент исследования имеют преимущественно ГП. Оставшиеся 60 человек составили контрольную группу. Все респонденты заключили, что на данный момент

имеют гетеросексуальные предпочтения. Обе группы скорректированы по возрасту, средний возраст 20,8. Исследование проводилось в 2016–2017 году, с помощью Google-форм, для сохранения анонимности всех обследованных респондентов.

Для исследования использовался следующий пакет методик:

Для анализа выраженности разных компонентов социальной тревожности:

1. Шкала социального избегания и дистресса SADS (разработана Watson D., Friend R., Social Avoidance and Distress Scale, валидизация Е.Н. Клименковой, А.Б.Холмогоровой)[4];
2. Краткая шкала страха негативной оценки окружающих (разработана M. Leary, Fear of Negative Evaluation, FNE, валидизация Е.Н. Клименковой, А.Б. Холмогоровой)[4];
3. Для анализа факторов социальной тревожности использовались:
   – Анкета гомонасилия. За основу этой анкеты была взята «анкета школьного буллинга», созданная С.В. Воликовой и А.Б. Холмогоровой [2]. Для измерения данной переменной у контрольной группы, «анкета школьного буллинга», была модифицирована так, чтобы в результате количество шкал и максимальные баллы по ним совпали с анкетой гомонасилия. Фиксировался опыт лично пережитого\опыт наблюдаемого гомонасилия\буллинга.
   – Опросник личностных убеждений (разработана A. Beck, J. Beck, Personal Beliefs Questionnare, PBQ, находящаяся в процессе валидизации Лабораторией клинической психологии и психотерапии. Шкала пограничного типа личностных убеждений валидизирована М.А. Кониной и А.Б. Холмогоровой) [1;5];
   – Опросник родительской связи Г. Паркера (разработана G. Parker, Parental Bonding Instrument , PBI, в адаптации О.Г. Калины и А.Б. Холмогоровой) [3].

Результаты и их обсуждение. Были получены следующие результаты:

1. Высокая выраженность социальной тревожности у студентов с ГП встречается значимо чаще, чем у студентов с гетеросексуальными предпочтениями. Так, у 72 % респондентов с ГП отмечается «средняя» и высокая» степень выраженности социальной тревожности (7–13 и более 14 баллов по шкале SADS соответственно). У контрольной группы данный показатель составил 52 %. Для проверки значимости применялись: метод построения таблиц сопряженности и критерий согласия хи-квадрат Пирсона, подтвердившие значимость полученных данных (p=0,009).

   Подобные результаты согласуются с данными зарубежных исследователей[7].
2. Применение U-критерия Манна-Уитни выявило, что студенты с ГП имеют статистически более высокие показатели по всем шкалам

опросника SADS. Социальный дистресс (U=2216, p=0,028), социальное избегание (U=2402,5, p=0,001), общая степень выраженности социальной тревожности (U=2382,5, p=0,002). А также по шкале страха негативной оценки (U=2398, p=0,002).

3. Использование метода корреляционного анализа r-Пирсона выявило наличие множества прямых связей между всеми параметрами феномена социальной тревожности и феноменом лично испытанного гомонасилия: с социальным избеганием(r=31, p<0,05), социальным дистрессом (r=34, p<0,01), общей выраженностью социальной тревожности (r=36, p<0,01). Со страхом негативной оценки окружающими (r=26, p<0,05). Также получена прямая связь между опытом наблюдаемого гомонасилия и такими компонентами социальной тревожности, как дистресс (r=33, p<0,01), избегание (r=36, p<0,01). А так же с общей выраженностью социальной тревожности (r=39, p<0,01). Полученные данные подтверждают зарубежные результаты, согласно которым феномен гомонасилия является значимым фактором манифестации и поддержания высокой степени выраженности социальной тревожности [9]. У контрольной группы подобные связи не выявлены. Однако обнаружено, что у студентов с гетеросексуальными предпочтениями уровень наблюдаемой агрессии (в их случае, буллинга), значимо выше (U=1415, p=0,043). Данный результат представляется довольно логичным, ввиду большей распространенности буллинга, по сравнению с более специфическим гомонасилием.
4. Анализ дисфункциональности семейной среды выявил статистически более высокую выраженность гиперопеки со стороны матери (U=2277,5, p=0,012) и отца (U=2383, p=0,002) у студентов с ГП, в сравнении с контрольной группой.
5. Была получена обратная связь между гиперопекой со стороны отца и таким параметром социальной тревожности, как дистресс(R= –26, p<0,05). Корреляций между выраженностью социальной тревожности и типом родительской связи у контрольной группы выявлено не было.
6. Анализ связи компонентов социальной тревожности и выраженности типа дисфункциональных личностных убеждений выявил множественные связи. Так, выявлена прямая связь между страхом негативной оценки и убеждениями, характерными для лиц, с пограничным расстройством личности(r=29, p<0.05). Вместе с тем была выявлена прямая связь между таким параметром социальной тревожности, как социальный дистресс и убеждениями, характерными для лиц с пограничным(r=43, p<0.01), параноидным(r=37, p<0.01), зависимым(r=39, p<0.01) и избегающим расстройством личности (r=37, p<0.01). Была обнаружена прямая связь между выраженностью социального избегания и убеждениями, характерными для лиц с пограничным(r=39, p< 0.01), параноидным(r=40, p< 0.01) расстрой-

ством личности. И обратная связь с убеждениями, характерными для лиц с нарциссическим личностным расстройством($r=-29, p<0.05$).

Таким образом, были обнаружены прямые связи между всеми компонентами социальной тревожности и убеждениями, характерными для лиц с пограничным личностным расстройством.

Выводы.

1. Частота встречаемости «средней и высокой» степени выраженности социальной тревожности у студентов с ГП значимо выше, чем у студентов с гетеросексуальными предпочтениями.
2. Студенты с ГП имеют значимо более высокие показатели по всем параметрам социальной тревожности, по сравнению с контрольной группой.
3. В отличие от контрольной группы, для студентов с ГП важными факторами социальной тревожности выступают опыт пережитого\ наблюдаемого насилия и дисфункциональность родительской связи, а именно-гиперопека со стороны родителей..
4. Обнаружены множественные связи между выраженностью типа дисфункциональных личностных убеждений и параметрами социальной тревожности. Убеждения, характерные для лиц с пограничным личностным расстройством являются значимым фактором социальной тревожности у студентов с гомосексуальными предпочтениями.

Успешность и эмоциональное благополучие студента напрямую зависят от качества его социальной адаптации. Данная деятельность может быть осложнена при наличии социальной тревожности, высокая степень выраженности которой была обнаружена в этом исследовании, в связи с этим данная проблема требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Б*ек А., Фримен А*. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии. – Питер., 2002.
2. *Воликова С.В., Нифонтова А.В., Холмогорова А.Б*. Школьное насилие и суицидальное поведение детей и подростков // Вопросы психологии. 2013. № 2. С.24–31.
3. *Калина О.Г., Холмогорова А.Б.* Роль отца в психическом развитии ребенка. – М: Форум , 2011. – 112 с.
4. *Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б.* Валидизация методик диагностики социальной тревожности на российской подростковой выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 1. С. 28–39.
5. *Конина М.А., Холмогорова А.Б.* Опросник дисфункциональных убеждений при пограничном расстройстве личности (PBQ-BPD): адаптация для русскоязычной выборки // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том24.№ 3.С.126–143.
6. *Пипия К.* «Невидимое меньшинство»: К проблеме гомофобии в России. URL:https://www.levada.ru/2015/05/05/nevidimoe-menshinstvo-k-probleme-gomofobii-v-rossii/ (дата обращения: 15.07.2017).

7. *Gilman S., Cochran S., Mays V., Hughes M., Ostrow D., Kessler R.* Risk of psychiatric disorders among individuals reporting same-sex sexual partners in the National Comorbidity Survey// American Journal of Public Health. 2001.91:933–939.
8. *Hart T., Heimberg R.,* Social anxiety as a risk factor for unprotected intercourse among gay and bisexual male youth//AIDS and Behavior. 2005. 9:505–512.
9. *Herek G.M.* Sexual stigma and sexual prejudice in the United States: A conceptual framework // Contemporary perspectives on lesbian, gay & bisexual identities: The 54th Nebraska Symposium on Motivation / Ed. D.A. Hope. New York,2009.–P.65–111.
10. *Herek G, Gillis J., Cogan J.* Psychological sequelae of hate-crime victimization among lesbian, gay, and bisexual adults// J Consult Clin Psychol. 1999 Dec. 67(6):945–51/
11. *Katz-Wise S., Hyde J.* Victimization experiences of lesbian, gay, and bisexual individuals: a meta-analysis// J Sex Res. 2012. 49(2–3):142–67/
12. *Kertzner R., Meyer I., Frost D., Stirratt M.* Social and Psychological Well-being in Lesbians, Gay Men, and Bisexuals: The Effects of Race, Gender, Age, and Sexual Identity // Am J Orthopsychiatry. 2009 Oct. 79(4): 500–510.
13. *McDavitt B., Iverson E., Kubicek K., Weiss G., Wong C., Kipke M.* Strategies used by gay and bisexual young men to cope with heterosexism// Journal of Gay & Lesbian Social Services. 2008. 20 (4):354–380.
14. *Safren S., Heimberg R.* Depression, hopelessness, suicidality, and related factors in sexual minority and heterosexual adolescents// J Consult Clin Psychol. 1999 Dec. 67(6):859–66.
15. *Wills T., Resko J., Ainette M., Mendoza D.* Role of parent support and peer support in adolescent substance use: a test of mediated effects// Psychol Addict Behav. 2004Jun.18(2):122–34.
16. *Wong C., Kipke M., Weiss G.* Risk factors for alcohol use, frequent use, and binge drinking among young men who have sex with men// Addict Behav. 2008 Aug. 33(8):1012–20.

Психологический портрет студентов, выросших в алкогольной семье

Спиваковская А.С.,
д-р психол. наук, профессор
Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова

Луценко А.М.,
психолог-стажер
Центр психологического консультирования
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация. По данным НИИ Росстата 2016 года в РФ насчитывается 12 миллионов злоупотребляющих алкоголем. Сотрудники ЦПК Высшей

школы экономики иногда сталкиваются с обращениями студентов из алкогольных семей. Статья содержит описание личностных черт, характерных для исследуемой группы, а также рекомендации по психологическому консультированию студентов, чьи родители страдали алкоголизмом.

Ключевые слова: алкогольная зависимость, вина, дисфункциональная семья, стыд, эмоции самосознания.

Psychological portrait of students from families addicted to alcohol

Spivakovskaya A.,
Doctor in Psychology, Professor
Moscow State University

Lutsenko A.,
Psychologist
Center for Psychological Counseling
National research University
"Higher School of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. According to the Russian Institute of Statistics, alcohol addicts in Russia numbered 12 million in 2016. Psychologists of the Higher School of Economics sometimes deal with students from families addicted to alcohol. The article describes personality traits of the group under study, and provides recommendations how to counsel students with parents addicted to alcohol.

Keywords: alcohol addiction, dysfunctional family, guilt, self-conscious emotions, shame.

Актуальность проблемы алкоголизма обусловлена ее широкой распространенностью как в нашей стране, так и за рубежом. В США около 76 миллионов человек (40 % населения) имеют родственников с заболеванием алкоголизм, а в России по данным НИИ Росстата по итогам 2016 года проживает 12 миллионов страдающих алкоголизмом и более 1 миллиона детей, проживающих в дисфункциональных семьях, либо находящихся без попечительства родителей. Дисфункциональная семья – это семья, в которой игнорируются или обесцениваются основные семейные функции, нарушается семейная структура, появляются явные и скрытые дефекты воспитания [2]. Согласно отечественным исследованиям Курицына и В.Д.Москаленко, дети, растущие в дисфункциональных семьях, обладают склонностью к созависимому, аддиктивному и суицидальному поведению, отрицанием собственных проблем, низкой самооценкой, трудностями в установлении близких отношений с другими людьми [3; 7].

Сотрудники Центра психологического консультирования «Высшей школы экономики» сталкиваются с запросами от студентов, выросших в неблагополучных, в том числе и алкогольных, семьях. Для успешной работы с такими студентами необходимо иметь представление о характерных

личностных особенностях лиц, выросших в дисфункциональных семьях. Большинство исследований, в которых предпринимались попытки выделить общие черты лиц, выросших в алкогольной семье, проводились либо на детях, которые на момент обследования проживали в алкогольной семье, либо в рамках клинической практики, то есть исследовались лица из алкогольных семей, которые сами страдали алкоголизмом и другими видами зависимостей, либо имели психические заболевания [1; 3; 6; 9].

Целью данной работы является выделение общих личностных черт, характерных для психически здоровых, не страдающих аддикциями студентов, выросших в алкогольной семье. Исследование опирается на результаты работ, посвященных изучению чувства вины и стыда у лиц, выросших в алкогольных семьях, выполненных под руководством А.С. Спиваковской, а также на опыт работы в формате письменного консультирования студентов «Высшей школы экономики» [4; 5].

Объектом исследования являются особенности эмоциональной сферы взрослых людей, выросших в дисфункциональной семье. Предметом исследования – личностные особенности студентов, выросших в алкогольных семьях.

Задачами данного исследования являются:

1. Составление интегрального портрета студентов, выросших в алкогольных семьях
2. Составление рекомендаций по психологическому консультированию студентов, чьи родители страдали алкоголизмом.

Основная часть исследования была проведена на выборке, состоящей из 40 человек участников сообщества «Взрослые дети алкоголиков» в Москве. Большинство участников сообщества ВДА (около 75 %) состоит из молодых людей, которые либо являются студентами, либо недавно закончили вуз. Все цитаты, упомянутые в исследовании, печатаются с разрешения студентов, участников сообщества ВДА. На основе наблюдений за групповыми встречами сообщества ВДА, индивидуальных бесед с участниками сообщества и работе в ЦПК «Высшая школа экономики» можно предварительно выделить ряд психологических особенностей студентов, выросших в алкогольной семье. Важно отметить, что приведенные особенности не являются универсальными, каждый человек уникален и неповторим.

1. Студенты, выросшие в алкогольной семье, испытывают семейную боль. Они ежедневно наблюдали болезнь родителей и были вовлечены в участие дисфункциональной семейной системы. Лица, чьи родители страдали алкоголизмом, по-разному относятся к заболеванию родителей: кто-то пытается оправдать алкоголизм родителей тяжелыми социальными условиями, кто-то высказывает обиду и злость по отношению к родителям, – но независимо от того, как они относятся к родителям, такие студенты испытывают интенсивные отрицательные

эмоции по поводу собственной семьи. Эти эмоции часто не дифференцируются ими и описываются как «боль» и «тяжелая ноша».

2. Высокая мотивация социального одобрения. ВДА стремятся получить одобрение от окружающих и всячески угодить другим людям, даже если ради этого им приходится жертвовать собственными интересами. Стремление угождать проявляется от отношения участников сообщества к исследованию и студентов к психологу (они подстраиваются под неудобное время эксперимента, спрашивают удобно ли психологу в момент проведения исследования) до особенностей построения ими собственной семьи и дружеских отношений, отношений с преподавателями. Высокая мотивация социального одобрения сопровождается чувством обиды (обида проявляется, если усилия человека остаются незамеченными), вины (ВДА часто просят прощения у окружающих за желание угодить) и стыда (в момент заискивания они чувствуют собственную базовую дефективность как личности, о чем они сами сообщают на собраниях).
3. Объяснение собственного поведения (всех успехов и неудач) через алкоголизм родителей. Среди студентов эта черта может наиболее ярко проявляться в приписывании собственных неудач в учебной сфере заболеванию родителей: «Я получил пересдачу и не хочу учиться только потому, что мои родители страдали алкоголизмом». При этом остальные возможности неуспеха в той или иной сфере деятельности упорно игнорируются. ВДА объясняют абсолютно все свое поведение особенностями семейной системы, в которой они росли. Безусловно, эти особенности влияли на них и формирование их личностных черт, но в данный момент могут быть и другие причины их успехов и неудач, которые они не замечают.
4. Повышенная ответственность за жизнь, здоровье и поведение окружающих. Участники сообщества ВДА стремятся контролировать не только своих родителей, но и младших сиблингов, друзей, однокурсников, знакомых, однокурсников: «Я все время звоню друзьям и проверяю, готовятся ли они к экзамену, а раньше я контролировала маму и все время звонила ей, чтобы проверить, не пьет и она». В связи с повышенной ответственностью за других, участники сообщества часто начинают испытывать вину, так как не справляются с попыткой контроля других.
5. Переживание чувства вины. Чувство вины характеризуется ими как постоянное чувство, которое сопровождает их из детства. Чувство вины тесно связано с обидой на родителей, с повышенной ответственностью за поведение других людей.
6. Страх смерти близких. Так как родители участников экспериментальной группы больны алкоголизмом средней и тяжелой формы, у них есть риск возникновения проблем со здоровьем и преждевременной смерти. Многие участники исследования уже пережили смерть роди-

телей, остальные сильно беспокоятся по поводу того, что это может произойти в ближайшем будущем. Мысли о смерти близких сопровождаются злостью на то, что родители их рано покинули, и виной, что дети не смогли ничего сделать, чтобы это предотвратить. Соответственно, в психологическом консультировании студентов, выросших в алкогольной семье, важно учитывать тот факт, что студент может прийти с запросом переживания болезни или смерти одного из родителей.

7. Частое обращение к защитным механизмам избегания и отрицания. Для лиц, выросших в дисфункциональной семье, характерно отрицание семейных проблем. Участие в реабилитационной программе ВДА предполагает признание алкоголизма в семье, но отрицание и избегание продолжают проявляться в других сферах, например, некоторые участники отрицают наличие у себя чувства вины. Отрицание проблем приводит к тому, что такие студенты могут длительно не обращаться к психологу по поводу проблем в семье.

Таким образом, для студентов, выросших в алкогольной семье, можно выделить следующие особенности: переживание семейной боли, высокая мотивация социального одобрения, объяснение своего поведения через алкоголизм родителей, повышенная ответственность за жизнь и здоровье оокружающих, переживание чувства вины и страха смерти близких. На первый план у таких студентов выступают отрицательные эмоции вины, обиды на родителей и повышенного страха за жизнь близких. Осознать и иметь возможность работать с данной эмоцией не позволяют защитные механизмы человека, среди которых у студентов, выросших в алкогольных семьях, наиболее распространены следующие: проекция, отрицание, избегание, рационализация. В процессе психотерапии возможно наблюдение за собственными эмоциями: ведение дневника эмоций, контакт с терапевтом, в котором психолог отражает проявленные эмоции клиента. Самонаблюдение позволяет снизить уровень психологических защит, мешающих проникновению отрицательных эмоций в сознание, и, как следствие, выражению их на поведенческом уровне. Важно отметить, что ведение дневника и самонаблюдение, описываемые участниками исследования как наиболее эффективные техники работы с чувством вины, используются в качестве базисных и специальных психотехник в рамках беатотерапии [8].

Литература

1. *Войтиц Дж.* Взрослые дети алкоголиков. Полный справочник ВДА/ Пер.с англ. А.Лучиной. – М.: Независимая фирма «Класс», 2015. – 368 с.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития/сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь 2002.- 152 с.
3. *Курицын А.В.* Психологические особенности подростков, воспитывающихся в семьях, в которых родители страдают алкогольной зависимостью//Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук № 11, 2010, с.48–56.

4. *Луценко А.М.* Чувство вины при актуализации прошлого опыта у взрослых людей, чьи родители страдали алкогольной зависимостью // Международная научная конференция «Ломоносов-2016». Секция «Психология». Москва: МГУ. – 2016.
5. *Луценко А.М.* Особенности переживания чувства вины у лиц, выросших в алкогольной семье//Прикладная психология на службе развивающейся личности/ под ред. Р.В.Ершовой. – Коломна: ГСГУ. – 2017. – с. 138–140.
6. *Меринов А.В., Шустров Д.И.* Современные взгляды на феномен созависимого поведения при алкогольной зависимости// Вестник Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П.Павлова. – 2011. – № 2. – с.35–41.
7. *Москаленко В.Д.* Зависимость: семейная болезнь. – М.:ПЕРСЭ, 2009. – 336с.
8. *Спиваковская А.С.* Фрагменты беатотерапии. – М.: «Беато-пресс», 2009. – 224с.
9. *Rusnáková M.* Codependency of the members of a family of an alcohol addict//Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 132, 2014, P. 647–653.

СЕКЦИЯ 7
Психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов

О программе развития профессионального самосознания студентов

Брестер И.В.,
аспирант, педагог-психолог
ФГОУ ВПО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского»,
ГБПОУ КО «Калужский колледж народного хозяйства и природообустройства»
г. Калуга, Россия

Аннотация: в статье обозначена проблема подготовки будущих специалистов в образовательных учреждениях СПО и ВПО. Рассмотрена проблема формирования профессионального самосознания студентов. Представлена авторская программа «Страна моя – Профессиония», разработанная для студентов первых курсов и их кураторов.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, развивающая среда, образовательное пространство.

On the program for developing students' professional identity

I.V. Brester,
Postgraduated student, educational psychologist
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky,
Kaluga College of National Economy and Environmental Engineering
Kaluga, Russia

Abstract. The article outlines the problem of training future professionals in educational institutions of secondary vocational education and higher professional education. It deals with the issue of students' professional identity development. The author presents own program "My Country – Professiony", designed for first-year students and their mentors.

Keywords: professional identity, developing environment, educational space.

В условиях развития современного общества государство предъявляет широкий спектр требований к системе образования. Это проявляется в том, что учреждения среднего и высшего профессионального образования (далее – СПО и ВПО), по сути, становятся базой для выполнения государственного заказа на подготовку высококвалифициро-

ванных специалистов, обладающих определённым набором общих и специфических профессиональных компетенций.

Реализация современных требований, предъявляемых к системам СПО и ВПО, в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения становится возможной при актуализации таких задач, как формирование профессионального самосознания и становление личности будущего профессионала посредством организации образовательной среды.

В отечественной и зарубежной психологии исследование проблемы профессионального самосознания проводилось по разным направлениям. Так изучением возрастных закономерностей формирования личности занимались Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, И.С. Кон, А.В. Петровский.

Анализ жизненного самоопределения проводили в своих работах Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн.

Проблему формирования человека как субъекта профессиональной деятельности рассматривали Е.А. Климов, В.В. Чебышева.

Профессиональное самосознание, на наш взгляд, это осознание личностью своей принадлежности к определенной профессиональной общности в соответствии со степенью соответствия профессиональным эталонам, а также отношение к себе как к профессионалу и представление о своем профессиональном будущем [2, с. 160].

Развитие профессионального самосознания требует создания определённых психолого-акмеологических условий или особой «развивающей среды», внутри которой будет происходить разворот векторов личностно-профессионального развития (когнитивного, аффективного, поведенческого) [1, с. 42].

Исследованием образовательного пространства как развивающей среды занимались В.П. Борисенков, Т.Ф. Борисова, М.Я. Виленский, Е.И. Герасимов, Г.Л. Павленко, Н.В. Соловьева, В.А. Ясвин.

В работах И.С. Беганцовой, А.В. Никишева, Н.В. Смагиной, А.В. Соловьёвой описаны особенности образовательного пространства системы СПО. Е.А. Климов, И.П. Краснощечёнко, Л.М. Митина, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, С.В. Филиппова, в свою очередь, рассматривали особенности образовательного пространства системы ВПО.

Для организации развивающей среды образовательного пространства основным инструментом работы педагога-психолога будет являться психологический тренинг, который позволит раскрыть индивидуальные личностные особенности его участников и помочь им самим их принять и осознать.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить студентам-первокурсникам, а также их кураторам, поскольку от того, как пройдёт их первый год обучения, будут во многом зависеть последующие годы.

Для решения данной задачи была создана образовательная просветительская программа «Страна моя – Профессиония» для студентов первых курсов СПО и ВПО и их кураторов.

Цели данной программы:

- повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности кураторов в вопросах организации взаимодействия со студентами-первокурсниками;
- создание социально-психологических условий для формирования профессионального самосознания студентов-первокурсников.

Программа также включает ряд задач:

- повысить уровень компетентности кураторов в вопросах юношеской психологии, в том числе, обучить приёмам взаимодействия со студентами-первокурсниками;
- оказать помощь кураторам в преодолении эмоциональных, поведенческих и коммуникативных проблем, связанных с их деятельностью;
- содействовать самопознанию и развитию личностно-профессиональных качеств кураторов;
- оказать помощь студентам-первокурсникам в изучении особенностей будущей учебно-профессиональной деятельности;
- способствовать самопознанию индивидуальных психологических особенностей студентов-первокурсников;
- содействовать самопринятию студентами-первокурсниками статуса будущего профессионала для последующего развития профессионального самосознания;
- осуществить мониторинг и коррекцию профессиональных и жизненных планов студентов-первокурсников.

Методологическими основаниями программы стали: системно-деятельностный подход к развитию личности С.Л. Рубинштейна; комплексный подход к изучению личности (человек как субъект деятельности) Б.Г. Ананьева; акмеологический подход к становлению личности будущего профессионала А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина.

Программа «Страна моя – Профессиония» состоит из двух блоков. Каждый блок состоит из трёх занятий, длительностью 1,5–2 часа каждое.

Первый блок предназначен для кураторов студенческих групп, занятия с которыми рекомендуется проводить за 1–1,5 недели до начала учебного года (конец августа), чтобы психологически подготовить их перед началом взаимодействия со своими студентами.

Второй блок – для студентов-первокурсников. Занятия с ними рекомендуется проводить в начале учебного года (первая неделя сентября), когда интенсивно идёт процесс адаптации к новым условиям обучения, чтобы они могли познакомиться друг с другом, раскрыть и продемонстрировать имеющийся потенциал и обрести необходимые ресурсы для осуществления учебно-профессиональной деятельности.

Данная программа, по нашему мнению, имеет большую социальную значимость, так как процесс взаимодействия со студентами способствует вовлечению их в совместную с педагогом-психологом и куратором деятельность и может положительно влиять на формирование их активной жизненной позиции.

Преимущество программы в том, что каждое занятие является логически обоснованным, завершённым и может использоваться не только в совокупности тренинговых занятий, но и как отдельное, самостоятельное занятие в целях психологического просвещения и развития участников.

Литература

1. *Брестер И.В.* К вопросу о формировании профессионального самосознания студентов//Международная научна школа «Парадигма». Лято – 2015. Т.5: Педагогика: сборник научных тр./Н.В. Слюсаренко, Л.Ф. Чупров, Е.К. Янакиева (редактор). – Варна: ЦНИИ «Парадигма», 2015. – с. 40–44.
2. *Брестер И.В.* Методологические основы создания акмеологического пространства становления профессиональной идентичности студентов // Проблемы современной науки и образования, 2015 г., № 4 (34), с. 160–161.

Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения студентов

Дмитриева Е.Ю.,
канд. пед. наук
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Челябинск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрено направление тьюторской деятельности в высших учебных заведениях – сопровождение профессионального самоопределения. Автор дает определения понятий «тьюторское сопровождение», «профессиональное самоопределение», «тьюторское сопровождение профессионального самоопределения».

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, профессиональное самоопределение, тьюторское сопровождение профессионального самоопределения.

Tutoring support of students' professional identification

E. Yu. Dmitriyeva,
PhD in Pedagogy
South Ural State University for Humanities and Education
Chelyabinsk, Russia

Abstract. The author describes tutor's support of students' professional identification as one of the areas of tutoring practice at university. Concepts

of “tutoring support”, “professional identity”, “tutor`s support of professional identification” are explained.

Keywords: tutor, tutoring support, professional identity, tutor’s support of professional identification.

Настоящее время характеризуется изменениями во всех сферах российского общества. Модернизация образования связана с изменениями и повышениями требований общества к будущим профессионалам [6]. В соответствии с требованиями ФГОС в открытом культурном и образовательном пространстве вуза приоритетной задачей становится формирование субъектной позиции студентов как социальной группы в реализации собственных, государственных и общественных интересов [2; 7]. Данное направление в некоторых учреждениях образования реализуется посредством введения института тьюторства.

Сам феномен тьюторства в мировом образовании не является инновацией, зародившись еще в XII – XIII веках в английских классических университетах. В России тьюторские практики подобного рода возникли в конце XX века, в связи с недостатком кадрового обеспечения одной из международных образовательных программ.

Анализируя практику тьюторской деятельности высших учебных заведениях России в статье «Особенности тьюторской деятельности в условиях учреждений высшего образования» мы отмечаем тот факт, что функции и содержание деятельности тьютора в организациях высшего профессионального образования универсальна, в зависимости от своего функционала и особенности учреждения, в котором он работает [5].

Одним из направлений деятельности тьюторов в вузах является помощь в профессиональном самоопределении и профессиональной адаптации студентов.

Под тьюторским сопровождением мы понимаем систему мер образовательного, воспитательного и развивающего характера, которая предпринимается тьютором и субъектами деятельности, и заключается в поддержке и сопровождении развития личности.

Отметим, что тьюторское сопровождение направлено на развитие субъектности, самостоятельности и индивидуальности студентов [1].

В основе тьюторской деятельности лежит сопровождающая деятельность в интересах студентов. Основной задачей тьютора является обучение студента самостоятельно разрешать проблемные ситуации. В связи с этим тьюторское сопровождение автор статьи трактует как деятельность, направленную на создание и обеспечение условий инициативного образовательного движения и/или профессионального развития, согласно индивидуальному запросу тьюторанта (сопровождаемого).

Внедрение инновационных тьюторских технологий и тьюторства, как психолого-педагогического сопровождения траектории образовательного движения студентов в процессе их профессионального ста-

новления, было обусловлено запросом студентов на индивидуализацию обучения. Индивидуализация обучения связана с осознанием студентами собственной субъектной позиции, которая представляет собой сложную, интегративную характеристику личности студента, отражающую систему ценностно-смысловых отношений к самому себе, другим людям, профессиональной деятельности и социокультурному окружению как источникам активности и саморазвития.

Вопросы профессионального самоопределения в психолого-педагогической науке рассматривали М.Ф. Гинзбург, Э. Ф.Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.И. Митина, Н.С. Пряжников, А.Д. Сазонов и др.

Говоря о профессиональном самоопределении студентов мы подразумеваем процесс становления личности студента в профессиональной и социальной среде.

Исходя из вышесказанного, тьюторское сопровождение профессионального самоопределения студентов мы понимаем как систему мер образовательного, воспитательного и развивающего характера тьютора и субъектов деятельности, ориентированную на оказание поддержки и сопровождение адаптации, личностного и профессионального роста студента вуза.

На первоначальном этапе происходит введение в профессию, студент конкретней узнает о выбранной профессии, погружается в студенческую жизнь, здесь же выявляются и анализируются его образовательные и личностные запросы и потребности [4]. Проводятся семинары-тренинги для формирования специальных профессиональных компетенций. Вся работа построена для создания мотивации обучения. Специалисты оказывают помощь в адаптации к образовательному процессу в вузе.

В это же время происходит построение индивидуального образовательного маршрута студента с учетом его способностей и интересов. Образовательное пространство, созданное университетом – организация учебной (занятия по расписанию и факультативы, выбранные с учетом интереса, организация конкурсов грантов, конкурсов научно-исследовательских работ и помощь преподавателей в участии таких конкурсов, написание научных статей на темы по интересу студента, встреч с интересными людьми по выбранной профессии, тренинги и т.д.) и внеучебной деятельности (организация мероприятий, в которых студент развивает личностные и профессионально-значимые качества) все это создает условия для вовлечения студентов в процесс саморазвития.

Немаловажное значение в тьюторском сопровождении имеют кураторы студенческих групп вузов, направляющие студента в разрешении трудностей, создающие благоприятный микроклимат группы для личностного и профессионального самоопределения [3]. Кураторы многих вузов работают с индивидуальными образовательными маршрутами студентов, оказывают содействие в раскрытии личностного потенциала и самореализации студентов.

Резюмируя вышесказанное можно сделать вывод о том, что одним из методов решения проблемы профессионального самоопределения студентов на сегодняшний день в вузах может быть тьюторское сопровождение, которое в настоящее время осуществляется в учебной и внеучебной деятельности вуза не только специалистами – психологами, тьюторами, но и преподавателями вуза и кураторами академических групп.

Литература

1. *Бенгардт А.А.* Индивидуализация образовательного процесса подготовки будущего учителя / А.А. Бенгардт, М.Ю. Ветхова, Е.Ю. Дмитриева // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 199–210.
2. *Демцура С.С.* Экономика знания как стратегическая цель модернизации российской экономики / Демцура С.С. // Наука ЮУрГУ: сборник трудов 67-ой научной конференции. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2015. С. 612–620.
3. *Дмитриева Е.Ю.* Особенности деятельности куратора академической группы педагогического вуза в условиях модернизации образования /Е.Ю. Дмитриева, Л.А. Полуянова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т.6. № 1 (18). С. 70–72.
4. *Дмитриева Е.Ю.* Особенности подготовки будущих учителей в учреждениях высшего образования в современных условиях / Е.Ю. Дмитриева // Экономика образования и управление образованием: современные научные исследования и разработки: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. НОО «Профессиональная наука». 2016. С. 137–142.
5. *Дмитриева Е.Ю.* Особенности тьюторской деятельности в условиях учреждений высшего образования / Е.Ю. Дмитриева // Образование: традиции и инновации: Материалы XII международной научно-практической конференции. 2016. С. 95–97.
6. *Косенко С.С.* Формирование нравственно-экономической ответственности старшеклассников: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С.С. Косенко. – Челябинск: ЧГПУ, 2006. – 22 с.
7. *Саламатов А.А.* К проблеме содержания школьного экономического образования // А.А. Саламатов, С.С. Косенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2005. № 3. С. 195–200.

Роль субкультурного сообщества в профессиональном становлении педагогов-психологов в современных социокультурных условиях[5]

Домырева Е.А.,
канд. психол. наук, доцент
Курский государственный университет
г. Курск, Россия

Аннотация. Представлены результаты исследования субкультурных факторов профессионального становления будущих педагогов-психологов. Рассматривается влияние двух типов субкультурных сообществ: студенческой и учебно-профессиональной субкультур. В субкультурном сообществе будущих педагогов-психологов можно активизировать субкультурные факторы, способствующие их успешному профессиональному становлению.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов-психологов, студенческая субкультура, учебно-профессиональная субкультура.

The role of subcultural community in the professional development of educational psychologists under modern socio-cultural conditions

E.A. Domyreva,
PhD in Psychology, Associate Professor
Kursk State University
Kursk, Russia

Abstract. The article presents the results of research studying sub-cultural factors of future educational psychologists' professional development. It examines the impact of two types of subcultural communities: students' and professional training subcultures. Within the future educational psychologists' subcultural community there is a possibility to activate subcultural factors contributing to students' successful professional development.

Keywords: professional training of educational psychologists, students' subculture, professional training subculture.

В профессиональном стандарте педагога-психолога (психолога в сфере образования) на специалиста возлагается целый ряд функций, успешное осуществление которых возможно при условии ценностного отношения к своей профессии, стремления реализовать свой профессиональный потенциал. Все эти психологические образования закладываются в ходе профессионального становления будущих педагогов-психологов.

Выделяют достаточно много факторов, оказывающих влияние на этот процесс, наиболее общее их деление сводится к рассмотрению личностных (внутренних) и средовых (внешних) факторов. В современных

[5] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 17–06–00435а

условиях именно субкультурые сообщества становятся той площадкой, где осуществляется личностное и профессиональное становление молодежи. Спектр влияния субкультуры на личность весьма широк, а если личность включена в процесс профессионального становления, то он неизбежно будет детерминирован воздействием тех или иных субкультурных факторов при условии, что субкультурное сообщество выступает для личности в качестве референтной группы.

В настоящее время активно изучаются подростковые и профессиональные субкультуры, а субкультуры молодежи, получающей профессиональное образование, исследованы недостаточно, в то время как они, на наш взгляд, являются ресурсом для повышения эффективности профессиональной подготовки учащейся молодежи. Проблема нашего исследования была сформулирована следующим образом: как наиболее эффективно задействовать субкультурные факторы профессионального становления педагогов-психологов, чтобы способствовать формированию у них в ходе профессиональной подготовки позитивных личностных и профессиональных образований (ценностей, отношений, убеждений), обеспечивающих успешную профессиональную самореализацию в будущем?

Впервые понятие «субкультура» было использовано Т. Роззаком еще в 30-е годы прошлого века, с тех пор активно применяется в научной среде. Практически сразу обозначились две тенденции в понимании этого понятия. Первая группа ученых рассматривала субкультуру как целостное образование внутри господствующей культуры с собственными ценностями, взглядами, убеждениями. Другие исследователи связывали его с молодежной проблематикой. В частности, К. Мангейм полагал, что молодежная субкультура – это мощная преобразующая сила и источник инноваций. Именно молодежь в наибольшей степени объективна по отношению к проблемам, сложившимся в обществе, так как может посмотреть на них извне, и поэтому наиболее чувствительна к этим проблемам. Однако вектор преобразований может быть как положительный, так и отрицательный [4].

Проблемы молодежной субкультуры рассматривали многие зарубежные авторы, считая, что молодежные субкультуры призваны способствовать укреплению коллективистических начал (М. Брейк); продуцированию нового: новых стилей жизни, направлений, путей в творчестве (Л. Марсиль-Лакост); формированию новых духовных норм, эстетических образцов (К. Мангейм); преобразованию культуры ввиду требований времени (С. Тимптон) [3].

Одно из самых ёмких определений субкультуры дано, по нашему мнению, С.И. Левиковой – это частичная культурная подсистема внутри системы «официальной», базовой культуры общества, определяющая стиль жизни, ценностную иерархию и менталитет (т.е. мировосприятие, умонастроение) ее носителей [1]. Л.Б. Шнейдер

рассматривает молодежные субкультуры как «притяжение молодых единомышленников, построенное на сходном мировосприятии и поведенческих паттернах, похожих ментальных и физических способах самоутверждения и единообразном построении своего визуального образа» и считает, что субкультурные группы выступают для человека в качестве значимых (референтных) [5, с. 55].

Студенческая субкультура находится в сложной взаимосвязи с молодежной субкультурой. По сути, являясь частью молодежной субкультуры, она отличается от нее по содержанию, деятельности и многим другим параметрам, что позволяет говорить о самостоятельности этого явления. На пересечении студенческих и молодежных субкультур находятся учебно-профессиональные субкультуры (неформальные объединения студенческой молодежи профессиональной направленности), являясь относительно автономными, они испытывают постоянное влияние факторов студенческой субкультуры.

Как нам видится, существует два основных пути активизации субкультурных факторов профессионального становления учащейся молодежи: оказание влияния на данные факторы с целью их коррекции в необходимом направлении и непосредственное задействование, то есть поддержка и популяризация деятельности субкультурного сообщества.

Субкультуры обладают мощным положительным потенциалом для ее членов, который, правда, не всегда бывает задействован полностью. Этот тезис распространяется на разные виды субкультур. Однако, нас интересуют факторы тех субкультур, которые могут складываться в условиях обучения в вузе, следовательно, мы будет рассматривать студенческую субкультуру, молодежные субкультуры досуговой направленности (которые не имеют прямого отношения к образовательной организации, но при этом, выступая для молодежи в качестве референтной группы, в значительной мере могут влиять на ее взгляды, убеждения, ценностные ориентации) и молодежные субкультуры учебно-профессиональной и социальной направленности (студенческие клубы, отряды и др.).

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили студенты факультета педагогики и психологии, а также члены студенческого психологического клуба «Бумеранг» и студенческой психологической службы ФГБОУ ВО «Курский государственный университет». Общий объем выборки составил 83 человека, из них студенческую субкультуру представляют 72 человека, 11 – учебно-профессиональную молодежную субкультуру. 94 % опрошенных – представительницы женского пола, 6 % составляют юноши. Возраст исследуемых – от 18 до 20 лет.

На первом этапе в рамках констатирующего эксперимента была проведена первичная диагностика, предполагающая исследование двух групп представителей субкультурных сообществ: молодежной субкультуры учебно-профессиональной направленности – членов студенческого

психологического клуба и студенческой психологической службы, и студенческой субкультуры в целом. При этом использовались следующие методики: тест смысложизненных ориентаций (адаптация Д.А. Леонтьева), «Самоактулизационный тест» (адаптация Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозмана и др.), методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова), методика «Удовлетворенность профессией» (А.А.Киссель), методика «Кем вы видите себя через 10 лет?»), семантический дифференциал (Ч. Осгуд).

На основании анализа литературы по проблеме исследования и результатов первичной диагностики была разработана и реализована программа по активизации положительного потенциала субкультурного сообщества (студенческого психологического клуба «Бумеранг», студенческой психологической службы). Она включает два направления: «Гармонизация личностного развития членов субкультурного сообщества» (осуществляется путем включения исследуемых в занятия с элементами тренинга) и «Создание условий для эффективного профессионального становления членов субкультурного сообщества» (реализуется за счет включения испытуемых в профессионально-ориентированную деятельность по основным направлениям деятельности психологической службы вуза). Представители учебно-профессиональной субкультуры были активно включены в процесс профессиональной ориентации и самоопределения старшеклассников, осуществление психолого-педагогической помощи в период адаптации первокурсников в вузе, а также принимали участие в психолого-педагогическом консультировании родителей по вопросам личностного развития детей дошкольного возраста по результатам психофизиологической диагностики при помощи психотеста.

Сопоставив результаты, полученные при исследовании студенческой субкультуры и субкультуры учебно-профессиональной направленности, были обнаружены статистически достоверные различия. Самые значимые – по результатам диагностики самоактуализации личности в субкультурном сообществе. В студенческой субкультуре в ходе первичной диагностики преобладающим уровнем развития компонентов самоактуализации был средний, эта тенденция сохранилась и при повторном исследовании, но снизились показатели по шкале «Ориентация во времени», «Гибкость», «Принятие агрессии», возросли показатели по шкалам «Взгляд на природу человека», «Синергичность», «Самоуважение». При этом статистически достоверные различия по итогам первичной и повторной диагностики зафиксированы только по четырем шкалам («Ориентация во времени», «Самоуважение», «Самопринятие», «Синергичность») [2].

В учебно-профессиональной субкультуре до и после экспериментального воздействия наблюдаются более выраженные изменения в компонентах самоактуализации. Они проявляются практически во всех шкалах («Ориентация во времени», «Поддержка», «Ценностные ориентации», «Сензитивность», «Спонтанность» и др.).

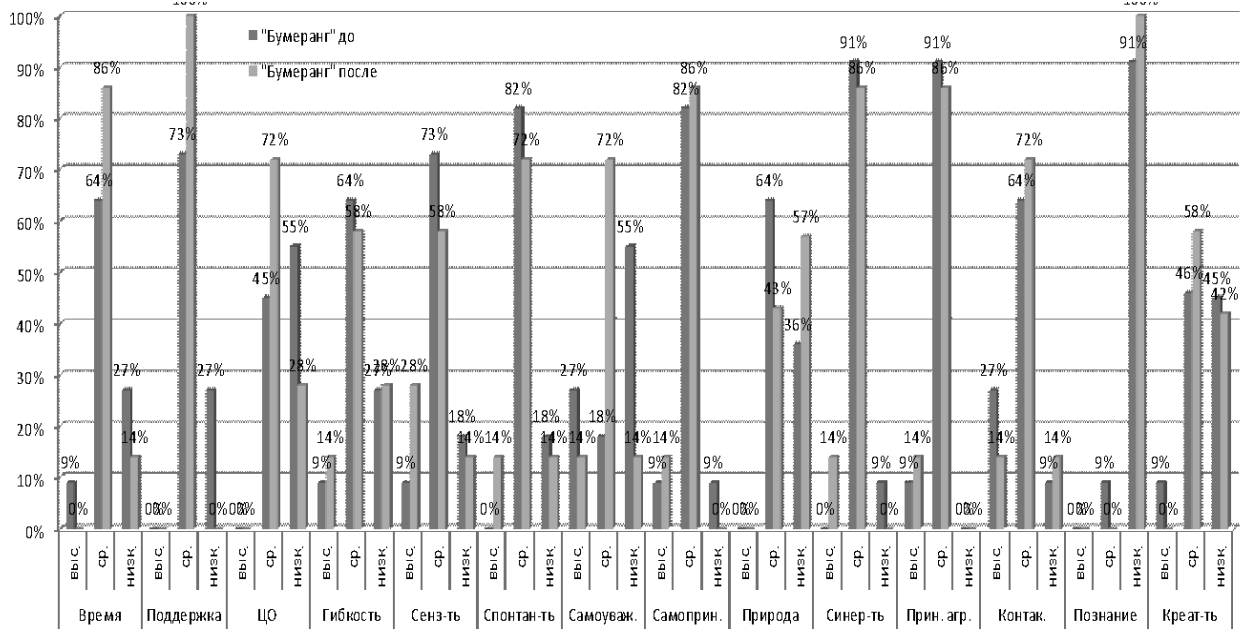


Рис. 1. Динамика уровня развития самоактуализации представителей учебно-профессиональной субкультуры

По шкалам «Ценностные ориентации» и «Самоуважение» представители исследуемых видов субкультур приблизились друг к другу. Во всех остальных компонентах выявлены статистически достоверные различия. Для представителей студенческого психологического клуба «Бумеранг» и студенческой психологической службы ведущим в плане развития компонентов самоактуализации стало влияние именно учебно-профессиональной субкультуры.

Ценностно-смысловая сфера исследованных групп своеобразна, об этом говорят результаты по «Самоактуализационному тесту» и методике «Смысложизненные ориентации», однако, имеется сходная мотивация профессионального выбора, в частности преобладают внутренние мотивы.

В эмоциональном отношении к своей будущей профессии показательно, что удовлетворенность профессией в исследованных группах различается: большее удовлетворение испытывают представители учебно-профессиональной субкультуры. Остальные различия несущественны: наблюдается положительное отношение к выбранному профессиональному пути в двух группах, образ будущего в студенческой и учебно-профессиональной субкультуре также имеет свои особенности. Первоначально представление о себе как будущем профессионале преобладало у представителей студенческой субкультуры, у членов студенческого клуба оно было менее выражено. По итогам повторной диагностики о будущей профессиональной успешности задумались все исследованные в учебно-профессиональной субкультуре и большинство в студенческой субкультуре. В целом у представителей исследуемых групп сохранилось своеобразие в образе желаемого будущего, что подтверждается данными математико-статистической обработки ($p<0.01$).

В результате исследования выявлено, что между студенческой и учебно-профессиональной субкультурой наблюдаются статистически достоверные различия в целом ряде субкультурных факторов: уровне самоактуализации, смысложизненных ориентациях, удовлетворенности профессией, образе будущего. Меньше всего различий зафиксировано в таких факторах, как эмоциональное отношение к будущей профессии и мотивация профессионального выбора. И в студенческой, и в учебно-профессиональной субкультуре создаются условия для отражения в образе будущего исследуемых представления о себе как профессионале, для повышения уровня развития удовлетворенности выбранной профессией. Однако, в учебно-профессиональном субкультурном сообществе эта тенденция более ярко выражена.

Результаты исследования свидетельствуют о положительном влиянии изучаемых субкультурных факторов на профессиональное становление будущих педагогов-психологов в ходе получения ими профессионального образования и подчеркивают необходимость их активного задействования в процессе подготовки будущих профессионалов.

Литература

1. *Левикова С.И.* Феномен молодежной субкультуры (социально-философский аспект): Автореф. дисс. ... докт. философ.наук. М., 2002. – 358 с.
2. *Логвинова М.И., Логвинова Т.И., Домырева Е.А.* Самоактуализация личности будущих психологов в ходе профессионализации: субкультурный аспект//Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 1 (41).
3. *Мосиенко Л.В.* Университетская молодежная субкультура как фактор профессиональной самореализации студентов//Известия ВГПУ [Электронный ресурс]. – 2014. – № 4(89). – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/universitetskaya-molodezhnaya-subkultura-kak faktor-professionalnoy-sotsializatsii-studentov.
4. *Топилина Е.С.* Трансформация молодежных субкультур в современной России: Автореф. дисс. ... канд. философ.наук. – Ростов-на-Дону, 2010. – 157 с.
5. *Шнейдер Л.Б.* Молодежный экстремизм: сущность, гендерная специфика, противодействие и профилактика. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2014. – 195 с.

Возможности психологической службы вуза в профессиональном становлении будущих педагогов

Зотова М.О.,
старший преподаватель кафедры психологии,
руководитель Службы психологического
сопровождения образования

Валгасова И.Н.,
психолог
ГБОУ ВО «Северо-Осетинский
государственный педагогический институт»,
Служба психологического сопровождения образования
г. Владикавказ, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена роли психологической службы в профессиональном становлении студентов педагогических специальностей. В статье рассматривается понятие «психологического портрета» выпускника педагогического вуза, рассмотрены проблемы и тенденции профессионального развития студентов, а также представлены результаты мониторинговых исследований Службы психологического сопровождения образования, Северо-Осетинского государственного педагогического института по данной проблеме.

Ключевые слова: «служба психологического сопровождения», «психологический портрет», психологическая готовность к профессиональной деятельности.

The opportunities of higher school counseling center for future teachers' professional identification

M.O. Zotova,
Senior Teacher with Department of Psychology,
Head of Service for education psychological support,

I.N. Valgasova,
Psychologist
North Ossetian State Teacher Training Institute,
Service for education psychological support,
Vladikavkaz, Russia

Abstract. The article is devoted to the role of the counseling center in the professional identification of pedagogy students. It discusses the concept of "a psychological portrait" of the graduate of a pedagogical higher education institution, considers the problems and trends of students' professional development and presents the results of monitoring research by the Service for education psychological support with the North Ossetian State Teacher Training Institute.

Keywords: "service for psychological support", "a psychological portrait", psychological readiness for professional activity.

В современных условиях, значительная часть выпускников педагогических вузов уходят в другие сферы деятельности, не связанные

с полученной профессией, это объясняется не только переменчивой рыночной конъюнктурой и иными социально-экономическими обстоятельствами, но и низким уровнем профессионального самоопределения и профессионализма многих выпускников. Проблема психологической готовности выпускника исследуется многими авторами-современниками. Так, по мнению Зотовой М.О. наиболее важным компонентом в структуре личности педагога является профессионализм. От сформированности профессионально важных качеств зависит продуктивность педагогической деятельности, удовлетворенность своей деятельностью, что является неотъемлемой частью психологического сопровождения образования в вузе [2].

Кроме того, существуют трудности, присущие многим студентам выпускных курсов: проблемы личного характера, страхи, неадекватная самооценка, трудности принятия решения и т.д. В связи с этим возникает проблема определения, оценки и развития психологических составляющих портрета выпускника в процессе профессиональной вузовской подготовки, от которых зависит эффективность будущей профессиональной деятельности, что также является неотъемлемой частью психологического сопровождения образования в вузе [1].

Служба психологического сопровождения образования, Северо-Осетинского государственного педагогического института осуществляет диагностику «Портрет выпускника» с 1999 года и считает, что психологическое «портретирование» студентов выпускных курсов можно по праву считать одним из эффективных мероприятий, которое позволит в свою очередь не только оптимизировать подготовку специалиста, но и повысить стрессоустойчивость личности, расширить ее психические ресурсы.

Психологический портрет личности – это комплексная психологическая характеристика человека, содержащая описание его внутреннего склада и возможных поступков в определенных значимых обстоятельствах. В отличие от психологического профиля личности, портрет – это в большей степени качественное, а не количественное описание.

Мы вкладываем в понятие «психологического портрета» выпускника вуза такие компоненты как: мотивацию к профессиональной деятельности, направленность личности, профессиональные склонности, коммуникабельность, профессиональную адаптированность, самоопределение уровня и оценки готовности профессиональной деятельности, жизнестойкость.

Экспериментальная база исследования: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт». В исследовании приняли участие 53 студента бакалавриата, 4–5 курсов всех факультетов: коррекционного и начального образования, факультета лингвистики, факультета управления и психолого-педагогического факультета. Представленные для обсуждения результаты исследования, были получены в ходе диагностики в мае 2017 года.

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе – поисково-аналитическом – осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; изучение и анализ нормативных документов; анализ и обобщение опыта предыдущих мониторингов «Портрет выпускника», подбор методического комплекта.

На втором этапе – диагностическом – осуществлялсясам мониторинг «Портрет выпускника», изучались психологические особенности студентов впускных куров.

На третьем этапе – заключительном –осуществлялся анализ собранного материала, обработка результатов; писались рекомендации.

Для достижения цели исследования нами использовались следующие диагностические методики:

1. «Мотивация профессиональной деятельности», автор методики – К. Замфир (в модификации А. Реана);
2. «Определение направленности личности», методика – Б. Басса;
3. «Опросник профессиональных склонностей», автор методики – Л. Йовайши (в модификации Г.В. Резапкиной);
4. Методика «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности»;
5. Авторская анкета «Самооценка готовности выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности».

Исходя из логики понимания «психологического портрета» выпускника вуза, и его особенностей, нами диагностировалась профессиональная мотивация. Согласно данным исследования профессиональной мотивации мы можем утверждать, что у студентов всех факультетов (с небольшой разницей), выражен высокий уровень внутренней мотивации (52,8 %) профессиональной деятельности. Стоит отметить, что низкий уровень внутренней мотивации проявляют 18,9 % студентов.При этом практически каждый третий респондент (30,2 %) имеет высокий уровень внешней отрицательной мотивации.

Также нами рассматривалась профессиональная направленность студентов, через ведущую ориентацию «на себя», «на дело» или «на общение».На диаграмме рисунка 1 представлены результаты выраженности типов профессиональной направленности, студентов выпускных курсов Северо-Осетинского государственного педагогического института.

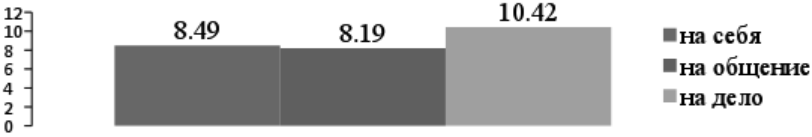


Рис. 1. Результаты исследования типа профессиональной направленности, студентов выпускных курсов Северо-Осетинского государственного педагогического института (средние показатели).

Мы предполагали, что «психологический портрет» выпускника педагогического вуза будет характеризоваться направленностью на общение, т.е. стремлением респондентов при любых обстоятельствах поддерживать благоприятные отношения с людьми, ориентацией на совместную деятельность, оказанием искренней помощи людям и т.д. Однако, полученные результаты исследования, свидетельствуют о том, что большая часть студентов выпускных курсов заинтересована в решении деловых проблем (10,4 балла). Чуть меньше (8,5 баллов) – направлены «на себя», их характеризует ориентация на прямое вознаграждение, достижение статуса, склонность к соперничеству. Примерно столько же студентов – «на общение» (8,2 балла), они стремятся при любых условиях поддерживать хорошие отношения с людьми.

Исходя, из результатов диагностики профессиональных склонностей выпускников вуза можно сделать вывод о том, чтоиз представленных видов деятельностей более всего выпускников Северо-Осетинского государственного педагогического института характеризует потребность в работе с людьми(47,2 %). Необходимо отметить, что менее всего среди студентов 2017 года выпуска, популярна научно-исследовательская деятельность, у большинства выпускников вуза она не проявлена вовсе (75,5 %).

По результатам исследования профессионально-личностных характеристик готовности и адаптированности к профессиональной деятельности у большинства студентов выпускных курсов выражены достаточно хорошо.При этом также были выявлены респонденты с низким уровнем сформированности профессионально-личностных характеристик, которые требуют определенной коррекции. В частности: самое слабое звено у четверти (25,4 %) опрошенных респондентов представляет критерий – «работоспособность»; «уровень самоуправления» (20,8 %) и «уверенность в своих силах» (20,8 %) слабо выражены почти у каждого пятого респондента; критерий «способность к творчеству» – недостаточно сформирован у 15,1 %опрошенных от общей выборки; низкий уровень «исполнительности» представляют 13,2 % студентов выпускных курсов; наименьшее количество респондентов проявили низкий уровень «адаптированности» (7,5 %) и «коммуникабельности» (5,7 %).

«Портрет выпускника» вуза рассматривался через феномен жизнестойкости, так как данный показатель является неотъемлемым личностным образованием, и выраженность компонентов жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях. Результаты анализа жизнестойкости и его компонентов позволяют сделать вывод о том, что в среднем две трети (67 %) нынешних выпускников проявляют жизнестойкость в достаточной мере. Они обладают достаточным потенциалом активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей, способны противостоять переживаниям стресса депрессивности. Между тем, нельзя упускать из виду тот факт, что 1/3 выпускников не обладаю подобным потенциалом.

Необходимо отметить, что в своем исследовании мы опираемся на профессиональный стандарт педагогических специальностей, которые осваивают студенты нашего института. Это обусловлено тем, что данный документ представляет собой модель содержания профессионального образования, и в нем отражаются все аспекты будущего профессионального портрета специалиста.

Согласно требованиям профессионального стандарта Службой психологического сопровождения, Северо-Осетинского государственного педагогического института, была разработана авторская анкета («Самоотчет готовности выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности»). Целью анкеты является оценка выпускниками сформированности в процессе обучения своих личностных и профессиональных качеств. Посредством авторской анкеты исследователями диагностируются: инновационная компетентность, ИКТ-компетентность, сформированность профессионально важных качеств, готовность выполнять трудовые функции, профессиональные представления студентов.

Полученные данные исследования позволяют нам сделать утверждение о том, что, по мнению самих же респондентов, на высоком и среднем уровнях сформированы следующие характеристики: инновационная компетентность, ИКТ-компетентность и сформированность профессионально важных качеств. Уровни показателей самоотчета готовности к профессиональной деятельности респондентов представлены на рисунке 2.

Рис. 2. Результаты самоотчета готовности к профессиональной деятельности выпускников Северо-Осетинского государственного педагогического института (%)

Однако, исходя из результатов самооценки готовности выполнять трудовые функции (рисунок 2) – 15,1 % опрошенных респондентов иллюстрируют нам низкие показатели.

Авторская методика содержала блок «профессиональных представлений студентов», который включал в себя вопросы открытого плана (свободных ответов). Под профессиональными представлениями мы подразумевали определенную систему, опираясь на которую будущий специалист будет выстраивать собственную практическую деятельность.

Анализируя результаты полученные ходе исследования профессиональных жизненных планов студентов выпускных курсов, прежде всего, необходимо сказать, что 27,5 % не хотят работать по специальности, тогда как большая часть студентов (72,5 %) выпускных курсов по различным направлениям подготовки планируют работать по специальности, однако у студентов нет четкого представления о своем будущем на долгосрочную перспективу.

Однако, большая часть студентов (86,8 %) связывает трудности, с которыми им предстоит столкнуться в своей профессиональной деятельности со следующими причинами: «нехваткой знаний, умений и навыков», «много теории и почти нет практики», «нет опыта» (52,1 %); «маленькой зарплатой» (30,4 %); «проблемы с трудоустройством», «сокращения» (21,7 %); «трудности с взаимопониманием с коллективом» (19,6 %); «нежелание работать» (6,52 %); «неуверенностью в себе» (4,3 %);

Более трети опрошенных студентов (40 %) выпускных курсов считают, что специальность, которую, они освоили, соответствует их понятию об «идеальной профессии», однако более половины студентов (60 %) отмечает, что будут продолжать «искать себя еще в другом», не будут останавливаться на достигнутом.

В ходе исследования нами было выявлено, что каждый третий выпускник разочарован своим выбором своей профессии.При осмыслении того, что именно не соответствует первоначальным ожиданиям в, студенты прокомментировали это тем, что: «работы очень много, а заработная плата очень низкая», «трудная работа», «были другие ожидания от самой профессиональной деятельности».

Таким образом, отталкиваясь от результатов, можно заключить о том, что у студентов выпускных курсов есть ряд потенциальных трудностей, с которыми, по их мнению, им придемся столкнуться. Собственно роль психологической службы вуза здесь заключается в том, чтобы не только оказывать своевременно помощь и поддержку студентам, а прежде всего в формировании у них личностных ресурсов по самостоятельному преодолению трудностей профессионализации.

Результаты данной многолетней работы послужили основой для разработки и реализации программ «Педагогические кадры РСО-АЛАНИЯ», ежегодный профессиональный конкурс «Педагогический дебют», реализуемые уже пять лет нашим институтом. Данное сотрудничество различных структурных образований института (при ведущей роли Службы психологического сопровождения), объединенных общим пониманием трудностей адаптации к профессиональной деятельности выпускников, позволили значительно снизить тревожность молодых педагогов, повысить чувство уверенности в своих возможностях, освоить азы само-менеджмента личности, с целью сохранения их психического здоровья и т.д. Кроме того данная системная работа при-

вела к созданию реально функционирующего в республике движения «Ассоциация молодых учителей», курируемая самими выпускниками нашего вуза, а методическую, психолого-педагогическую и иную поддержку оказывает весь коллектив института. Однако на сегодняшний день данное направление деятельности нуждается в осмыслении, корректировке и расширении, как форм, так и видов работы с молодыми педагогами. При этом, очевидно, что подобные исследования представляют серьезный интерес для всего вуза как источник информационного обеспечения оптимизации образовательного процесса.

Литература

1. *Дьяченко М.И., Кандыбовича Л.А.* – Психология высшей школы – Минск: Тесей, 2003. – 352 с.
2. *Зотова М.О.* – Социально-психологические особенности готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности // Материалы IV Межрегиональной научно – практической конференции «Образование и здоровье» – Владикавказ: Изд-во «Профобриздат», 2014.

Роль службы психологического консультирования в профессиональной идентичности студента психологического факультета

Короткова В.О.

старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Одинцовский филиал ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации г. Одинцово, Московская область, Россия

Аннотация. В статье описан опыт вспомогательной роли службы психологического консультирования в профессиональной идентичности студентов психологического факультета.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, личностная готовность, психологический клуб, служба психологического консультирования, обучение через опыт, практическая деятельность, интериоризация, психологическая мастерская, профессиональная деятельность.

The role of the counseling center for the professional identity of students of psychology

V.O. Korotkova,

Senior lecturer of General and Social psychology MGIMO University, Odintsovo branch Odintsovo, Moscow region, Russia

Abstract. The article deals with the experience of the counseling center in playing a complementary role for the professional identity of students of psychology.

Keywords: professional identity, personal readiness, psychological club, counselling center, learning through experience and practice, internalization, psychology workshop, professional activity, profession, psychologist.

Профессиональная идентичность является сложным и многогранным процессом, необходимым новообразованием, которое способствует наиболее эффективной профессиональной деятельности. Л.Б. Шнейдер, определяет профессиональную идентичность как самореференцию уникальности функционального и экзистенциального Я в его профессиональном служении и неповторимости личностных и профессиональных свойств, при наличии принадлежности социальной и профессиональной реальности. [1, с.69]. Профессиональная идентичность – целостность представлений о себе как о специалисте и своём месте в профессиональной группе. Профессиональная идентичность-специалиста базируется на личностной идентичности-человека, которая необходима для выстраивания отношений с субъектами (клиентами). Согласно концепции Э. Эриксона, при становлении профессиональной идентичности человек проходит те же этапы, что и при социализации – доверие, автономию, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграцию.

Несколько стадий формирования профессиональной идентичности определяет Л.Б. Шнейдер:

- невыраженная (отсутствие профессионального опыта и общение, четких тактических и стратегических профессиональных целей);
- выраженная, но пассивная (приобретение первоначального опыта, усвоение первоначального багажа знаний, определение своих возможностей);
- активная (воплощение в реальность выбранных целей, выработка собственного профессионального стиля, общения);
- устойчивая (профессиональное самосовершенствование, свободное владение профессией, передача профессионального опыта, ощущение собственной профессиональной значимости) [3, с.167].

Формирование профессиональной идентичности сложный многоуровневый процесс, который формируется на этапах профессиональной подготовки. Под профессиональной подготовкой понимается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять деятельность в определенной области, и это одна из задач профессионального развития человека. В профессиональной подготовке психолога можно выделить 3 компонента: теоретический, практический и личностная готовность. Теоретический компонент успешно реализуется на лекционных и практических занятиях, в процессе самоподготовки к занятиям и чтении профессиональной литературы. Практический компонент так же успешно овладевается студентами в процессе семинарских и практических заданий, в процессе написания научных работ. А вот как же происходит становление компонента личностная готовность? Личностная

готовность – включает психологическую проработку собственных проблем и способность своевременно, адекватно применять методы психологической интервенции без субъективного сопротивления, применять нестандартные решения и разрабатывать индивидуальные подходы к работе. Выработать личностную готовность как нам видится можно только в процессе практической деятельности. Слово «практика» происходит от греческого слова, означающего «делать» [2,с.142]. Задача службы психологического консультирования – помочь приобрести практические знания, которые и способствуют успешной профессиональной идентификации. Служба психологического консультирования в своей работе базируется на принципе, что обучение построению помогающих отношений и происходит обучению через отношения, приобретения соответствующего опыта. Отношения здесь являются и объектом, и инструментом достижения. Формирование личностной готовности к работе через получение собственного опыта и дальнейшее его присваивание обеспечивает успешное прохождение профессиональной идентичности. Обучение как открытие, исследование, увлекательное путешествие. На основании выше описанных теоретических представлений на базе службы психологического консультирования была разработана и опробована модель «эффективной профессиональной идентичности и личностной готовности студента к работе». Накопленный опыт, и отработанная модель позволяет сейчас ею поделиться.

На первом курсе обучения сотрудники службы проводят ознакомительные встречи о работе службы и её возможностях, студенты посещают кабинет психологического консультирования, тренинги командообразования, психологические игры, проводится диагностика личностного профиля и к окончанию 1-го семестра диагностика адаптации, на этом этапе появляются первые претенденты на индивидуальную работу, студенты, находящиеся в кризисных ситуациях, имеющие трудности в адаптации к вузу. На этом этапе происходит знакомство студентов с работой службы психологического консультирования и её сотрудниками, выстраиваются доверительные взаимоотношения, все чаще открываются двери службы. Важно, чтобы сотрудники службы осуществляли только эту работу и не имели совмещение по преподаванию, т.к. возникает ролевое смешение и вопрос конфиденциальности и переносных чувств актуализируется, тогда фигура психолога воспринимается уже не как «помогающая», «на стороне студента», а уже как фигура власти, оказывающаяся «по ту сторону», что значительно затрудняет эффективность работы.

На втором году обучения студенты начинают посещать психологический клуб, который имеет открытые границы, его участниками так же являются студенты других специализаций, вышестоящих курсов, это открытая площадка для взаимодействия, познания, на этом этапе студенты учатся основным психологическим законам работы в группе: выслушивать и уважать мнение каждого, соблюдать временные границы и границы другой

личности, приобретают навык рефлексии и другое. Происходит формирование образа профессии и студент может видеть психолога за реальной практической работой, что является важным условием идентификации.

На третьем году обучения клуб приобретает закрытые границы, встречи носят регулярный характер, теперь клуб подобен терапевтической группе, возникает высокий уровень доверия и на этом этапе возможно решение личных проблем, осознание своего жизненного пути, мотивы выбора профессии, это так же период кризисной и проблемной помощи, студенты готовы открыто говорить о своих проблемах и имеют возможность получить необходимую поддержку от группы, так же группа становится возможностью отреагирования всех процессов происходящих в вузе, т.к. вуз-это динамическая структура, где происходят изменения в кадровом составе всех подразделений (смена заведующего кафедрой, декана, ректора) реконструируются подразделения, меняются названия факультетов, студенты на этом этапе особенно чувствительны к изменениям в вузе, а возможности адекватного осознанного эмоционального реагирования на работу вуза и педагогического состава у студентов нет (происходит накопление агрессивного и порой враждебного поведения к педагогам). Психологический клуб – это единственная площадка где можно научиться вербально конструктивно выражать агрессию. Третий этап работы показывает высокий скачок в профессиональной идентичности- студенты начинают проходить личную терапию за пределами вуза, что например в психоанализе, является условием для обучения психоаналитическому методу психотерапии, определяются с выбором теоретического направления, посещают конференции, мастер-классы разнонаправленных теоретических и практических направлений, более осознанно подходят к выбору читаемой литературы. Происходит естественная интериоризация психологического инструментария, умелого его использования, выработка этических принципов работы, овладение техниками психологического консультирования и уважения к субъективному мира другого. Студент приобретает уникальное профессиональное сообщество в ВУЗе и находит своё место в нём.

На четвёртом году обучения студенты посещают психологическую мастерскую, где каждый имеет возможность реализовать свои силы в разработке мастер-класса, это уже творческий процесс и применения своих профессиональных знаний и умений, студент становится со-ведущим мастер-класса, он свободен от внешней оценки, т.к. психолог не преподаватель и оценку не поставит, а в ситуации не по плану всегда подстрахует и тем самым студент впервые пробует свои силы на большой аудитории как самостоятельная профессиональная единица. Что обеспечивает успешное сочетание теоретической подготовки на занятиях и практической, в том числе имея личную проработку проблем при содействии службы психологического консультирования.

По окончанию обучения в ВУЗе статистические данные показывают успешность выбранной модели профессиональной идентичности, о чём

говорят высокие показатели трудоустройства по выбранной профессии, продолжают своё личностное и профессиональное развитие, что свидетельствует о сформированной профессиональной идентичности и личностной готовности к профессии.

Сотрудники психологической службы выполняют задачу психологического сопровождения студента, и оказывают помощь каждому конкретному студенту в процессе его обучения в ВУЗе, что обеспечивает успешную идентификацию с профессией.

Литература

1. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления. Афтореф. дисс.д.психол.н. М: МПГУ, 2001.с.69.
2. Мастерство психологического консультирования./ под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной.-СПБ.: Речь,2007.-142с.
3. *Красникова Ю.В.* Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 167–169.

Развитие академической свободы – одна из задач психологической службы вуза

Кузьмина Е.И.,
д-р психол. наук, профессор
Военный университет МО РФ
г.Москва, Россия

Аннотация. Психологическое изучение профессионального самоопределения студентов и курсантов высшей школы рассматриваются нами в плане постановки и решения задачи развития у обучающихся свободного ума как предиктора свободы творчества. На основе проведенного нами теоретико-экспериментального исследования феномена свободы (Кузьмина, 1994; 1996; 1999; 2007) раскрываются возможности развития свободы творчества в процессе проблемного обучения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, академическая свобода, свобода творчества, свободный ум.

University as the Territory of Academic Freedom

E.I. Kuzmina,
Doctor in Psychology, Professor
Military University with the Ministry of Defence of the Russian Federation
Moscow, Russia

Abstract. Psychological study of professional identity of students and higher school cadets is considered in the context of setting and solving problems of developing students' free mind as a predictor of creative freedom.

Our theoretical and experimental study of the phenomenon of freedom (Kuzmina, 1994; 1996; 1999; 2007) is used as the base for identifying the opportunities for the development of creative freedom in the process of problem-based learning.

Keywords: professional identity, academic freedom, freedom of creativity, free mind.

Профессиональное самоопределение студентов и курсантов ставит перед психологической службой вуза множество задач. Наиболее важные из них, как нам представляется, сформулированы С.Л. Рубинштейном и К. Роджерсом. В предисловии ко второму изданию учебника «Основы общей психологии» (1945г.) выдающийся российский психолог С.Л. Рубинштейн писал: «От человека – сейчас это очевиднее, чем когда либо, – требуется, чтобы он не только умел находить всяческие, самые изобретательные средства для любых задач и целей, но и мог, прежде всего, определить надлежащим образом цели и задачи подлинно человеческой жизни и деятельности» [12]. Один из основателей гуманистической психологии – К. Роджерс ратовал за создание условий для развития свободы в обучении [11]. Идея и методы клиентоцентрированной терапии К. Роджерса были положены в основу проведения его последователями естественного эксперимента в ряде американских школ и вузов, успех которого заключался в повышении учебной мотивации.

По нашему глубокому убеждению, без решения задачи развития ментальной свободы обучающихся (прежде всего, свободного ума), их личностное и профессиональное самоопределение, подготовка высококвалифицированных специалистов вряд ли будут осуществляться эффективно. С позиций разработанного нами на основе субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна, культурно-исторической теории Л.С. Выготского, концепции рефлексии В. Лефевра (а также обобщения множества философских и психологических работ зарубежных и отечественных ученых) *рефлексивно-деятельностного подхода* [5], свобода творчества и свободный ум определяются через критериальный показатель свободы человека – осознание, переживание и изменение субъектом границ пространства своих виртуальных возможностей. *Свобода творчества* предполагает осознание, переживание и изменение границ виртуальных возможностей человеком в ходе порождения им нового, оригинального образа, открытия и воплощения в деятельности уникального знания, значимого с точки зрения культуры. В творчестве человек, преодолевая границы единичного, природного «Я», открыт миру и преобразует его на основе диалектического единства свободы и ответственности. Существенной особенностью *свободного ума* как когнитивного стиля является индивидуально-специфическая и устойчивая способность преодолевать препятствия на пути познания, продуцировать мысли, порождающие новые виртуальные возможности.

Желательно, чтобы университет как социальный институт, оказывающий колоссальное влияние на развитие сознания студентов и курсантов, их личностное и профессиональное самоопределение, был территорией академической свободы, основу которой составляет принцип свободы в обучении, предполагающий развитие свободного ума и свободы творчества. Получив должность ректора университета, в октябре 1829 года Гегель в своей речи, обращенной к профессорам и студентам, говорил об академической свободе: «Университет – живое зеркало Вселенной. Это сообщество, где свобода и закон слились воедино. Наши законы мы выработали сами, они являются законами дела, которому мы служим. Академическая свобода учения и обучения, развертывания всех ценностей жизни представляет собой образец и источник всех других свобод. Она далека от слепого подчинения авторитету, так и от необоснованного релятивизма мнений и поступков. Университет покоится на прочной основе истины, которая является его конечной целью, он соединяет в себе теорию и практику, религиозное и светское, всеобщее и индивидуальное начало в человеке» [2, с. 238]. Прошло почти два века после этой речи гениального немецкого философа, но она восхищает нас и открывает новый вектор в работе психологической службы вуза. В нашей стране имеется опыт и потенциал воплощения академической свободы в образовании, востребованной в средней и высшей школе в настоящее прагматическое, с модой на электронные носители информации, время, в котором остро ощущается дефицит ценностей интеллекта, разума, таланта, творчества и подлинного мастерства. М.В. Ломоносов, многое что сделавший для утверждения академической свободы в образовании и науке, верил в то, «Что может собственных Платонов. И быстрых разумом Невтонов/ Российская земля рождать». Ценности академической свободы определяли содержание образования в Царскосельском лицее, где расцветал гений А.С. Пушкина. Эти ценности были положены Л.Н. Толстым в основу создания им школы в Ясной Поляне. Их отстаивал Д.И. Менделеев: когда шёл спор об отмене университетского устава 1863 года, будучи профессором С-Петербургского университета, он категорично выступил против отмены студенческих и профессорских свобод, включавших свободу заниматься наукой. Академическую свободу в образовании утверждали философы античности – Сократ и Платон, представители немецкой классической философии – Г. Гегель, И.Г. Фихте. На рубеже XIX – XX веков американский философ Дж. Дьюи, полагавший, что главной целью обучения является развитие способности мыслить и регулировать самим собой, утверждал, что «непреходящее значение имеет только свобода мысли, т.е. свобода наблюдать и высказывать суждения по поводу того, что этого заслуживает» [3, с. 354]. Во второй и третьей декадах XX века российские психологи – С.Л. Рубинштейн в работах о принципе творческой самодеятельности и мышлении,

а также Л.С. Выготский – о роли культуры в обучении, развитии высших психических функций, высказали бесценные для образовательной практики идеи, качественно изменившие ее не только в России, но и в других странах. С середины 90-х годов академическая свобода станет терминальной ценностью для российской системы образования.

Вопрос о смысле, содержании и условиях развития академической свободы выступили предметом исследования и обсуждения зарубежными исследователями в конце XX века – И.Л. Ланкфордом (Lankford E.L.), К. Кейтом (Keith K.M.) и другими. В последние десять лет проблема академической свободы в связи с трудностями и перспективами развития современных российских университетов в условиях коммерционализации вузов и кризиса демократии обсуждается в работах ректора Высшей Школы Экономики – Я.И. Кузьминова. По его мнению, академическая свобода заключается в «возможности профессора выбирать направление и содержательные рамки собственных исследований», она, несомненно, имеет ценность, поскольку ее атмосфера «позволяет создать комфортные условия для людей творческого труда» [10]; творчество, признание и академическая свобода являются составными частями академического (не в денежной форме) вознаграждения. В работе «Наши университеты» [9] Я.И. Кузьминов констатирует негативные явления, возникшие вследствие маркетизации вузов – снижение ценности уникальности преподавателя и профессора современного российского вуза, ослабление силы воздействия академической морали на поведение. И это происходит в то время, когда труд преподавателей определяет не только личностный результат образования учащихся, но и общенародный – влияет на менталитет и уровень развития экономики страны, о чем пишут и чему посвящают свои исследования Я.И. Кузьминов, А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков и другие. Не случайно в книге «Социальная психология знания» [4] целая глава посвящена проблеме «Социальной психологии знания в образовании», раскрывается положение о том, что развитие интеллекта влияет не только на профессиональные способности, но и на экономику страны.

С момента поступления на работу в ВУ МО РФ после защиты докторской диссертации [7] – в 2003г. и по настоящее время мною продолжается линия обучения свободе творчества, начатая вместе с З.В. Кузьминой в Ульяновском эксперименте со студентами пединститута. Учителя математики – наши бывшие студенты, получившие в ходе этого многолетнего эксперимента фундаментальные знания и практические навыки (в т. ч. в ходе педпрактики) по проблемному обучению и ориентированные нами на развитие интеллекта учащихся (креативности, абстрактности, флексибильности и других качеств ума), в своей профессиональной деятельности используют инновационные методы обучения и приёмы развития свободы ума и ответственности – проблемные ситуации, дискуссии, деловые игры и т.п. Занятия по психологии на физмате

проводились нами на высоком научном уровне на каждом потоке в течение всех пяти лет обучения (студентам по разрешению Министерства Образования читались курсы по общей, возрастной, педагогической и социальной психологии, проводился спецкурс по общению). Наши студенты физико-математического факультета приняли участие во всероссийском конкурсе, организованном для студентов-психологов государственным университетом в Ростове-на Дону, и заняли там первое место.

В Военном университете мною проводятся лекционные и групповые занятия по общей психологии с курсантами, обучающимися по специальности «Психология служебной деятельности», с элементами консультирования, целями которого являются усиление субъектности, поддержка индивидуальности курсантов, развитие у них рефлексии, свободного ума, свободы творчества. На занятиях используются авторские методики и модифицированные техники гештальттерапии, НЛП, гуманистической психологии, арт-терапии, юнгианского анализа, включенные в разработанный и апробированный нами (в течение двенадцати лет в различных российских вузах) спецкурс по свободе [8, с. 305–336]. Среди них: «Самооценка по фактору свободы», «Великий художник – ученик», «Сказочные персонажи», «Должен-Хочу-Могу», игра «Красное и черное» и др. На занятиях обсуждаются литературные произведения (глава «Великий Инквизитор» из романа «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского, монолог Гамлета «Быть или не быть», «Анна Каренина» Л.Н. Толстого и др.), в которых раскрывается феномен свободы, разводятся понятия: «свобода», «автономия», «суверенность», «вседозволенность», обосновывается единство свободы и ответственности.

По нашему глубокому убеждению, миссия любого университета и психологической службы в нем предполагает создание условий для развития интеллекта и свободы творчества, необходимых для подготовки к профессии самостоятельно мыслящих, развивающихся в культуре выпускников, становления высококвалифицированных специалистов, профессионалов в своем деле, воспринимаемом как служение. Открытие нового, инсайт, познавательный интерес требуют (и служат катализаторами) активизации и ускорения мыслительных процессов, богатства ассоциативного движения мысли, ее полифонического звучания, достигаемого вследствие отказа от штампа, преодоления обыденного, привычного, встречи с тем, что превышает себя самого и открывает суть вещей и явлений – с прекрасным, истиной. При встрече человека с новым – тем, что вызывает у него удивление, порождает проблему, его мысль, обогащенная фантазией, начинает работать в активном режиме: она открыта информации, поступающей из бессознательного и сознания, пронизывается «лучами» рефлексии, соединяющей в комплексы, порой далекие друг от друга (по содержанию, уровню обобщения и т.п.) понятия. Сократ, Платон и Аристотель довели до нас важную мысль о том, что

познание начинается с удивления. Действительно, требуется удивление, искрящий от переизбытка чувства и мысли контакт аффекта и интеллекта, взлет, чувство полета, возникающее в ходе преодоления гравитации – силы притяжения к прежнему знанию, ставшему штампом, ограничивающим познание или выражение мысли. Свобода творчества возникает при преодолении противоречия в ходе решения задач проблемного типа при участии процессов целеполагания, прогнозирования, рефлексии.

Итак, академическая свобода преподавателей и студентов при понимании ее как свободы творчества, порождения и выражения самостоятельной мысли, развития в процессе обучения себя и других как субъектов творческой деятельности, выступает условием встречи познавательной активности участников образовательного процесса, создания единого поля мыследеятельности с мета-ценностями познания, движения к истине, духовного труда, развития свободного ума. Под влиянием образа, стиля обучения, и в целом, личности авторитетного преподавателя, в процессе проблемного обучения, переживания успеха в собственном продвижении в науке и практике у студентов и курсантов формируются идеал профессионала, адекватно-высокая константная самооценка и адекватный высокий уровень притязаний, утверждаются гуманные ценности любви к человеку, к избранной профессии, вырабатывается отношение к ней как делу жизни, служению. Будучи университетским профессором, Д.И. Менделеев при составлении «Отчета о состоянии С.-Петербургского университета и деятельности ученого его сословия» для торжественного акта 1868 года писал о преподавании: «Малая только часть результатов этой деятельности ясна, ее можно более или менее исчислить, другая часть неуловима, на нее можно указать, но нельзя ее выразить числами. Нельзя исчислить ни количественно, ни качественно того труда, который состоит в чтении и усвоении лекций, в возбуждении любви к труду, истине, свету и науке» [1, с.195].

Литература

1. *Беленький М.Д.* Менделеев. – М.: Молодая гвардия, 2010. – 471 с. (Жизнь замечательных людей: сер. биогр.; вып. 1228.
2. *Гулыга А.В.* Гегель. – М., Молодая гвардия, 2008. – 338 с.
3. *Дьюи Дж.* Демократия и образование: Пер. с анл. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 148 с.
4. *Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Нестик Т.А., Поддьяков А.Н., Юревич А.В.* Социальная психология знания /Под общ. Ред. А.Л. Журавлева, Д.В.Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 446 с.
5. *Кузьмина Е.И.* Психология свободы. – М.: МГУ, 1994. – 195 с.
6. *Кузьмина Е.И.* Теоретическое и экспериментальное исследование феномена свободы личности. Отчет о НИР № 96–06–80671 (Российский фонд фундаментальных исследований), 1996.
7. *Кузьмина Е.И.* «Рефлексивно-деятельностный анализ феномена свободы личности». Дисс. на соиск. уч. степ. д-ра психол. наук. – М., 1999.

8. *Кузьмина Е.И.* Психология свободы: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
9. *Кузьминов Я.И.* Наши университеты // Экономика образования. № 4. 2008. С. 37–46.
10. *Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М.* Академическая свобода и стандарты поведения // Вопросы экономики. № 6. 2017. С.80–93.
11. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. – М.: Смысл, – 527с.
12. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – Спб.: Питер, 2017. – 713с. – (Серия «Мастера психологии).

Исследование особенностей эмпатических способностей и коммуникативных установок студентов медицинских специальностей

Клименко И.В.,
канд. психол. наук

Николаева Н.А.
ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь. Приднестровье

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эмпатических способностей и коммуникативных установок студентов медицинских специальностей Приднестровского государственного университета. Полученные данные позволили психологической службе вуза разработать коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие эмпатии у будущих медиков, повышение их коммуникативной толерантности.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатические способности, коммуникативные установки, психологическое сопровождение процесса профессионального самоопределения и становления студентов медицинских специальностей.

Study of capacity for empathy and communicative attitudes with medical students

I.V. Klimenko,
PhD in Psychology

N.A. Nikolaeva
Shevchenko Transnistrian State University,
Tiraspol, Pridnestrovie

Abstract. The article presents the results of research studying capacity for empathy and communicative attitudes with medical students at Transnistrian State University. The data obtained enables the University counseling center to develop rehabilitation program aimed at the development of empathy in future physicians and improvement of their communicative tolerance.

Keywords: empathy, capacity for empathy, communicative attitudes, psychological support of medical students' professional identification and development process.

Психологическое сопровождение процесса профессионального самоопределения и становления студентов медицинских специальностей имеет свою специфику, так как профессия врача предъявляет к студенту-медику свод этических принципов и требований, так как на нем в дальнейшем будет лежать огромная ответственность за жизнь и охрану здоровья людей. А это, в свою очередь, подразумевает под собой наличие у будущего врача определенных индивидуально-психологических особенностей, таких как сострадание, терпение и спокойствие, умение найти правильный подход к каждому больному [1].

В.А. Ташлыков указывает на психологическое качество, обеспечивающее адекватную коммуникацию в системе взаимоотношений «врач – больной», этим качеством является эмпатия – способность к сочувствию, сопереживанию, состраданию, своеобразная психологическая «включенность» в мир переживаний больного [2].

Значимость изучения особенностей эмпатических способностей и коммуникативных установок студентов медицинских специальностей в процессе овладения профессией позволили сформулировать цель исследования: изучить особенности эмпатических способностей и коммуникативных установок у студентов медицинских специальностей, влияющих на их профессиональное становление.

Объектом исследования являлись студенты I, III, VI курсов медицинского факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. Всего 309 человек. Выбор в качестве объектов исследования студентов I, III и VI курсов обусловлен тем, что именно эти периоды являются переломными в процессе профессионального становления.

Предмет исследования: эмпатические способности и коммуникативные установки студентов медицинских специальностей.

Исследование проводилось психологической службой в период с сентября по ноябрь 2016 года.

Практическая значимость исследования заключалась в возможности использования результатов эмпирических исследования:

- при разработке программы психологического сопровождения процесса профессионального становления студентов медицинского факультета;
- в психологическом консультировании студентов;
- в групповой и индивидуальной психокоррекционной работе со студентами, обладающими низкими показателями эмпатических способностей, а также, обладающими высокими показателями сниженной толерантности, имеющими устойчивые негативные жизненные установки;

– при планировании и осуществлении учебно-воспитательных мероприятий на медицинском факультете, направленных на развитие профессиональной направленности будущих врачей.

Для исследования коммуникативных установок и уровня общей коммуникативной толерантности применялась «Методика диагностики коммуникативной установки» В.В. Бойко. Для исследования эмпатических способностей использовалась «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко.

На основании результатов эмпирического исследования можно представить обобщенную психологическую характеристику студентов медицинских специальностей, обучающихся на первом, третьем и шестом курсах.

Студенты первого курса характеризуются преобладанием эмоционального канала эмпатии (3,08 балла), который свидетельствует об их способности входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Также у них развит рациональный канал эмпатии (3,07 балла), характеризующий направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего студента на понимание другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. 23,7 % от опрошенных первокурсников обладают средним уровнем эмпатии, 54 % – заниженным, 22,3 % – очень низким уровнем эмпатических способностей. Особое внимание следует уделить последней категории студентов, т.к. у них могут возникнуть трудности в успешной профессиональной самореализации, так как эмпатия является одним из профессионально важных качеств врача. В целом, первокурсники обладают заниженным уровнем эмпатии (18,07 баллов). Негативные коммуникативные установки выявлены у 63,83 % респондентов, которые в некотором роде могут экономить энергию специалиста, но могут препятствовать эффективному взаимодействию в диаде «врач – пациент». У большинства студентов I курса (69,5 %) преобладает открытая жестокость. Показатель общей коммуникативной толерантности у данных студентов выше среднего уровня. Однако среди преобладающих компонентов установок у первокурсников выявлены следующие: категоричность или консерватизм в оценках людей (41,3 %); неприятие или непонимание индивидуальности человека (36,5 %).

Студенты третьего курса характеризуются преобладанием эмоционального канала эмпатии (3,25 балла). 19,8 % студентов III курса обладают средним уровнем эмпатии, 57,8 % – заниженным, 21,6 % – очень низким уровнем эмпатических способностей, 0,8 % – очень высоким уровнем эмпатии (что выявлено только на III курсе). В целом, третьекурсники, как и первокурсники, обладают заниженным уровнем эмпатии (18,07 баллов). Преобладают негативные коммуникативные установки (66,26 %), завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них -73,1 %. Показатель общей коммуникативной толерантности у данных студентов выше среднего. Однако среди преобладающих ком-

понентов установок у третьекурсников выявлены следующие: категоричность или консерватизм в оценках людей (44,5 %); неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров (43,8 %). Наиболее терпимы студенты к физическому или психическому дискомфорту партнера (28,7 % респондентов – обладают установкой нетерпимости в данном вопросе).

Студентов VI курса, обладающих средним уровнем эмпатии выявлено 14,8 %. Значительно выросло по сравнению с первым и третьим курсами количество студентов обладающих заниженным уровнем эмпатии (70,4 %) и очень низким уровнем эмпатических способностей (14,8 %). В целом, шестикурсники, как и студенты 1 и 3 курсов, обладают заниженным уровнем эмпатии (18,72 баллов, что выше, чем у сравниваемых курсов). Негативные коммуникативные установки выявлены у 62,28 % респондентов. У студентов VI курса преобладает обоснованный негативизм (68,8 %). Показатель общей коммуникативной толерантности у данных студентов выше среднего. Однако среди преобладающих компонентов установок у шестикурсников выявлены следующие: категоричность или консерватизм в оценках людей (43,5 %); неприятие или непонимание индивидуальности человека неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности (40,6 %). Наиболее терпимы студенты к физическому или психическому дискомфорту партнера (23,2 % респондентов – обладают установкой нетерпимости в данном вопросе).

Таким образом, у студентов медицинского факультета на разных этапах обучения в вузе преобладает заниженный уровень эмпатии. Негативные коммуникативные установки выявлены более чем у половины респондентов. Следовательно, необходимо остро ставить вопрос психологической диагностики при зачислении и отборе студентов на медицинский факультет, и тем более, при выходе на работу молодых специалистов-медиков. Также необходимо дополнительное исследование, направленное на изучение факторов влияющих на то, что у студентов медицинских специальностей не происходит достаточного развития таких профессионально важных качеств как эмпатия и коммуникативная толерантность.

Для повышения уровня эмпатии студентов, уменьшения влияния негативных коммуникативных установок на общую толерантность психологической службой вуза была разработана и проведена специальная коррекционно-развивающая программа на медицинском факультете, направленная на развитие эмпатии у будущих медиков, повышение коммуникативной толерантности.

Литература

1. *Дорошенко Т.В.* Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности/автореф. дисс. канд.пс.наук/Дорошенко Т.В. – Хабаровск, 2007. – с.24
2. *Ташлыков В.А.* Психология лечебного процесса. JL, 1984. – 192с.

Управление учебной и профессиональной мотивацией студентов как основная задача преподавателя и деятельность психологической службы

Новикова Г.В.,
канд. психол. наук,
Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье обобщены точки зрения педагогов-предметников, психологов и исследователей на виды учебной мотивации современных студентов. Предложены направления деятельности преподавателя вуза и психологической службы вуза по диагностике и созданию адекватной учебной и профессиональной мотивации у студентов. Описаны конкретные методы управления мотивацией студентов, которым специалисты психологической службы могут обучить преподавателей вуза.

Ключевые слова: учебная мотивация студента, профессиональная мотивация, диагностика мотивационной сферы, управление мотивацией.

Management of students' educational and professional motivation as teacher's main objective and counseling center activity

Novikova G.V.,
PhD in Psychology
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia

Abstract. The article summarizes opinions of subject teachers, psychologists and researchers on modern students' educational motivation types. The author suggests a number of activity areas for university teachers and university counseling centers aimed at the assessment and initiation of appropriate educational and professional motivation with today's students. Specific methods for managing students' motivation are described, which can be taught to teachers by psychologists from the University counseling center.

Keywords: student motivation, professional motivation, assessment of motivational sphere, management of motivation.

Известно, что система высшего образования является достаточно консервативным социальным институтом, в котором реакции на происходящие в обществе изменения наступают с некоторой задержкой. Наши наблюдения показывают, что большинство преподавателей всё ещё считают студентов вполне взрослыми, ответственными людьми, способными управлять собственным вниманием. Эта консервативная позиция преподавателей отражает педагогику прошлых веков, когда образование считалось высшим социальным благом и получить выс-

шее образование могли только талантливые и хорошо мотивированные люди. В настоящее время необходимо руководить познавательной активностью студентов в учебном процессе.

Переход в XXI в. к личностно-ориентированной образовательной модели означает поиск новых психолого-педагогических средств управления учебной мотивацией. При таком подходе профессиональное образование основано на совокупности рефлексивно-личностных действий преподавателя и студента, обеспечивающих посильное участие студента в самостоятельной учебной и учебно-профессиональной деятельности, приобретении собственного опыта. Осуществить все это значительно сложнее, чем обучать своему предмету традиционным образом. Перед преподавателями встает задача ориентировать процесс обучения не на бездумное заучивание материала, а на осознанное его изучение, обосновать необходимость введения того или иного понятия, рассмотрения той или иной проблемы или задачи. Поэтому необходимо решить вопрос о том, как сделать объект изучения для студентов значимым и возбудить к нему не формальный, а именно познавательный интерес. Следующие аспекты нашей темы – развитие личности студента и воспитательная работа со студентами. Эта деятельность формально продекларирована в вузах, но в реальности далеко не всегда осуществляется. Анализ научных статей, посвященных исследованию учебной мотивации студентов, показал, что часто преподаватели ориентируются на создание условий для обучения студентов по своему предмету (например, создание позиции понимания), и в меньшей степени озабочены воспитанием и личностным развитием студентов [4, 5, 7].

Мы считаем, что методологической основой для преподавания в вузе, а также для успешного развития личности студентов и их профессионального воспитания, должно быть контекстное обучение в вузе. Автором концепции является А.А. Вербицкий. Единицей содержания в контекстном обучении является *социальная проблемная ситуация*, разрешение которой потребует от студентов согласования интересов в студенческой группе и творческого мышления. Необходимо “развернуть содержание образования в динамике, тем самым создавая возможности для интеграции знаний ряда научных дисциплин, что придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемому материалу”, обеспечивая органичное развитие как познавательных, так и профессиональных мотивов [1, с. 69].

Приведём свою позицию в анализе мотивационной сферы студентов [6]. В качестве мотивов могут выступать любые элементы человеческого сознания, в которых отражается ценностное отношение к действительности, к другим людям и к себе самому. Мотивами поведения могут выступать потребности, точнее – осознанная необходимость их удовлетворения; интересы и цели-образы ожидаемых или желаемых ре-

зультатов деятельности. Относительно каждого человека можно предполагать, что у него имеется какой-то доминирующий мотив, или способ мотивации своего поведения. Вместе с этим в науке известно, что у каждого человека мотивы поведения разнообразны и их нельзя свести к какому-то одному побуждению, хотя и доминирующему.

В отечественном деятельностном подходе полагают, что сформированная мотивация является первым определяющим компонентом любой деятельности. Поэтому в учебной деятельности студентов важна познавательная мотивация, но бывает, что проявляется и социальная или мотивация престижа вуза или профессии. *Профессиональная мотивация* – это действие конкретных побуждений, которые обусловливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанной с этой профессией. Как и другие типы мотивации, профессиональная мотивация динамична, изменчива и представляет собой непрерывный процесс, протекающий под постоянным воздействием объективных и субъективных факторов.

Известно, что в последнее время студенты слабо мотивированы на получение конкретной профессии, что отражается в их отношении к учёбе. Но, тем не менее, нам особенно следует подчеркнуть, что преподавателям вуза и специалистам психологической службы вуза, наряду с учебной мотивацией надо рассматривать и профессиональную мотивацию. При благоприятных условиях протекания учебного процесса один вид мотивации переходит в другой, образуя мотивационные синдромы и превращая с течением времени и изменением параметров обучения профессиональную мотивацию в познавательную и обратно. Таким образом, студенты за время обучения переживают несколько кризисов в своем личностном развитии, связанном с преобразованием ведущего мотива их деятельности [1]. Мы полагаем, что психологическая служба вуза может выявлять структуру профессиональных мотивов на разных ступенях становления и развития профессионала: у абитуриентов на этапе выбора профессии, когда взвешиваются все плюсы и минусы профессиональной деятельности; далее в процессе обучения; затем в процессе работы выпускника по избранной специальности.

Исследуя учебную и профессиональную мотивацию студентов, мы используем системный подход, поэтому считаем, что при управлении учебной мотивацией студентов преподаватель, при непосредственном руководстве и участии специалистов психологической службы, должен осуществлять следующие функции:

– **целевая** функция – педагогически правильно (в конкретных условиях) ставить цели учебной деятельности, объяснять эти цели студентам;
– **диагностическая** – применять психодиагностические методы наблюдения и тестирования для качественной и количественной оценки выраженности учебной мотивации студентов;

– **побуждающая** – использовать методы стимулирования учебной деятельности студентов;
– **формирующая** – использовать методы психолого-педагогического воздействия, например, личные беседы, способствующие формированию познавательных и профессиональных мотивов;
– **корректирующая** – подбор методов психолого-педагогического воздействия для исправления допущенных педагогом ранее ошибок или недочетов.

Попробуем смоделировать деятельность психологической службы вуза в данном направлении. Первым обязательным условием управления учебной мотивацией студентов считаем *учет исходного уровня знаний студентов*, необходимый для освоения данного предмета, далее – создание условий для смыслополагания, формирования позиции внутренней осознанности смысла обучения, которая способна преобразовывать деятельность студента в самообучение и самосовершенствование. Дидактическим условием формирования учебной мотивации студентов является выбор и структурирование содержания учебного материала. Специалисты считают, что содержание учебного материала стимулирует многие компоненты мотивации и служит источником развития ценностной направленности личности студента. Для отбора содержания учебного материала нами выделены несколько критериев [3, 6]. Такими критериями можно считать следующие: содержание учебного материала должно соответствовать культурному и образовательному уровню студентов; иметь профессиональную направленность и межпредметные связи; иметь мировоззренческую и эстетическую значимость для студентов; быть актуальным и носить проблемный характер. Причем отбор содержания необходимо вести по принципу выделения базовых определений, размещения материала порциями, с постоянным обновлением содержания с учетом принципа преемственности. Общий вывод – при отборе содержания надо учитывать, что практико-ориентированная учебная деятельность студентов мотивируется личным опытом и жизненными потребностями студентов, поэтому необходимо умело подбирать *социальные проблемные ситуации*.

Функция целеполагания в мотивирующей деятельности преподавателя может осуществляться таким образом: создание положительного эмоционального настроя; совместная со студентами постановка учебных целей; создание условий для развития мотивации достижения; формирование навыков самостоятельного оценивания своих учебных действий, (можно использовать взаимное оценивание студентами своих работ по заранее принятым критериям); сосредоточение внимания в начале занятия через интересный вопрос, рассказ, пример, противоречие; создание условий для конструктивного общения.

Побуждающая функция в деятельности преподавателя осуществляется с помощью следующих методов: стимулирование студентов к

планированию и самоконтролю; поощрение (похвала, подбадривание, помощь) и понуждение (иногда в виде требований и угроз); побуждение познавательной мотивации с помощью создания проблемных ситуаций; привлечение внимания с помощью наглядных и технических средств обучения; опора на жизненный опыт студентов; побуждение с помощью вопросов как один из приемов привлечения внимания; осуществление индивидуального подхода в планировании нагрузки и самостоятельной работы студентов; привлечение к научно-исследовательской деятельности кафедры, факультета.

Диагностическая функция в мотивации студентов особенно актуальна при первом знакомстве преподавателя со студенческой группой и в конфликтных ситуациях. Преподаватели должны иметь психодиагностические средства, позволяющие определить уровень мотивации учебного труда, доминирования познавательных, профессиональных, социальных, престижных, достиженческих мотивов или мотивов избегания неудачи, общего эмоционального отношения к процессу обучения, направленности на приобретение знаний или на отметки.

В качестве *формирующей и корректирующей* учебную и профессиональную мотивацию функции преподавателя мы рассматриваем умение преподавателя разрабатывать, методически обеспечивать и проводить интерактивные занятия, например проведение диспутов, деловых игр и т.д.

Практическими способами стимулирования мотивообразования студентов и *управления мотивацией* в учебном процессе являются, например, следующие:

- презентация значимости овладения определенными профессиональными знаниями и навыками для учебной, творческой и социальной успешности в ближайшей, средней и дальней перспективе;
- демонстрация зависимости места студента в статусно-ранговой иерархии факультета от уровня включенности в деятельность и качествучебных достижений;
- использование системы косвенных мотивов, не имеющих отношения к содержанию деятельности, но индивидуально значимых и отвечающим возрастным задачам развития личности (например, связанных с потребностью в общении и признании);
- использование разнообразных методов поощрения студентов;
- актуализация в индивидуальных и групповых беседах потенциалов самостоятельной профессиональной деятельности как пространства личностного, социального и профессионального роста через выявление перспективы реализации приобретенного в вузе социального опыта [8].

Задача формирования и управления учебной мотивацией не может быть решена на основе традиционного подхода к обучению, в котором заложены репродуктивные, объяснительно-иллюстративные технологии, ориентированные на воспроизводство “готового” знания. Пока большинство вузовских преподавателей-предметников не имеют педа-

гогического образования и с трудом идут на изменение привычных для них стилей преподавания – авторитарного или попустительского. Есть надежда на обязательное повышение квалификации и в будущем взаимодействие с психологической службой вуза. Психологическая служба вуза при должном целеполагании и квалификации сотрудников сможет обеспечить педагогов необходимыми материалами и обучить их применению. Для решения задачи мотивации студентов необходимо перейти к новым образовательным технологиям, например, контекстного обучения, которые создадут возможности для творческой реализации студентов как основы формирования учебной и профессиональной мотивации.

Литература

1. *Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов: Учебное пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.
2. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. Образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 416 с.
3. *Ильин Г.Л.* Современный преподаватель высшей школы: требования к качеству преподавания: Учебное пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. 82 с.
4. *Мамаева Н.А.* Условия формирования учебной мотивации студентов в процессе изучения математических дисциплин // Вестник АГТУ. 2008. № 6 (47). С. 242–251.
5. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
6. *Новикова Г.В.* Педагогические условия и средства обеспечения учебно-профессиональной мотивации студентов // Ломоносовские чтения: Научная конференция; Сборник статей и тезисов / Под ред. Н.Х. Розова. М.: МАКС Пресс, 2015, Выпуск тринадцатый. С. 36–44.
7. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 400 с.
8. *Сутягина Т.В.* Педагогические условия формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе. // сайт научных конференций УдГУ. (URL: http://edusafe.conf.udsu.ru/report?node=1299424749 14.09.2017)

Эмоционально-ценностные отношения в педагогическом процессе вуза

Ситникова О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»
г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В контексте гуманизации профессионального образования акцентируется внимание на личностно ориентированной парадиг-

ме, центральным звеном которого являются эмоционально-ценностные отношения между студентом и преподавателем высшей школы. В этой связи, актуализируется частое проявление эмоционального неблагополучия учебного процесса в вузе как авангардная психолого-педагогическая проблема. В этой связи, автор формулирует основные методические позиции, на основе которых возможно позитивно выстраивать эмоционально-ценностные отношения субъектов педагогического взаимодействия и осуществлять превентивные меры.

Ключевые слова: эмоционально-ценностные отношения, психолого-педагогическая культура, коммуникативные способности преподавателя, диалоговое взаимодействие, психологические барьеры.

Emotional and value-based relationship in the higher school pedagogical process

O. Sitnikova,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Pushkin Leningrad State University
St. Petersburg, Russia

Abstract. In the context of the humanization of professional education the emphasis is placed on the personality-oriented paradigm, the central link of which is the emotional and value-based relationship between the student and the higher education teacher. This raises the relevance of frequent emotional distress in the university educational process as a cutting-edge psychological and pedagogical problem. The author states main methodological provisions forming the basis for positive building of emotional and value-based relationship between the subjects of pedagogical interaction and for the provision of preventive measures.

Keywords: emotional and value-based relationship, psychological and pedagogical culture, teacher's communicative capabilities, dialogue interaction, psychological barriers.

Одной из форм реализации гуманизации образования как главного принципа в современной отечественной педагогике явилось осознание уникальности и самоценности человеческой личности, что привело к становлению личностно ориентированной парадигмы, в том числе и в профессиональном образовании, центральным звеном которого является профессиональное развитие *личности* обучаемого [3]. Одной из характерных черт концепции содержания образования, сформированной в соответствии с этой парадигмой, является включение в процесс образования совокупности эмоционально-ценностных отношений субъектов педагогического процесса. В этом контексте предполагается реализация возможностей студентов, прежде всего, как потенции, заложенной в природе homo sapiens, но отнюдь не существующей уже в виде готового комплекса профессиональных ориентаций, творческих умений, склонностей и других психологических личностных образований, а скорее жду-

щих лишь своего раскрытия [5]. Формирование всего перечисленного есть зона ответственности, прежде всего, преподавателя высшей школы и представляет собой серьезные усилия, в том числе и эмоциональные, в осуществлении педагогического труда, так как именно преподаватель является ведущим субъектом педагогического процесса в вузе.

В этой связи, актуализируется психолого-педагогическая культура профессорско-преподавательских кадров вуза, основанная на прочном эмоциональном фундаменте и требующая постоянного совершенствования и развития, так как формирование профессиональных компетенций у будущего специалиста, его личностное становление в профессии напрямую зависят от личностно-профессиональных качеств, взаимодействующего с ним педагога, в идеале ставшего для студента «значимым Другим». Так, в данном контексте, преподаватель высшей школы предстаёт в образе философа-психолога, который ищет индивидуальный путь «очеловечивания» для конкретного индивида.

Солидаризируясь с Л.М. Лузиной, по нашему мнению важно отметить, что психология (по Г. Роту) – наука о человеке, каков Он есть сам по себе, а педагогика – наука о том, что из человека следует и может получиться, и как (с помощью какого метода?) этого достичь. В этом контексте педагогика придаёт смысл психологии: данные психологии приобретают смысл, если они интересны педагогике, если они дают возможность понять человеческие поступки и возможности в аспекте обучения и воспитания [4, с. 64–65]. Руководствуясь этим, мы акцентируем внимание в данной статье именно на психолого-педагогической компетентности и культуре преподавателя высшей школы как ресурса эмоционального обеспечения педагогического процесса в профессиональном образовании.

Как отмечает А.С. Роботова, личностный мир учащихся и преподавателей и его значение в общем процессе становления человека и профессионала велико. Сама встреча преподавателя и учащихся должна стать событием («событие для личности – это встреча с другой личностью»), порождая и устанавливая особый эмоциональный настрой в аудитории, который во многом зависит от умения и способности педагога создать не сколько учебную ситуацию, а *со*бытие образования. Образ университетского преподавателя предстаёт как человека, способного дать толчок духовному развитию многих студентов, которые могли бы сказать о встрече с ним как о событии в их жизни [6;7].

Наряду с этим, существующий в современном высшем образовании драматизм рассогласования отношений и эмоций преподавателя и учащихся должен волновать сегодня не как частная педагогическая проблема, а как проблема экзистенциальная. В своих исследованиях Е.П. Ильин указывает: «Декларируя необходимость наличия в процессе обучения положительного эмоционального фона, психологи и педагоги мало уделяют внимания изучению данного вопроса. Между тем

исследования свидетельствуют о явном эмоциональном неблагополучии учебного процесса» [2, С. 128]. По проницательному замечанию А.С. Роботовой, проблема эмоционального обеспечения педагогического процесса в профессиональном образовании постепенно выходит в авангардные педагогические проблемы [6].

Не вызывает сомнения тот факт, что преподаватель любой дисциплины (предмета) должен знать об эмоциональных ресурсах личности, эмоциональном компоненте деятельности и целесообразно использовать эти ресурсы в образовательном процессе, создавая свою «индивидуальную культурную лабораторию» (И.Т. Касавин)… От того, что происходит в конкретных университетских аудиториях, как складываются отношения между основными участниками образовательного процесса – студентами и преподавателями, зависит эффективность реформ в высшем образовании. А.А. Факторович определяет педагогическое взаимодействие как особый тип отношений преподавателя и студента [9]. Именно этот тип отношений в современном вузе принципиально меняется, обновляя роли преподавателя и студента, задавая особые требования к их компетенциям. Игнорирование этих изменений ведёт к конфликтным ситуациям – внутренним и внешним. И, очевидно, реформа невозможна без самодвижения личности преподавателя как авторитетного субъекта педагогического взаимодействия («значимого Другого»).

Между тем эмпирическое исследование образовательного процесса II полугодия 2016–2017 учебного года в ряде вузов Санкт-Петербурга, в частности, технической направленности показывает, что основные субъекты педагогического взаимодействия (и студенты, и преподаватели) зачастую недовольны друг другом. Здесь же оговоримся, что эмоциональный фон образовательного процесса в вузах гуманитарной направленности значительно благополучнее, что подтверждается сравнительным анализом, видимо, прежде всего, по объективным причинам, так как их специфика изначально человекоцентрирована.

Не претендуя на исчерпывающие результаты, анализ исследования, проведённый при помощи метода опосредованного наблюдения за группой студентов 2-го курса технического вуза (в кол-ве 50-ти человек), свидетельствует о ряде проблем, связанных с особенностями в отношениях между студентами и преподавателями. Так, отметим реплики студентов такого содержания: «Если преподаватель не любит студентов, позволяя себе называть нас глупыми, тупыми и проч., зачем он работает в вузе со студентами?..» или «Почему-то преподаватели ждут от нас владение теми знаниями и умениями, которые мы ещё не изучали?..» и т.д. Вероятно, подобный тревожный (унылый, мрачный, безрадостный и тоскливый) эмоциональный контекст новой учебной ситуации создаётся порой собственными усилиями преподавателя вуза [5–6].

В этой связи, со студентами по их желанию было проведено интервьюирование по вопросам, представленных в образце бланка-опросни-

ка, без указания чьих-либо имён (см. Приложение 1). В бланк-опросник сознательно были включены вопросы, касающиеся самих студентов, с надеждой на определённую достоверность и объективность ответов. В этом случае очевидна ***рефлексия*** образовательного процесса, которая является ключевым инструментом, обеспечивающим становление любого профессионала. Результаты интервьюирования свидетельствуют о наличии напряжения в отношениях между студентами и преподавателями. Так, в ответе на вопрос «Какое впечатление оказывает преподаватель на Вас?» наряду с ответами «Положительное. Доверительное. Восхищение» встречаются ответы «Нейтральное, но ближе к негативному». А на четвёртый вопрос третья часть опрошенных ответила, что их преподаватель выглядит, на их взгляд, *неискренним*. Около половины опрошенных не чувствуют уважение к себе со стороны преподавателя (15-й вопрос).

Здесь же отметим, что оптанты (студенты) имеют потребность и желание высказать своё мнение отнюдь не всегда с целью снять с себя ответственность и переложив, в некотором смысле, вину на преподавателя, а чаще всего преследуя цель конструктивно решить возникшие противоречия в общении, –что стало очевидным из личных бесед автора статьи с рядом опрошенных лиц. В этой связи, приходится констатировать факт, что студенты во многих вузах не имеют возможность получить даже элементарную психологическую поддержку или помощь в сложившейся личностной либо образовательной ситуации по причине отсутствия такого «лица-профессионала» (психологического кабинета, центра и т.д.), который также мог бы стать «значимым Другим» как для студентов, так и для преподавателей высшей школы в аспекте повышения их психолого-педагогической компетентности, оказывая психологическую поддержку преподавателям высшей школы. Но, к сожалению, мало преподавателей высшей школы осознают собственную необходимость в этом, но это не значит, что её нет…

Приведём перечень «положительных» и «отрицательных» качеств преподавателей, по мнению студенческой аудитории, на которые указывает С.Д. Смирнов:

«положительные»	***«отрицательные»***
Широкий кругозор	Низкий уровень культуры
Увлечённость преподаваемым предметом и знание его	Невежество, нетерпимость, фальшь
Интерес к личности студента	Унижение достоинства студента
Уважение, терпимость, понимание	высокомерие
справедливость	Жестокость, злость
доброжелательность	агрессивность

По мнению С.Д. Смирнова, коммуникативные способности преподавателей и их компетентность в общении особенно ценятся студента-

ми младших курсов, которые в большей степени, чем студенты 3–4х курсов, выделяют в своих оценках преподавателей их личные качества. К концу обучения снова возрастает ценность личностных качеств, что объясняется, по мнению учёного, ростом потребности в личных контактах с преподавателем [8, с.340].

Исходя из того, что доля преподавателей, у которых студенты находят черты «отрицательных» качеств личности педагога достаточно значительная, в этой связи необходимо предупреждать появление отрицательных эмоций на лекции или занятии. Ведь явно или неявно преподавателя специальных дисциплин воспринимают не просто как человека, несущего теоретическое знание, но как их олицетворение. Как человека, умеющего делать все то, о чем он говорит будущим профессионалам, в чем он их наставляет. Как человека, способного воплотить сообщаемые студентам идеи в своей собственной профессиональной деятельности. Быть готовым продемонстрировать здесь и сейчас владение своими собственными умениями. Убедить, что ты, преподаватель, одновременно и Homo loquens (Человек говорящий), и Homo faber (Человек делающий). Это трудно – совместить в себе, в своих действиях одновременно теоретика и практика, став мастером, наставником, старшим товарищем для своих студентов в общем профессиональном деле. И если это не удаётся сделать, вряд ли у студентов возникнет удивление, восхищение, просто радость от встречи с преподавателем, наукой и с будущей профессией [7]. Не отрицая и не сомневаясь в необходимости *понимания* науки, ее базовых понятий и положений, необходимо отметить важность становления *личностного смысла в* образовании и в науке, эмоционально-личностное *отношение* к ним, то, что можно назвать «личностным знанием» (М. Полани).

А.С. Роботова указывает на личностную эмоциональную вовлечённость в познавательный процесс, которая свойственна лучшим преподавателям. Именно это важно передать своим ученикам: увлечённость, страстность, личностное отношение, стремление познавать, углубляться в интересующую область знаний. Чтобы встреча с преподавателем стала духовным событием на жизненном пути личности студента и будущего профессионала [7].

Исходя из того, что современный университет максимально диалогичен, в нем реализуется диалоговое взаимодействие «студент – преподаватель» и «студент – текст». Дефиниция отношений «студент – преподаватель» в контексте личностно ориентированного профессионального образования предполагает изменение роли и места субъекта обучения в ходе профессионального становления, обеспечивая ему право выбора. Так, устный дискурс, в отличие от письменного научного текста, направлен на конкретных адресатов, которых надо заинтересовать, вызвать у них волнение, неравнодушное, эмоциональное отношение к учебному

материалу. В этой связи, по мнению Д.Ю. Игнатьева, мысленно выстраивая текст лекции, определяя ее структурные компоненты, преподавателю необходимо обдумывать ее эмоциональную композицию [1].

Касаемо дефиниции «студент – текст», то в современных условиях существует множество возможностей предварительно ознакомить студентов с текстами, которые необходимы для восприятия предстоящей лекции, и с самим ее содержанием. Таким образом, модель «слушаю – записываю», при которой дублируется содержание уже готового текста, оказывается малоэффективной и заменяется лекцией-диалогом, которая представляет собой герменевтический акт совместного постижения смысла текста студентами и преподавателем. Сам же университет оказывается пространством, в котором книги обретают голос, становясь «звучащими текстами» [1].

А.С. Роботова убеждает нас и в том, что эмоциональность придаёт научному речевому высказыванию индивидуально-личностный и творческий характер, снимая нейтральный характер изложения [6]. Кроме того, корректное выражение эмоций лектором-преподавателем помогает решить прагматические задачи профессионального обучения, открывая его дополнительный ресурс: знания, воспринятые в единстве рационального и эмоционального, лучше запоминаются, а иногда – на всю жизнь. Далеко не всегда этот дополнительный ресурс образования используется разнообразно и продуктивно. А он обеспечивает взаимопонимание, снимает возможные психологические барьеры, окрашивает педагогическое общение радостью общего вдохновения, тем самым являясь, по сути, вектором психопрофилактической работы в вузе.

Таким образом, солидаризируясь с мнением многих отечественных учёных, в данной работе отмечена важность положительного эмоционального обеспечения педагогического процесса, которое, наряду с эффектом психопрафилактики в профессиональном образовании, является ресурсом гуманитаризации образовательного процесса и отвечает ментальным особенностям отечественного образования.

Литература

1. *Игнатьев Д.Ю.* Университетская лекция как эстетический феномен // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – СПб, 2013. – Т. 2. –№ 1. – С. 146–155.
2. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. – СПб., 2001. – С. 128.
3. *Краевский В.В.* Методология педагогики: новый этап: уч.пособие для студ.высш.учеб.заведений // В.В. Краевский, Е.В. Бережная. – М.: Академия, 2006. – 400с.
4. *Лузина Л.М.* Лекции по теории воспитания (для студентов педагогических вузов): учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 1995. – 218с.
5. *Немов Р.С.* Психология: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 301с.

6. *Роботова А.С.* «Внутренние волнения души» в Педагогическом процессе // Universum: Вестник Герценовского университета. – СПб., 2009. – № 4. – С.13–21
7. *Роботова А.С.* Встреча с преподавателем как событие // Universum: Вестник Герценовского университета. – СПб., 2007. – № 11. – С.68–71.
8. *Смирнов С.Д.* Психология и педагогика для преподавателей высшей школы: учебное пособие. – 2-е изд. – М: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2014. – 422с.
9. *Факторович А.А.* Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели взаимодействия // Педагогика. – М., 2013. – № 6. – с.89–97.

Приложение 1.

БЛАНК ОПРОСА

Уважаемый студент!

Актуализируйте в своём сознании образ преподавателя (любого), который у вас преподаёт дисциплины. Исходя из этого образа, ответьте на предложенные вопросы…

◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇

1. Какое впечатление оказывает Он на вас?
2. Этот преподаватель ведёт себя с Вами (студентами) достаточно непринуждённо и раскованно?
3. Занимаетесь ли Вы лично на занятиях посторонними делами?
4. Искренним или неискренним выглядит Он со стороны, на Ваш взгляд?
5. Достаточно ли развито у Него умение располагать студентов к себе?
6. Может ли этот преподаватель вести разговор со студентами на любые темы?
7. Чувствуете ли Вы себя свободно, общаясь с этим преподавателем?
8. Задаёте ли Вы вопросы преподавателю?
9. Этот преподаватель чаще убеждает студентов в каком-либо вопросе или навязывает своё мнение (приказывает)?
10. Есть ли у него чувство юмора?
11. Как воспринимают студенты его шутки?
12. Есть ли студенты, которые избегают общаться с этим преподавателем?
13. Есть ли ситуации, в которых Вы неохотно общаетесь с преподавателем?
14. Интересно ли Вам у него учиться?
15. Чувствуете ли Вы уважение со стороны преподавателя?
16. Принимает ли преподаватель мнение студента по какому-либо вопросу, связанному с учебным предметом?

Программа психологических занятий, способствующих профессиональному самоопределению студентов

Троицкая Е.А.,
канд. психол. наук
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологического сопровождения профессионального самоопределения студентов. Представлена программа психологических занятий, направленных на формирование у студентов готовности делать профессиональный выбор, планировать свой профессиональный рост и преодолевать трудности при достижении профессиональных целей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, студенты, программа занятий.

Psychological training program contributing to students' professional identity

E.A. Troitskaya,
PhD in Psychology
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the issue of psychological support for students' professional identification. It presents a program of psychological training, aimed at developing students' readiness to make career choices, plan one's professional growth and overcome difficulties in achieving professional goals.

Keywords: professional identification, higher school students, training program.

Одной из ключевых задач психологической помощи студентам вузов является психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов. Несмотря на всю важность данной задачи, на практике решается она в большинстве случаев лишь силами самих преподавателей вузов (порой лишь отдаленно знакомых с психологией), которые пытаются привить студентам любовь к интересным им самим сферам профессиональной деятельности. Однако целью психологической помощи самоопределяющимся студентам является не просто ознакомление их с разными аспектами их будущей профессиональной деятельности, а формирование у них готовности самостоятельно делать профессиональный выбор и планировать профессиональный рост. Особо актуальной данная проблема становится в свете сегодняшних проблем системы высшего образования и сложной ситуации на рынке

труда, когда большое число выпускников вузов не идет работать по той специальности, по которой было получено высшее образование.

Тематика психологического сопровождения профессионального самоопределения учащихся является традиционной для школьной психологической службы, но профессиональное самоопределение не заканчивается в школе. Исследования отечественных психологов показываю, что одним из кризисов профессионального становления является кризис профессионального обучения, который проявляется в неудовлетворенности сделанным профессиональным выбором, получаемым профессиональным образованием и собственной профессиональной подготовкой [2; 5]. При этом следует отметить, что многие методы из арсенала школьного психолога-профконсультанта уже не могут применяться при работе со студентами вузов. Студентам приходится решать проблемы профессионального самоопределения уже на новом уровне, поскольку после окончания вуза они должны приступить к реальной профессиональной деятельности. С другой стороны, введение системы бакалавриата и магистратуры ставит перед выпускниками бакалавриата вопрос о возможном изменении уже один раз выбранной профессии.

В связи с указанной практической проблемой целью нашей работы стала разработка программы психологических занятий, направленных на формирование у студентов готовности делать профессиональный выбор, планировать свой профессиональный рост и преодолевать трудности при достижении профессиональных целей. На основе разработанной программы были проведены 3 занятия со студентами и уже работающими выпускниками вузов в рамках «Психологических вторников» в ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» с марта по май 2017 года.

Разработанная программа включает 3 модуля, каждый из которых представляет собой психологическое занятие длительностью два с половиной часа. Каждое занятие сочетало ознакомление участников с современными психологическими теориями в данной области (мини-лекция) и выполнение практических упражнений. Занятия проводились в групповой форме, но групповой динамике не уделялось особого внимания, поскольку все упражнения участниками группы выполнялись индивидуально. Каждое занятие начиналось со сбора ожиданий и заканчивалось финальным шерингом, когда все желающие могли высказаться о своих переживаниях во время занятия и достигнутых целях. Организация психологического сопровождения студентов предполагала, что желающие могут посетить как каждый модуль в отдельности, так и все их последовательно, что налагало определенные требования, с одной стороны, к относительной независимости модулей друг от друга, а с другой стороны, к их логической взаимосвязи. Целевой аудитории, для которой разрабатывалась программа, являлись студенты вузов и уже работающие

выпускники вузов. В качестве теоретико-методологической основы программы выступали отечественная теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), концепция профессионального самоопределения (Н.С. Пряжников, Е.А. Климов), концепции позитивной психологии о связи профессиональной деятельности и субъективного благополучия (М. Селигман, Т. Бен-Шахар), теория способностей Б.М. Теплова.

Первый модуль программы направлен на формирование способности делать профессиональный выбор с учетом значимых факторов, а также планировать процесс достижения профессиональных целей. Первая половина модуля посвящена факторам, которые, с точки зрения современной психологии, необходимо учитывать при профессиональном выборе. Участники были ознакомлены с представлениями позитивной психологии о роли учета своих сильных сторон, видов деятельности, приносящих наслаждение и связанных со смыслами, а затем выполнили упражнение СНСС для определения наиболее предпочтительной профессиональной деятельности [1, с.142–145]. Далее в ходе дискуссии были определены дополнительные факторы, которые необходимо учитывать при профессиональном выборе (с опорой на несколько модифицированные «восемь углов» Е.А. Климова [4]). Вторая половина модуля знакомит участников с методами формулирования профессиональных целей и планирования профессионального роста: построение личной профессиональной перспективы [5], формулирование SMART-целей, проведение SWOT-анализа, матрица Эйзенхауэра.

Второй модуль программы посвящен выявлению участниками своих сильных сторон и планированию их использования в своей профессиональной деятельности. В данном контексте термин «сильные стороны», широко применяющийся в позитивной психологии, используется для обозначения не только способностей человека, но и личностных качеств, а также ценностных ориентаций, которые способствуют повышению эффективности деятельности [6]. Участникам предлагалось начертить свою линию жизни и вспомнить, какие сильные стороны развились, либо проявились на разных этапах их жизни. Далее участникам предлагалось представить, что они отправились колонизировать Марс и каждый из них должен выбрать, какой вклад в общее дело он может внести (чем бы он хотел и мог заниматься на Марсе); а также представить, какое описание сильных сторон студента дали бы его знакомые. После этого участникам группы были предложены уже готовые списки сильных сторон, составленные на основе зарубежных исследований (VIA и Gallup), из которых можно было выписать то, что подходит каждому. На заключительном этапе занятия участники должны были составить окончательный список своих сильных сторон, а затем, представив себя специалистом по подбору персонала, определить на какую работу отправить человека с таким набором сильных сторон.

Третий модуль программы связан с профессиональным саморазвитием и преодолением психологических трудностей, препятствующих достижению профессиональных целей и затрудняющих профессиональный рост. Первая часть модуля представляет собой дискуссию о роли и возможностях профессионального саморазвития (различные траектории профессионального обучения, саморазвитие посредством рефлексии собственной деятельности и т.п.). Вторая часть модуля посвящена исследованию психологических барьеров на пути профессионального роста. Данная часть занятия предполагает большую психотерапевтическую направленность и была выполнена в русле когнитивно-бихевиоральной ориентации. За основу была взята методика преодоления «иммунитета к изменениям», разработанная Р. Киганом и Л. Лэйхи [3]. Во время занятия участники были ознакомлены с данной методикой и в качестве практических упражнений последовательно выполнили часть этапов методики.

По разработанной программе нами были проведены 3 занятия со студентами и работающими выпускниками вузов. На каждом занятии присутствовало в среднем 10–11 участников, причем около половины участников посетили все 3 занятия. Обратная связь, полученная от участников по завершении занятий, подтверждает, что разработанная программа позволяет достигнуть поставленной цели, а именно сформировать у студентов готовность делать профессиональный выбор, планировать свой профессиональный рост и преодолевать трудности при достижении профессиональных целей. На наш взгляд, практически значимым является внедрение подобных программ в деятельность психологической службы вуза. Перспективой данной работы является разработка дополнительных модулей программы, ориентированных на более узкую целевую аудиторию (например, студенты выпускного курса бакалавриата), расширение проблемных тем, рассматриваемых во время занятий (подготовка к собеседованию), а также разработка программы индивидуального сопровождения студентов в процессе профессионального самоопределения.

Литература

1. *Бен-Шахар Т.* Быть счастливее. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 240 с.
2. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
3. *Киган Р., Лэйхи Л.* Неприятие перемен. Как преодолеть сопротивление изменениям и раскрыть потенциал организации. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 368 с.
4. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
5. *Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С.* Профориентация. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 496 с.
6. *Селигман М.* Новая позитивная психология. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.

Психологическое сопровождение профессиональной подготовки будущих прокурорских работников

Фалкина С.А.
Крымский юридический институт (филиал) Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации
г. Симферополь Россия

Аннотация. Научная статья посвящена проблеме психологического обеспечения профессиональной подготовки кадров для органов прокуратуры Российской Федерации. Автором анализируется современное состояние проблемы разработки научно-методического инструментария для целенаправленного формирования профессионально-психологической готовности будущих специалистов в высших учебных заведениях. Рассматриваются проблема и структура профессионально-психологической подготовки юристов, обозначаются профессионально важные качества прокурорских работников. Автором предлагается модель психологического сопровождения профессиональной подготовки кадров для органов прокуратуры на этапе профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессионально-психологическая подготовка, профессионально значимые качества личности, психологическое сопровождение профессиональной подготовки.

Psychological guidance of the professional training of future prosecutors

S.A. Falkina
Crimean Law Institution (branch) with the Academy of the Prosecutor General's Office of the Russian Federation
Simferopol Russia

Abstract. The article deals with the issue of psychological guidance of the professional training for Prosecutor's Offices staff. The author analyzes current issues of providing scientific methodology for purposeful development of professional and psychological preparedness among future professionals at universities. The problem and structure of professional and psychological training of lawyers is considered, and prosecutors' professional skills are identified. The author suggests a model of psychological guidance of professional training for Prosecutor's Offices staff in the course of their professional education.

Keywords: professional education, professional and psychological training, important personal skills, psychological guidance of professional training.

Специфика профессиональной деятельности прокурорских работников и функций, выполняемых прокуратурой, определяют высокие требования к профессиональным знаниям, умениям и личностным качествам кандидатов на должность прокурорских работников. Перечень требований к психологическим свойствам личности прокуроров опре-

делен Приказом Генерального прокурора Российской Федерации № 378 от 02.11.2011 г. «Об утверждении Квалификационной характеристики должности (квалификационных требований к должности) помощника прокурора города, района и приравненного к ним прокурора». Среди моральных качеств и психологических свойств личности, которыми должны обладать прокурорские работники, в приказе обозначены следующие: уровень социальной адаптации, интеллектуальный уровень, эмоциональная устойчивость, коммуникативные качества. Профессионально значимые качества формируются и развиваются в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. При этом, несмотря на то что в настоящее время вопросы психологии личности прокурора, психологических аспектов его деятельности, психологического сопровождения процесса переподготовки прокурорских работников, достаточно изучены в трудах М.С. Андрианова, В.В. Глибовца, Г.Х. Ефремовой, М.В. Кроза, Н.А. Ратиновой, В.В. Романова и др., проблема психологического сопровождения профессиональной подготовки кадров для органов прокуратуры на этапе обучения в высших учебных заведениях изучена недостаточно. В теории и практике высших учебных заведений, занимающихся подготовкой кадров для органов прокуратуры, отсутствует научно-методический инструментарий для целенаправленного формирования профессионально-психологической готовности будущих специалистов.

Профессиональное становление личности рассматривается как длительный непрерывный процесс от начала формирования профессиональных намерений до окончания активной трудовой деятельности [3].

Одним из наиболее важных этапов профессионального становления личности является этап подготовки и обучения в высшем учебном заведении.

Под профессиональной подготовкой понимают процесс формирования готовности обучающихся к выполнению профессиональных задач, к реализации различных видов профессиональной деятельности [11].

Концептуальными вопросами профессионально-психологической подготовки представителей юридических профессий занимался А.М. Столяренко. Под профессионально-психологической подготовкой автором понимается современный вид профессиональной, прикладной, специально организуемой подготовки юристов, сотрудников правоохранительных органов, направленной на формирование профессионально-психологической готовности, обеспечивающей эффективное решение профессиональных задач [10]. Структура профессионально психологической подготовки выключает следующие элементы: профессионально-психологические знания, профессионально-психологические навыки и умения (аналитико-психологические умения, тактико-психологические умения, технико-психологические навыки и умения), профессионально развитые познавательные качества (развитые профессиональные способности), профессионально-психологическая устойчивость (эмоциональ-

ная устойчивость, развитые волевые качества, умения и навыки саморегуляции своих психических состояний и поведения).

М.В. Кроз в перечне требований, предъявляемых профессией к психологическим качествам прокурорских работников, выделяет следующие факторы профессиональной пригодности к прокурорской деятельности: социализированность личности (развитое правосознание; доминирование социально значимых мотивов в профессиональной деятельности; честность, принципиальность; ответственность, исполнительность, дисциплинированность); развитые познавательные способности (требования к развитию процессов памяти, свойств внимания, форм и операций мышления; хороший интеллект, аналитико-синтетический склад ума, рефлексия; развитое воображение; высокая умственная работоспособность); эмоционально-волевая устойчивость (высокая работоспособность, выносливость, целенаправленность; стрессоустойчивость, высокий уровень волевого самоконтроля, самообладание; развитые адаптивные свойства нервной системы); коммуникативные способности (компетентность в общении; способность устанавливать и поддерживать психологический контакт с различными участниками процесса общения; владение средствами межличностного познания; развитая культура речи; умение в конфликтных ситуациях избирать и проводить адекватную линию поведения, стратегию коммуникативного взаимодействия, гибкость, способность изменять в зависимости от складывающихся обстоятельств стиль общения); организаторские способности (способность контролировать ход и результаты совместной деятельности, оказывать управленческое воздействие на коллектив, мотивировать и побуждать к выполнению работы) [5].

Так, формирование профессионально-психологической готовности, развитие профессионально важных качеств, навыков и умений будущих прокурорских работников выступает важнейшей задачей их обучения в вузе. При этом решение данной задачи возможно только при психологическом сопровождении профессиональной подготовки будущих специалистов, которая должна представлять собой систему психологических мероприятий, направленных на повышение профессионально-психологической готовности, развитие профессионально важных качеств и способностей личности, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Однако на данный момент образовательный процесс в высших учебных заведениях, занимающийся подготовкой кадров для органов прокуратуры, построен по традиционному типу и не ориентирован на формирование профессионально-психологической готовности. В высших учебных заведениях не функционирует психологическая служба, нет в штатном расписании должности психолога, а приобретение психологических знаний студентами осуществляется лишь в рамках курса «Юридическая психология».

По мнению Г.С. Никифорова [7] для повышения эффективности профессиональной деятельности необходимо непрерывное психологическое сопровождение всех ее этапов: профессиональное самоопределение, профессиональную подготовку, профессиональную адаптацию, «выход» из профессии – адаптацию к новым условиям жизнедеятельности.

Для определения содержания и задач психологического сопровождения профессиональной подготовки кадров для органов прокуратуры нужно рассмотреть, как определяется понятие сопровождение в концепциях отечественных ученых.

М.И. Битянова [1] определяет психологическое сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, которая направленна на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка. И.И. Мамайчук [6] психологическое сопровождение рассматривает как деятельность психолога, направленную на создание комплексной системы условий, которые обеспечивают успешную реабилитацию, личностный рост ребенка с учетом особенностей развития в обществе. Г.Г. Яничева [12] психологическое сопровождение обозначает через систему организационных, диагностических, учебных и развивающих мероприятий, направленных на создание оптимальных условий функционирования образовательной установки, которые дают возможность самореализации личности. Горбань Г.А. [2] психологическое сопровождение определяет, как форму практики, которая осуществляется в виде вспомогательных действий специально подготовленных кадров (психологов, социальных педагогов) и обусловлена необходимостью обеспечения соответствия активности личности нормативному и ценностно-смысловому наполнению окружающей ее среды. Основной целью обеспечение этого соответствия является создание условий для эффективной самореализации и жизнедеятельности личности.

А.И. Крупнов отмечает роль психологической службы в высшей школе в процессе подготовки высококвалифицированных кадров. Выделяет такие направления психологической службы, как психологическое обеспечение отбора абитуриентов и их последующая адаптация к учебной деятельности; психологическое обеспечение профессиональной подготовки; создание психологических условий коммуникативно-личностного развития [9].

На наш взгляд модель психологического сопровождения профессиональной подготовки кадров для органов прокуратуры должна представлять комплекс психодиагностических, психоформирующих, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, направленных на изучение и развитие у студентов (будущих прокурорских работников) профессионально важных качеств, формирование психологических знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач.

Система психологического сопровождения может состоять из следующих элементов: субъекты психологического сопровождения, объ-

екты психологического сопровождения, направления психологического сопровождения. Субъектами психологического сопровождения выступают подразделения психологической службы и должностные лица, которые входят в их состав (психологи). Объектами психологического сопровождения являются студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Прокурорская деятельность». Направления психологического сопровождения: профессионально-психологический отбор, профессионально-психологическая подготовка, психологическое просвещение.

Профессионально-психологический отбор – процедура отбора кандидатов на обучения в высшие учебные заведения в системе органов прокуратуры Российской Федерации. Для отбора абитуриентов используется модифицированная программа психологической оценки кандидатов на службу в органы прокуратуры, которая позволяет прогнозировать успешность обучения студентов, овладения ими необходимыми профессиональными знаниями и навыками [4].

Профессионально-психологическая подготовка – комплекс психологических мероприятий, осуществляемый в общей системе профессиональной подготовки кадров для органов прокуратуры и направленный на формирование и развитие психологических качеств обучающихся, необходимых для эффективного выполнения ими своих профессиональных обязанностей. Задачи профессионально-психологической подготовки направлены на формирование профессионально-психологической готовности будущих прокурорских работников к профессиональной деятельности, которую можно определить, как сложное структурно-уровневое образование, формирующееся в процессе целенаправленной профессионально-психологической подготовки студентов, основанной на применении специальных современных психолого-педагогических технологий. Профессионально-психологическая готовность включает в себя следующие компоненты: мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный (познавательный), операциональный, личностный.

Психологическое просвещение – система мероприятий, направленных на вооружение будущих прокурорских работников прикладными психологическими знаниями, необходимыми для решения профессиональных задач.

Литература

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 299 с.
2. *Горбань Г.О.* Особливості застосування різних форм психологічної практики в управлінні / Г.О. Горбань // Вісник ХНПУ Сковороди. Психологія. – 2012. – випуск 44, частина 1. – С. 41–45.
3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-еизд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

4. *Кроз М.В.* Психологическая оценка абитуриентов Институтов прокуратуры // Актуальные проблемы сферы психологии и права. Тезисы докладов и сообщений Всерос. конф. Калуга, 1998. С. 96–99.
5. *Кроз М.В.* Психология личности прокурора: пособие для прокуроров / Акад. Ген. прокуратуры Рос. Федерации. – М., 2012. – 112 с.
6. *Мамайчук И.И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.
7. *Никифоров Г.С., Шингаев С.М.* Становление концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2013. № 3. – С.15–24.
8. Приказ Генерального прокурора Российской Федерации № 378 от 02.11.2011 г. «Об утверждении Квалификационной характеристики должности (квалификационных требований к должности) помощника прокурора города, района и приравненного к ним прокурора».
9. Психологическая поддержка в ВУЗе («круглый стол») // Психол. журнал, 1994, т. 15, № 5.
10. *Столяренко А.М.* Прикладная юридическая психология М.: Юнитидана, 2001. – 639 с.
11. *Тутарищева С.М.* Формирование готовности будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности в профессиональной среде: на примере специальности юриспруденция: дис. …канд. пед. наук / С.М. Тутарищева. – Майкоп, 2006. – 188 с.
12. *Яничева Т.Г.* Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 101–119.

СЕКЦИЯ 8
Проблемы и специфика психопрофилактической работы в высшей школе

Показатели мотивации как мишени профилактической работы со студентами, обучающимися в медицинском вузе

Абросимов И.Н.,
канд. психол. наук
Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова
г. Москва, Россия

Аннотация. В работе представлены результаты исследования показателей мотивации на обучение и на получение психотерапевтической помощи среди студентов образовательного учреждения медицинского профиля (специальности подготовки «Стоматология», «Лечебное дело» и «Клиническая психология» всего – 310 человек). В выделенных группах студентов обучающихся по специальностям были выявлены структурные особенности изучаемых показателей.

Ключевые слова: студенты, мотивация, мотивация на обучение, мотивация на психотерапию, образование, психологическая профилактика, психологическая служба.

Indicators of motivation as a target for preventive work with students at medical university

I.N. Abrosimov,
PhD in Psychology
Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry
Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of research studying indicators of motivation for education and psychotherapy among students at medical university (different programs, total 310 students). Students of different programs demonstrated structural specifics of indicators under study.

Keywords: students, motivation, motivation for education, motivation for psychotherapy, education, psychological prevention, psychological support.

Современные эпидемиологические данные указывают, что на фоне снижения общего числа учтенной психопатологии среди населения России одной из тревожащих проблем остается количество дезадаптивных поведенческих девиаций в детском, подростковом и юношеском возрасте, все еще остающееся достаточно высоким [7].

При этом ориентация современной клинической психологии на модели салютогенного [8] и биопсихосоциального [1] подходов к здоровьесберегающему поведению индивида находит свое отражение во все большем внимании к разработкам в области психологической профилактики [3] и ранней психологической диагностики среди лиц молодого возраста [2] с целью выявления и предотвращения развития различных дезадаптивных проявлений [5].

Соответствуют интегративным подходам и тенденции намеченные в организации образовательного процесса. Если в области психологического сопровождения дошкольного и общего образования за последние десятилетия в нашей стране достигнуты значительные положительные изменения [6], то учреждениям среднего и высшего образования, как показывает практика, нуждаются в интеграции или реорганизации системы психологической помощи обучающемуся [4]. Именно перед психологической службой учреждения стоят задачи мониторинга и принятия мер по устранению или снижению интенсивности воздействия факторов препятствующих личностно-профессиональному развитию обучающегося [9].

При этом психологическое сопровождение образовательного процесса в рамках профессиональной подготовки рассматривается как предупреждение нарушений личностно-профессионального здоровья – одного из компонентов гармоничной личности будущего субъекта трудовой деятельности (Никифоров).

Реализация психопрофилактической работы в рамках психологической службы учреждения высшего образования представляется наиболее эффективной с учетом предварительной оценки «запросов» учащихся. Исследование мотивов студентов в отношении обучения и получения психотерапевтической помощи рассматривается нами как один из возможных путей для осуществления такой оценки.

Целью настоящего исследования являлось описание в качестве мишеней психопрофилактической работы структуры мотивов на обучение и получение психотерапевтической помощи студентов медицинского профиля.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 310 очных студентов МГМСУ им А.И. Евдокимова, обучающихся по специальностям «Стоматология» (n=138), «Лечебное дело» (n=90), «Клиническая психология» (n=81) на различных курсах. Средний возраст по общей выборке составил 19,76±2,17. Применялись следующие психодиагностические инструменты: 1) Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, 2) Опросник мотивации на психотерапию (FPTM, Fragebogen zur Psychotherapiemotivation, R. Nubling, H. Schulz, J. Schmidt, U. Koch, W.W. Wittmann, 2001) в адаптации Я.В. Колпакова, А.А. Казакова, В.М. Ялтонского; Версия 1.2011.

Полученные результаты и их обсуждение. В ходе исследования структуры мотивов на обучение среди студентов медицинского профи-

ля по всей выборке были получены следующие результаты. Доминирующим мотивом на обучение является получение знаний в области своей профессии (6,9±2,5 балла). Стремление к получению знаний представляется способствующим личностно-профессиональному развитию и раскрытию творческого потенциала личности обучающегося. Также мотив применения самостоятельных мотивов и личностных ресурсов для получения необходимых знаний соответствует современным идеям модернизации системы высшего образования и переориентации его стандарта (ФГОС ВО 3++) на компетентностный подход.

Примерно на одинаковом уровне представлены показатели мотивов овладения профессией (5,9±2,3 балла) и получения диплома (6,0±2,56 балла). Данные мотивы рассматриваются как нами как инструментальные для реализации на первый взгляд формальных, но не менее важных для социализации личности ценностей современного развитого общества (социальный статус, особое положение в социальной системе, возможность карьерного роста и развития собственного бизнеса и т.п.).

В трех выделенных по специальности обучения группах структурное соотношение выраженности мотивов на обучение сохранило выявленную для всей выборки тенденцию, однако, также отмечены и некоторые их особенности.

Так, например, в группе студентов, проходящих обучение по специальности «Лечебное дело» статистически значимо выше, чем в остальных двух группах (Стоматология и Клиническая психология) показатели мотива получения знаний (7,7±2,4 балла), по сравнению с другими мотивами (6,4±2,4 и 6,5±2,3 балла). Полученное распределение результатов указывает на особое отношение студентов к выбранной ими будущей профессии, которое, возможно отражает и неординарное положение врача в нашем обществе. В силу личных и коллективных мифов и обобщений врач предстает зачастую в роли, как транслятора высших гуманистических ценностей, так и недосягаемого вершителя судеб. В любом из вариантов профессии врача приписывается обязательное оперирование большим количеством знаний и специализированных терминов.

Студенты-психологи отличаются статистически значимо более низкими показателями мотивов овладения профессией (5,3±2,1 балла) и получения диплома (5,2±2,8 балла) по сравнению со сравниваемыми группами. Полученные данные также можно охарактеризовать с точки зрения социального положения специалиста-психолога и особенностей востребованности его услуг в реалиях современной жизни. Не вполне четко сформулированный и осознанный запрос общества на услуги психологического профиля формирует индивидуальное отношение к будущей профессии у студентов данного профиля. Они ориентированы не на инструментальные мотивы обучения и дальнейшего достижения социальных благ, но на личностно значимые (получение знаний).

Также интересными представляются результаты обследования группы студентов-стоматологов, чья структура мотивов обучения в вузе не ярко выражена и носит характер «плато». Среди возможных причин подобной «стертости» доминирующих мотивов могут быть отмечены: страхи в связи с будущей невозможностью самореализоваться в профессии, трансляция неоднозначного, конфликтного отношения к врачам-стоматологам в обществе (их боятся), не до конца осознанный или самостоятельный выбор профессии и др.

Таблица 1.

Сравнение мотивов обучения в выделенных группах (в баллах)

Мотивы обучения в вузе	**Стомато-логический (p1) n=136**	**Лечебный (p2) n=93**	**Клинической психологии (p3) n=81**	**Значимость различий p≤0,05**
Получение знаний	6,5±2,4	7,7±2,4	6,9±2,5	**p1-p2 = 0,001** **p2-p3 = 0,031** p1-p3 =
Овладение профессией	6,1±2,2	6,4±2,4	5,3±2,1	p1-p2 = **p2-p3 = 0,020** **p1-p3 = 0,006**
Получение диплома	6,3±2,5	6,5±2,3	5,2±2,8	p1-p2 = **p2-p3 = 0,001** **p1-p3 = 0,005**

Не менее важными являются результаты исследования мотивации на психотерапию у студентов медицинского профиля. По всей выборке доминируют показатели отрицания необходимости психотерапевтической помощи (62,45±9,92 Т-балла) и получения вторичной выгоды от психотерапии (56,24±8,56 Т-балла). Полученные данные указывают на тенденцию среди студентов оценивать имеющихся у них психологические проблемы как собственную слабость, а психотерапию как угрозу своей независимости. Следствием данной тенденции является защитное обесценивание психологической помощи и поддержки от специалистов. Также результаты указывают на стремление респондентов использовать свои психологические жалобы и участие в психотерапевтическом процессе для получения позитивного социального подкрепления, а не для реального решения беспокоящей проблемы.

Выраженная тенденция еще более ярко была подчеркнута при сравнении структуры мотивации на психотерапию в выделенных подгруппах. Студенты-психологи статистически значимо более ориентированы на обращение за психотерапевтической помощью для избавления психологического напряжения (38,39±11,70 Т-балла), чем студенты-стоматологи (33,28±11,77 Т-балла, p=0,002) и студенты-врачи (31,73±10,69 Т-балла, p=0,001). Подобные соотношения наблюдаются и по пока-

зателям надежды на психотерапевтическую помощь, знания о пользе психотерапии, собственной инициативе обращения за специализированной помощи. Однако в остальных двух группах статистически значимо выше показатели отрицания пользы психотерапии (Стоматологи: 65,07±9,42 Т-балла, p=0,001; Врачи: 64,08±8,70 Т-балла, p=0,001) и получения вторичной выгоды от нее (Стоматологи: 46,05±6,87 Т-балла, p=0,001; Врачи: 48,03±6,48 Т-балла, p=0,001).

Полученные данные представляются понятными и согласующимися с особенностями образовательного процесса при подготовке по специальности «Клиническая психология», которая предполагает информирование и расширение мировоззрения в отношении возможностей психологической коррекции. Студенты же из сравниваемых групп не информированы о специфики психотерапевтической помощи, что сказывается на негативном отношении к ней, нежелании столкнуться с психотерапевтическим опытом. Полученные данные указывают на необходимость реализации задач психологической службы образовательного университета по популяризации знаний о психотерапевтической помощи и предоставления доступного опыта участия в психотерапевтической работе.

Выводы:

1. Обучение студентов в образовательном учреждении медицинского профиля имеет свои уникальные образовательные потребности. Ведущим мотивом является получение знаний в рамках будущей профессии, что обусловлено особенным индивидуальным и отношением и отношением общества к профессиям помогающего типа, как к требующим большой ответственности за жизнь другого.
2. При этом студенты-врачи ориентированы на соответствие данным ожиданиям в ходе получения знаний; студенты-психологи менее ориентированы на достижение инструментальных ценностей в отношении социального статуса; студенты-стоматологи характеризуются недифференцированной структурой мотивации на обучение в вузе.
3. Мотивация на психотерапию среди студентов медицинского профиля носит характер отрицания пользы и получения косвенных вторичных результатов от нее для достижения социального поощрения. Студенты-психологи более информированы и как следствие более мотивированы в отношении получения психотерапевтической помощи.
4. Выявленные особенности мотивационной сферы студентов в отношении учебы и получения психотерапевтической помощи могут быть использованы при разработке задач и методов психопрофилактической работы, реализуемой в образовательных учреждениях медицинского профиля. Наиболее уместными представляются задачи повышения доступности информации о специфике и эффективности психотерапевтической помощи, а также опыта ее получения.

Литература
1. *Абросимов И.Н.* Динамика показателей личностной идентичности в рамках первичной профилактики зависимого поведения среди подростков // Вопросы наркологии. – 2017. – № 6. – С. 38–40.
2. *Бузина Т.С., Колпаков Я.В.* Алкогольная мотивация у лиц молодого возраста, занимающихся спортом: профилактический аспект / Совершенствование правовых основ наркологической помощи: сборник тезисов, М.: ННЦ наркологии. – 2014. – с. 43–44.
3. *Воробьева Т.В., Ялтонская А.В.* Профилактика зависимости от психоактивных веществ: особенности работы с подростками группы риска, М.: Управление по наркотикам и преступности Организации объединенных наций – 2008. – 23 с.
4. *Зимина Н.А.* Психологические условия оптимизации профессиональной компетентности психологов в решении поведенческих проблем детей раннего возраста: Автореферат дисс. канд. психол. наук. Н.Новгород, 2003. – 23 с.
5. *Колпаков Я.В., Ялтонская А.В., Ялтонский В.М., Абросимов И.Н.* Система диагностики различных отклонений у детей младшего школьного возраста как основа профилактики фетального алкогольного спектра нарушений // Вопросы наркологии. – 2017. – № 6. – с. 44–46.
6. Психологическая служба в современном образовании: Рабочая книга / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: ООО «Питер Пресс», 2009. – 400 с.
7. Распространенность психических расстройств в населении Российской Федерации в 2011 году: Аналитический обзор. – М.: ФГБУ «ФМИЦПН» Минздрава России, 2014. – 43 с.
8. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Профилактика наркомании и алкоголизма, М.:ИЦ «Академия» – 2003. – 176 с.
9. *Суховершина Ю.В.* Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза: Автореферат дисс. канд. психол. наук. Курск, 2006. – 24 с.

Психологические мишени профилактики злоупотребления алкоголем в старшем подростковом и юношеском возрастах

Бузина Т.С.,
д-р психол. наук

Волчкова Ю.В.
ФГБОУ ВО Московский Государственный Медико-Стоматологический университет им. А.И. Евдокимова
г. Москва, Россия

Аннотация: статья посвящена рассмотрению проблемы злоупотребления алкоголем в старшем подростковом и юношеском возрастах. Была проанализирована ситуация употребления алкоголя в молодежной среде, выявлены мишени для профилактической работы и разработана программа профилактики. Оценка результатов применения данной программы выявила её значимость и эффективность.

Ключевые слова: психология, психологическая профилактика, алкогольная зависимость, подростковый возраст, молодежь.

Psychological targets for preventive measures against adolescent alcohol consumption

T. Buzina,
Doctor in Psychology

Yu. Volchkova
Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry
Moscow, Russia

Abstract. The paper deals with the problem of adolescent alcohol and youth consumption. The situation with youth alcohol consumption has been analyzed, and targets for preventive measures have been identified, followed by the development of a preventive program. The assessment of program performance confirmed its efficiency.

Keywords: Psychology, psychological prevention, alcohol addiction, adolescence, youth.

Одной из самых важных проблем современного общества является алкоголизация подростковой и юношеской среды. В современном обществе молодежная девиация, которая проявляется в совершенно разных формах, приобрела черты массового явления, отличающегося устойчивыми тенденциями роста, широкого распространения на подростковую и юношескую среду, усиливающегося взаимодействия форм девиации, возрастания деструктивных социальных последствий. Сама ситуация усугубляется тем, что в обществе имеет место толерантное отношение к проявлениям подобных форм поведения.

Анализ ситуации употребления алкоголя в подростковом и молодежном обществе говорит о том, что проблема злоупотребления спиртными напитками молодеет с каждым годом. Сегодня, по данным статистики, спиртные напитки потребляет каждый третий школьник в средних классах и почти каждый – в старших. Исходя из медико-социальных исследований, средний возраст первых проб алкоголя мальчиками снизился до 12,5 лет; девочками – до 12,9 лет[1]. Отмечается рост доз и частоты потребления алкоголя. Выпивка служит символом объединения подростков и молодых людей в группы, а иногда и обязательным условием принятия любого из ее членов.

Наибольшую тревожность в данной ситуации вызывает то, что такое поведение принимается современными юношами и девушками как нормальное и становится своеобразным стереотипом, которому они стараются соответствовать, чтобы быть включенными в социальную среду.

Проблема злоупотребления алкоголем подростками и молодым людьми имеет особую актуальность в наше время, поскольку спиртные напитки более пагубно влияют на молодой организм по сравнению со взрослыми, так как их организм еще не способен справиться с отравляющим воздействием алкоголя на органы и системы. Поэтому необходимо сократить до минимума, а в идеале – исключить полностью, потребление алкогольной продукции молодым поколением.

Основные методы психологической помощи подросткам и молодежи, злоупотребляющим алкоголем, строится в двух плоскостях. Во-первых, это психотерапия лиц, уже имеющих зависимость. Во-вторых, это психопрофилактика возникновения раннего алкоголизма лиц, входящих в группу риска [3]. Существует масса программ первичной психопрофилактики раннего алкоголизма (и наркотизации в том числе). Однако вторичной психопрофилактике уделяется крайне мало внимания. По нашему мнению, нужно обратить пристальное внимание именно на вторичную психопрофилактику, так как большинство молодых людей уже имеет опыт употребления алкоголя, а некоторые из них злоупотребляют им. Чтобы разработать программу вторичной психопрофилактики раннего алкоголизма, необходимо прежде всего изучить особенности личностной сферы у юношей и девушек. В частности, это касается характерологических черт (акцентуаций) и мотивов потребления алкоголя, которые станут мишенью для профилактической работы. Программа психопрофилактики должна будет основываться непосредственно на выявленных особенностях.

В 2016 году нами было проведено исследование, которое помогло выявить мишени воздействия для профилактики раннего злоупотребления алкоголем, а именно: характерологические особенности и мотивы употребления алкоголя в старшем подростковом возрасте.

В ходе исследования личностных особенностей и мотивов потребления алкоголя у лиц старшего подросткового и юношеского возраста были получены следующие результаты:

1. Наиболее всего в группе людей, злоупотребляющих алкоголем, выражен возбудимый, циклотимический, тревожный и эмотивный типы.
2. Наиболее выраженным мотивом употребления алкоголя в той же группе является гедонистический, субмиссивный, атарактический мотивы и мотив гиперактивации поведения.

На основе полученных данных была разработана пилотажная программа профилактики злоупотребления алкоголем в старшем подростковом возрасте.

Цель программы – развитие адаптационных навыков и возможностей в старшем подростковом и юношеском возрасте.

Исходя из выявленных ведущих мотивов и акцентуаций, располагающих к злоупотреблению алкоголем, были определены следующие направления работы:

1. Осознание собственных желаний и способы их анализа.
2. Работа с эмоциями и переживаниями, осознание эмоций и чувств, способы и умение их выражения.
3. Отстаивание собственной позиции, умение выражать свое мнение, умение говорить «нет».
4. Проблема выбора и принятия решения.

Пилотажная профилактическая программа рассчитывалась на 8 занятий, каждое из которых по длительности составляло около 1 часа 30 минут. Частота занятий – 1 раз в неделю.

Формат занятий – тренинговая группа.

Помещение: просторная аудитория, свободная от парт, наличие доски.

Структура занятия:

1. Шеринг. Актуализация проблемы.
2. Упражнения по теме занятия.
3. Завершающий шеринг, обратная связь.

Рабочая программа занятий имела следующий план:

Занятие 1. Знакомство.

Занятие 2. Коммуникация.

Занятие 3. Актуализация и навык работы с побуждениями.

Занятие 4. Эмоции.

Занятие 5. Конфликты.

Занятие 6. Выбор и принятие решения.

Занятие 7. Отстаивание собственной позиции.

Занятие 8. Завершение.

После завершения профилактической программы необходима была оценка эффективности проведенного воздействия. Для оценки эффективности программы были использованы следующие методики:

1. AUDIT (AUDIT – Alcohol Use Disorders Identification Test).
2. Тест жизнестойкости. Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева [2].

Оценка эффективности программы заключалась в сравнении результатов обеих методик до проведения занятий и после.

В ходе проведенного исследования нами были выявлены основные мишени психопрофилактики злоупотребления алкоголем, а также разработана и апробирована пилотажная версия программы вторичной профилактики злоупотребления алкоголем у лиц старшего подросткового и юношеского возрастов. Оценка эффективности проведенной программы показала, что разработанные методы воздействия значимо влияют на развитие жизнестойкости и снижение риска злоупотребления алкоголем: достоверно значимо снизился уровень теста AUDIT как степень риска развития алкогольной зависимости, что подтверждает эффективность профилактической программы. Также достоверно зна-

чимо повысился общий уровень показателя «жизнестойкость», что дает право считать программу эффективной.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что проблема подростковой и юношеской алкоголизации и раннего алкоголизма требует пристального внимания со стороны родителей, воспитателей и медицинских учреждений, а также разработки и внедрения в социальную среду эффективных методов психопрофилактики раннего алкоголизма. На данный момент работа по совершенствованию разработанной программы продолжается.

Литература

1. *Давыдов А.В.* Профилактика алкоголизма подростков : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Давыдов Алексей Валерьевич; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. – Ярославль, 2008.- 242 с.
2. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. – М.: Смысл, 2006.
3. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Профилактика и психотерапия нарушений психосоциальной адаптации у подростков /учебное пособие. – М., МГМСУ, 2014.

Профилактика аддиктивного поведения студентов в рамках реализации психолого-педагогического сопровождения образования СОГПИ

Зотова М.О.,
старший преподаватель,
руководитель СПСО

Козловская М.Э.,
психолог, научный сотрудник
научно-методической лаборатории социального
и психолого-педагогического мониторинга
образования ГБОУ ВО «Северо-Осетинский
государственный педагогический институт»,
кафедра развития образования,
г. Владикавказ Россия

Аннотация. Определяется понятие «аддиктивное поведение». Рассматриваются условия и возможности профилактики аддиктивного поведения. Представляются результаты психологической диагностики как начального этапа профилактики.

Ключевые слова: аддиктивное поведение молодежи, профилактика аддиктивного поведения, психологическая диагностика, психолого-педагогическое сопровождение.

Prevention of students' addictive behavior in context of psychological and educational support of education at north ossetian state pedagogical university

Zotova M.O.,
Senior Teacher, North Ossetian state pedagogical University

Kozlovskaya M.E.,
Psychologist, Research Associate of the Research and methodology laboratory of social, psychological and pedagogical monitoring of education, North Ossetian state pedagogical Institute, Center for psychological support of education, Vladikavkaz, Russia

Abstract. The concept of "addictive behavior" is defined in the article . Terms and opportunities for addictive behavior preventive maintenance are considered and the results of psychological diagnostics as the initial step in prevention are discussed.

Keywords: addictive behavior of youth, prevention of addictive behavior, psychological diagnostics, psychological and pedagogical support.

В настоящее время процесс воспитания и развития молодёжи проходит в сложных условиях, характеризующихся социально-экономическими преобразованиями в обществе, формированием новой системы ценностных ориентаций и социальных норм, наличием молодёжных субкультур и, как следствие, проявлением различных девиаций. Все перечисленные факторы неблагоприятно влияют на здоровье и образ жизни молодого поколения.

Одна из острейших социальных проблем современной молодёжи – стремление избежать сложностей реальной жизни посредством приёма алкоголя, различных видов токсических и наркотических веществ.

Аддиктивное поведение – это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [3].

Существенной причиной, лежащей в основе формирования аддиктивного поведения, является потребность в изменении реальности, желание выйти из сложной ситуации межличностного и внутриличностного характера. Сложные жизненные ситуации, состояния психологического дискомфорта провоцируют аддиктивную реакцию. Суть аддиктивного поведения заключается в том, что стремясь уйти от реальности, человек пытаясь искусственным путем изменить свое психическое состояние, приобретает иллюзию безопасности, восстановления равновесия. Этот процесс настолько захватывает человека, что начинает управлять его жизнью. Человек стано-

вится беспомощным перед своим пристрастием, волевые усилия ослабевают и не дают возможности противостоять зависимости.

В сложившейся ситуации прицельного внимания заслуживает проблема создания психолого-педагогических условий в вузе для эффективной первичной профилактики аддиктивного поведения среди молодых людей. Перспективным подходом к предупреждению аддиктивного поведения является формирование установки у юношей и девушек на здоровый образ жизни как эффективное средство профилактики. Важнейшим условием профилактики аддиктивного поведения и, следовательно, эффективности психолого-педагогической работы, является специально организованная социальная среда педагогического вуза, создающая условия для сохранения здоровья студентов на этапе высшего профессионального образования.

Для работы в студенческой среде по профилактике аддиктивного поведения наиболее подходящей можно считать модель укрепления здоровья, которая поощряет развитие альтернативных видов деятельности (спорт, активный досуг, ЗОЖ, режим труда, питание и т.п.), которые могут стать барьером, препятствующим поведению, наносящему вред здоровью. Необходимо развивать веру человека в свои силы, поддерживать позитивную самооценку, помогать совершенствовать коммуникативные навыки, помогать преодолевать изоляцию или непонимание ближайшего окружения, формировать навыки выхода из стресса.

Высшие учебные заведения располагают большими возможностями прививать навыки ЗОЖ студентам. Широкий диапазон направлений работы вуза может обеспечить решение этой проблемы. Чем качественнее и разнообразнее будет учебная, научная, культурно-воспитательная, физкультурно-оздоровительная работа в вузе, тем меньше у студента останется времени на проявление аддиктивного поведения. Данная организация внеучебной деятельности вуза является одной из составляющих социокультурной среды вуза.

В СОГПИ созданы условия и возможности для реализации социально-воспитательных задач образовательного процесса, для всестороннего развития личности, формирования общекультурных и социально-личностных компетенций студентов. Осознание важности формирования данных компонентов инициирует ежегодное мониторинговое исследование удовлетворенности студентов образовательным процессом.

Путём анкетирования студентов было получено общее представление о восприятии студентами социокультурной среды не только как внешней по отношению к нему, но и как результат своей собственной деятельности, своей личной заботы, ответственности за сотворение себя, развитие своей индивидуальности.

В текущем учебном году анкетирование студентов было проведено с 05.12.16 по 26.12.16 гг. В исследовании приняли участие 584 студен-

та 7 различных факультетов, среди которых 294 студента колледжного уровня, 198 студентов бакалавриата, 27 магистров и 65 студентов заочной формы обучения.

В рамках исследования социокультурной среды СОГПИ, нами была изучена социальная активность и занятость студентов различными видами деятельности.

Активное участие обучающейся молодежи в решении проблем учебно-воспитательного процесса способствует формированию самостоятельности восприятия и осмысления в реализации образовательных задач, социальной активности, организаторских и коммуникативных способностей личности, что имеет существенно значение для формирования профессиональной и общей культуры будущего специалиста.

Развитие студенческого волонтерского движения в вузе является эффективным направлением социокультурного развития в студенческой среде. Обучающиеся оказывают посильную помощь нуждающимся, они проявляются как личность, как человек, способный влиять на окружающий его мир. Осуществляя опеку, студенты осмысливают ценности жизни.

Так, две трети студентов (65,6 %) принимают участие в работе общественных организаций института, из них 21,2 % студентов являются волонтерами. Также студенты СОГИ вовлечены во внеучебную деятельность института: спортом занимаются 27,6 % студентов; к художественному творчеству проявляют интерес 23,5 % студентов, к культурно-массовой работе привлечены 17,3 % студентов опрошенных; в научно-исследовательской работе заняты 6,1 % студентов, техническим творчеством заинтересованы 3,4 % студентов.

Также, в ходе исследования было изучено мнение студентов об организации профилактической работе аддитивного и девиантного поведения в СОГПИ, в частности, о работе по профилактике правонарушений, ВИЧ-инфекций, наркотической и алкогольной зависимостей. Так, большинство студентов (86,3 %) высоко оценили уровень проводимых мероприятий.

Таким образом, организованная среда в вузе препятствует проявлению аддиктивного поведения у студентов, становится сдерживающим психологическим фактором. Находясь в активной социальной среде, студенты вынуждены принимать ответственность за жизненные события на себя, использовать здоровые стратегии совладания со стрессом, учатся отстаивать свою точку зрения, развивать самоконтроль. Кроме того, вуз формирует мировоззренческие позиции, не провозглашающие самоцель получения удовольствий от жизни.

Психопрофилактика является основным способом поддержания психического здоровья в массах, которое определяется как состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Содержание поня-

тия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нем всегда отражены общественные и групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека [1].

Молодежная среда с учетом, конечно, возрастной специфики является объектом ранней профилактики химической зависимости. С одной стороны, молодые люди выступают как большая социальная группа, на которую направлены основные усилия ранней профилактики, с другой стороны, они должны сами, начиная с определенного возрастного периода, выступать субъектами профилактической работы.

Необходимость проведения профилактической работы употребления психоактивных веществ (далее ПАВ) в студенческой среде обусловлена тем, что влечение к наркотикам носит чрезвычайно сильный характер, оно быстро разрушает личность и жизнь человека. Одним из указаний на злоупотребление наркотиками является социальная деградация, проявляющаяся, прежде всего в быстро нарастающей социальной дезадаптации. При этом наблюдается снижение успеваемости, отказ от учебы и профессиональной деятельности, конфликты с социальным окружением, проблемы с законом, отход от семьи и друзей, сужение общения до наркоманического круга, изоляция.

Для оценки склонности к потреблению наркотиков одним из важнейших предикторов может выступать склонность к риску, более того, в присутствии сверстников рискованное поведение значительно усиливается.

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 16 июня 2014 г. № 658 «Об утверждении порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования» был проведен мониторинг по профилактике аддиктивного поведения среди обучающихся СОГПИ.

В данном исследовании приняли участие обучающиеся первых курсов Северо-Осетинского государственного педагогического института, в количестве 231 человек: 10,03 % парни и 89,97 % девушки в возрасте от 15 до 18 лет.

Выборка была разделена на две подгруппы, которые характеризуются следующими показателями:

– шкала «контроль эмоций»;
– шкала 2 и ниже.

В подгруппе со склонностью к защитной стратегии ответов выделялись следующие шкалы: «крайние ответы», «произвольная регуляция», «контроль эмоций», «поиск новизны», «рисковое поведение», копинг-стратегии: «поиск социальной поддержки», «избегание» и «разрешение проблем». Тогда как в подгруппе признающих трудности контроля эмоций, были выделены следующие шкалы: «крайние ответы», «склонность к зависимости», «антисоциальные тенденции», «произвольная регуляция» и «детско-родительские отношения».

В группе респондентов со склонностью к защитной стратегии наиболее выраженными шкалами являются шкале произвольной регуляции и склонность к рискованному поведению. Так, по шкале произвольной регуляции более половины опрошенных респондентов (59 %) демонстрируют низкие показатели. Это может говорить о том, что они у них возникают сложности с возможностью долгосрочного планирования, целеполаганием, им свойственна импульсивность и необдуманность поступков. Среди студентов первых курсов, принявших участие в опросе, 57,6 % обучающихся демонстрируют склонность к рискованному поведению.

Таким образом, в группе со склонностью к защитной стратегии есть тенденция вовлечения в рискованное для здоровья поведение. Представители выборки испытывают трудности в регуляции своего поведения. Результаты почти каждого третьего (31,9 %) опрошенного в группе заходят за граничные значения по трем и более признакам. Это может говорить о том, что в данной группе существует вероятность риска вовлечения в поведение, опасное для здоровья.

По результатам исследования, в группе с проблемами в контроле эмоций склонность к зависимости демонстрируют 40 % опрошенных респондентов. Это может говорить, как и о зависимости от рискового поведения, но в большинстве случаев это свидетельствует о чрезмерном использовании интернета и мобильного телефона. Практически каждый третий опрошенный (30 %) демонстрирует низкие показатели по шкале возможности произвольной регуляции. По шкале крайних ответов 26,2 % опрошенных проявляют высокие показатели. Это может говорить о том, что эти респонденты характеризуются низкими способностями в саморегуляции.

Таким образом, можно отметить, что в группе с проблемами в контроле эмоций есть тенденция вовлечения в рискованное для здоровья поведение. Представители выборки склонны к антисоциальным тенденциям в поведении. Результаты практически каждого четвертого (22,5 %) опрошенного в группе заходят за граничные значения по трем и более признакам. Это может говорить о том, что в данной группе существует вероятность риска вовлечения в поведение, опасное для здоровья.

Полученные результаты психологической диагностики свидетельствуют о необходимости проведения психопрофилактической работы не только в студенческой среде, но и среди молодежи республики. Успешная реализация психолого-педагогического сопровождения возможна лишь при тесном взаимодействии структурных подразделений вуза, достаточной готовности членов педагогического коллектива к восприятию всех вероятных аспектов и факторов адаптации студентов к условиям обучения в вузе (включая их собственные педагогические ошибки) [2].

Литература
1. *Змановская Е.В.* Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2004.
2. *Зотова М.О., Тегетаева Ж.Р.* Социально-психологические особенности адаптации первокурсников к вузу//Современные технологии в образовании: Сборник статей и тезисов. Владикавказ. Изд-во СОГПИ, 2014.
3. *Короленко Ц.П., Донских Т.А.* Семь путей к катастрофе. Деструктивные формы поведения в современном мире. – Новосибирск: Наука, 1990.

Психологическая поддержка профессионально-личностного развития студентов

Комарова О.Н.,
канд. психол. наук, доцент
ГАОУ «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье обоснованы цели работы и показана специфика Психологической службы вуза, представлена программа профессионально-личностного развития студентов. Эффективность использования программы подтверждается повышением уровня самосознания, выраженного в принятии субъектной позиции, усилении стремления к самовыражению в образовательной деятельности, проявлении активности при построении и воплощении собственной модели саморазвития.

Ключевые слова: психологическая служба, психологическое сопровождение, самопознание, саморазвитие, субъект деятельности.

Psychological support of students' professional and personal development

O.N. Komarova,
PhD in Psychology, Associate Professor
Moscow City Teacher Training University
Moscow, Russia

Abstract. The article argues the targets and specifics of university counseling center and presents a program for students' professional and personal development. The efficiency of the program is proven by the growth of self-awareness level expressed by subjective position, stronger aspiration for self-expression in education and proactivity at planning and implementing own self-development model.

Keywords: psychological support, psychological guidance, self-knowledge, personal development, subject of activity.

В настоящее время Психологическая служба вуза проходит стадию становления. Если школьная Психологическая служба в России уже имеет некоторую историю, традиции и стала неотъемлемым элемен-

том системы общего среднего образования, то вузовской практической психологии еще предстоит пройти длительный путь становления. Конечно же, система Психологической службы в вузе не может стать видоизмененным аналогом школьной психологической службы в силу специфики и образовательных задач учебного заведения, и закономерностей личностного развития студентов [2].

Во-первых, должен быть смещен акцент с традиционных диагностических и консультативных видов работы психолога на психопрофилактические и развивающие методы.

Во-вторых, так как решение разнообразных задач психологического сопровождения является общим делом всех участников образовательного процесса, то здесь возникает сложнейшая по своему решению задача повышения психологической грамотности и развитие компетентности всех преподавателей высшей школы.

Главной стратегией работы Психологической службы в вузе, по нашему мнению, должно быть развитие студента как личности, субъекта деятельности. Мы считаем, что овладение саморазвитием в качестве деятельности, приобретение навыков такой деятельности и ее апробация могут рассматриваться как приоритетные цели современной системы образования, подготовки молодых людей к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

Мы уверены, что психологическое обеспечение процессов самопознания и саморазвития способно решить многие проблемы развития личности студентов в образовательном пространстве вуза [1].

В 2011–2015 гг. В Институте иностранных языков, Юридическом институте и Институте специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московского городского педагогического университета» в 2011 г. по 2015 г. нами апробирована программа личностно-профессионального развития студентов, которая включает пять основных блоков:

1. Установочный блок.

Цель: создание положительной мотивации к саморазвитию, осознание необходимости самопознания, самообразования, самосовершенствования.

Стремление к самопознанию и саморазвитию проявляется у студентов на уровне неосознанной потребности. Наша задача заключается в том, чтобы актуализировать эту потребность, возбудить интерес к данному виду деятельности.

Наше исследование позволяет нам сделать вывод, что интерес к самопознанию у студентов существует объективно. В то же время, уровень актуализации этого интереса у каждого студента строго индивидуален. Студенты, с которыми проводилась систематическая работа по актуализации самопознания, проявляют интерес ко всем сферам своей

личности. Те же студенты, с которыми подобная работа не проводилась, более избирательны в своем интересе. Их предпочтения лежат в области физических особенностей и профессиональных способностей.

2. Диагностический блок.

Цель: диагностика индивидных, субъектных и личностных свойств для формирования целостного представления студентов о себе, формирование общей программы саморазвития.

Диагностические процедуры используются:

– как средство получения студентами новой информации о себе;
– как средство самопонимания и самораскрытия.

3. Теоретический блок.

Цель: изучение теоретических основ психологии, знакомство с рефлексивными процессами, изучение методов саморазвития.

Современные студенты стремятся к саморазвитию. В то же время более 70 % проявляют затруднения в определении эффективных путей личностного развития. Неумение осуществить задуманное приводит к неуспеху в деятельности, который, закрепляясь в неудачном опыте, гасит имевшееся ранее желание действовать

Невозможно достичь высоких результатов в каком-либо виде деятельности, не умея пользоваться инструментами, не зная технологии, не владея приемами и способами работы. Задача психолога – вооружить студента всеми этими средствами, знаниями, приемами, обеспечить ему условия для максимальной самореализации, необходимо дать инструментарий, которым студенты могут пользоваться для коррекции и активизации своего личностного развития.

Методы самопознания: самонаблюдение, самоотчет, самоанализ.

Методы корректирующего самовоздействия: самоубеждение, самоприказ, самовнушение, аутотренинг.

4. Практический блок.

Цель: апробация активных методов саморазвития.

На практических занятиях возможно применение таких обучающих видов деятельности как тренинг, проблемно-деловые игры, дискуссии, диалоговые технологии, решение психолого-педагогических задач, конструирование разнообразных форм психологической деятельности, моделирование ситуаций, отработка конкретных приемов и техник.

Самосовершенствование – длительный процесс, поэтому большую помощь в нем может оказать психологический дневник. Он служит для описания внутреннего мира студентов и происходящих в нем изменений. Метод самонаблюдения является необходимым шагом на пути к развитию личности, так как позволяет сосредоточиться на настоящем.

В центре внимания должны находиться растущее осознание своего «Я», новые смыслы, ценности, взаимосвязи с окружающим миром. Для

того чтобы проследить процесс саморазвития и наметить его перспективы, обучаемые фиксируют:

- размышления над идеями;
- размышления о событиях;
- размышления о людях;
- анализ личностных проблем;
- наиболее яркие переживания;
- значимые цитаты;
- размышления о перспективах личностного роста.

В ходе практических занятий вырабатывается рефлексивная культура восприятия человеком самого себя, окружающего мира и своей позиции в нем, это, в свою очередь, позволяет ему самостоятельно определять цели своего развития, стратегически планировать деятельность по их достижению и нести ответственность за уровень своего развития.

Участники тренинга получают возможность от абстрактного осмысления теоретических знаний перейти на уровень их практической апробации. Это является непременным условием формирования нового конструктивного опыта, который проявляется в более глубоком понимании себя, способности устанавливать причинно-следственные связи отдельных сторон своей жизни, умении сознательно регулировать и управлять своим состоянием и поведением.

Экспериментальное изучение результатов тренинговой работы показывает повышение потенциалов креативности, уменьшение тревожности, позитивные изменения эмоционального тонуса, рост уверенности в себе.

Развитие навыков самоанализа осуществляется через следующие направления тренинговой работы:

- самопознание через восприятие собственного внешнего облика;
- самопознание через анализ результатов восприятия себя другими людьми;
- самопознание через соотнесение себя с другим человеком;
- самопознание через анализ результатов собственной деятельности;
- самопознание себя посредством наблюдения собственных внутренних состояний.

5. Блок оценки эффективности.

Цель: стабилизация позитивных изменений, сравнение предварительных прогнозов с полученными результатами, закрепление позитивных изменений.

Самоанализ собственной деятельности нужно проводить систематически, регулярно, повседневно. Он предполагает выявление результативности своей деятельности; целесообразности осуществления работы: условий, способствующих достижению результативности; эффективности использованных методов; резервов, неиспользованных возможностей;

положительных и отрицательных моментов в организации и проведении деятельности, их причин, путей совершенствования деятельности.

Эффективность использования программы подтверждается повышением уровня самосознания, выраженного в принятии субъектной позиции, усилении стремления к самовыражению в образовательной деятельности, проявлении активности при построении и воплощении собственной модели саморазвития.

Литература

1. *Комарова О.Н.* Психологическое сопровождение будущего профессионала // «Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки». – Москва, 2015. – № 1. – С. 77–84.
2. *Набатникова Л.П.* Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе // «Системная психология и социология». – Москва, 2011. – № 4. – С. 16–23

Художественный метод в аспекте психопрофилактической работы в высшей школе

Ситникова О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный
университет им. А.С. Пушкина»,
Санкт-Петербург, Россия

Аннотация: автором предлагается художественный метод, основанный на продуктивном общении с искусством, как способ психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в высшей школе, который обеспечивает психопрофилактику возможных сложностей в психическом и личностном развитии студента.

Ключевые слова: искусство, компенсация и катарсис, самотерапия, Культура.

Arts methodology in context of psychological prevention at higher school

O. Sitnikova,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Chair of pedagogics and educational technologies
Pushkin Leningrad State University
St. Petersburg, Russia

Abstract. The author proposes arts methodology based on efficient communication with arts as a way of psychological and educational interaction between the participants of the educational process at higher school. Arts methodology ensures psychological prevention against possible difficulties in student's mental and personal development.

Keywords: art, compensation and catharsis, self-therapy, culture.

Предупреждение возможных сложностей в психическом и личностном развитии человека аккумулируется в систему психопрофилактики. Психопрофилактическая деятельность начинается на этапе, когда еще нет сложностей в работе с учащимся, но специалист-психолог готов предупредить эти сложности как возможные.

По нашим представлениям, предлагаемый нами в ряде научных публикаций художественный метод является «панацеей» (*словарь: универсальное средство от всех болезней*) от многих психологических проблем и реализуется он, в том числе, через приём насыщения жизненного пространства человека источниками художественных образов и впечатлений (произведения искусства, ситуации художественного самовыражения, продукты художественного творчества и т.д.), результатом чего является развитие художественного мышления личности. По меткому замечанию Л.В. Школяр «…искусство не средство, а способ существования человека как ЧЕЛОВЕКА» [8]. Искусство с его функциональными механизмами компенсации и катарсиса является эстетическим ресурсом психологического здоровья личности.

Реализация художественного метода подчиняется следующему алгоритму:

– включение субъекта в культурное (поликультурное) пространство посредством художественной деятельности;
– сотворчество всех субъектов взаимодействия;
– органичное воздействие на психологические механизмы эмпатии: заражение, подражание, идентификация, персонификация и т.д.

В этой связи, мы вводим понятие художественного метода как инструмента психопрофилактической работы, который существует, по нашим представлениям, в двумерном формате: глобально как метаметод, основанный на субъектном взаимодействии с эстетической действительностью, и локально как арт-технология. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения проблемной задачи, в других – как прием, имеющий частное назначение [6].

Благодаря реализации художественного метода, вырисовывается вектор интерсубъектности, который характеризуется субъект-субъектными отношениями как единственно возможной формой отношений между участниками художественного взаимодействия, то есть определённого сотворчества, основанного на психологических механизмах эмпатии [4]. Движение от индивидуального к всеобщему особенно ярко и наглядно демонстрируется искусством: познание произведения искусства всегда начинается с индивидуального, субъективного отношения, которое в процессе восприятия, познания и оценки перерастает в контекст общеэстетический, в процесс приобщения к высоким эстетическим ценностям вообще. Причём искусство подходит к интерпретации и социальному формированию индивидуальности человека многосторонне, воздействуя

в одном случае в большей степени на его эмоции, в другом – на его нравственность, в третьем – на его философские принципы, но результат этого воздействия всегда целостен, охватывает весь духовный мир человека, порождает в нём богатство переживаний [2; 4;8].

Так, эстетические механизмы преодоления кризисов в эмоциональной сфере личности, такие как

- сублимация агрессии через искусство
- самотерапия
- катарсис и компенсация [5]

эффективно функционируют при условии применения художественного метода в процессе психолого-педагогического взаимодействия индивидов, в связи с тем, что положительные эмоции от общения с искусством оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы, мобилизуют его резервные силы, обусловливают его творчество во всех областях искусства, науки и всей жизни в целом.

Так, агрессия и негатив в сублимированной форме искусства присутствует, например, в палитре музыкальной культуры. Достаточно вспомнить такие музыкальные шедевры как «Революционный этюд» (Ф. Шопена), «Бернауэрин» (К. Орф) и мн. др., а о своей Ленинградской симфонии Д.Шостакович говорил, что «… хотел запечатлеть образ нашей страны, которая так отчаянно сражается в собственной музыке: вокруг шла страшная война».

Музыка, считает А.В. Торопова, является катализатором «спящих эмоций». Усиление эмоций, чувств и аффектов происходит резонансным путём: музыка, вступая в резонанс с глубоко скрытыми состояниями человека, усиливает их вибрации, «раскачивает» состояние. В таком ракурсе музыкальное переживание аффекта индивидом является особым терапевтическим средством, дающим возможность вскрытия вытесненных переживаний и проработки их на уровне рефлексии. Так, музыка раскрывает человеку самого себя, те чувства и эмоции, которые наполняют его душу [6]. Очевидно, этот же механизм срабатывает и относительно других видов искусства [2].

Исходя из вышесказанного, в образовательном пространстве вуза, в частности, на аудиторных занятиях нами вводится наряду с «минутой поэзии» и «музыкальная пятиминутка», место которой во временном пространстве занятия определяется самим преподавателем по логике выстраивания педагогической композиции. Что касается выбора музыкального репертуара, то с наряду с преимущественным включением классических произведений, присутствуют примеры как её современной обработки либо предложенные студентами современные композиции («рок», «метал» и т.д.), которые после прослушивания подвергаются краткому групповому анализу – своеобразная рефлексия. Этот композиционный ход в образовательном процессе берёт начало у классиков педагогики

(Я.А. Коменский, Г. Песталоцци, М. Монтессори, В.А. Сухомлинский и др.) и большую популярность приобретает в педагогической деятельности доктора психологических наук Ш.А. Амонашвили [1].

Известно, что благодаря компенсаторной функции искусства человек, тонко его воспринимающий, может вместе со своей жизнью проживать тысячи других, быть участником великих событий прошлых эпох, переживать не только свои собственные чувства, но и чувства тех людей, которых описывали в своих романах великие писатели, передавали в звуках композиторы, изображали великие художники [3;4;8]. Компенсаторная функция искусства позволяет человеку жить в пространстве Культуры, быть соучастником исторического процесса движения человечества, ощущать себя его естественной и органической частицей [2].

В специальной литературе отмечается, что функции компенсации противостоит катарсическая функция искусства, смысл которой заключается не в восполнении недостающих переживаний, а в избавлении человека от угнетающих его переживаний. Понятием «катарсис» пользовались древнегреческие философы, подразумевая под этим психологическое очищение, которое испытывает человек после общения с искусством. В катарсическом переживании сильное аффективное переживание усиливается и доводится до такого состояния, когда оно естественно разряжается в рыданиях и слезах, после чего наступает состояние успокоения [5].

Психологический механизм катарсиса был детально исследован Л.С. Выготским в его работе «Психология искусства». По мнению учёного, искусство всегда несёт в себе нечто, преодолевающее обыкновенное чувство. Переработка чувств в искусстве заключается в превращении их в свою противоположность, т.е. положительную эмоцию. Для осуществления данного превращения обязателен процесс творчества, фокусирующийся на творческом акте преодоления конкретного чувства, «победы» над ним, и только когда этот акт состоялся, только тогда осуществляется искусство [2].

Творчество расширяет представление человека о самом себе, о своих возможностях, своем внутреннем потенциале. Эволюционное значение творчества как особого состояния и поведения в том, что оно способно гармонизировать весь порядок жизнедеятельности человека, поддерживать его психическое и даже физическое здоровье, активизируя его силы, оптимизируя общий настрой и характер, окрашенность восприятия.

Упоминание о целительном воздействии музыки уходит корнями в древние времена [4;5]. Но останавливаться подробно на феномене музыкотерапии мы не будем, в силу наличия богатого и разнообразного соответствующего материала. Отметим лишь некоторые факты… Так, в античных источниках находится множество свидетельств благотворного воздействия музыки на психофизиологическое состояние человека.

Виднейший врач древности Авиценна тысячи лет назад лечил музыкой психические заболевания. А врач Асклепид звуками музыки усмирял раздоры и звуками трубы восстанавливал слух. Кроме того, в современной медицинской практике, наряду с частыми случаями привлечения музыки для восстановительной терапии, имеет место метод профилактики заболеваний дыхательных органов посредством игры на трубе. Целительное воздействие звучания определенных музыкальных инструментов отмечал Демокрит и рекомендовал слушать флейту для исцеления при смертельных инфекциях. В целом, занятия на духовых инструментах оздоравливают и укрепляют систему дыхания. При астме, хроническом бронхите и других проблемах с дыханием нет ничего лучше и полезнее занятий на духовых инструментах. Аналогичный положительный эффект дают уроки вокала или пения в хоре. Отмечено, что пение и игра на духовых инструментах лечит нервные расстройства, избавляет от бессонницы. Даже суетливые и нетерпеливые дети (люди) при регулярных занятиях становятся спокойнее и уравновешеннее [5]. Следует отметить, что есть и определенные противопоказания для занятий на духовых инструментах, которые необходимо выявлять и учитывать.

А.В. Торопова в своём исследовании «Интонирующая природа психики» формулирует ряд функций музыки как вида искусства, среди которых, в контексте данного исследования, наибольший интерес для нас представляет следующая функция:

– музыка как самотерапия: музыка даёт возможность самотерапии (регуляции состояний, трансформации, коррекции, реабилитации через механизмы катарсиса, компенсации и т.д.), позволяющей вернуть и тренировать динамическую устойчивость психики [7].

Исходя из вышесказанного, нами в образовательном пространстве вуза предложены «уроки игры на блок-флейте» и других элементарных музыкальных инструментах в рамках элективного курса «Педагогика и методика художественной деятельности детей» и в рамках работы художественно-педагогической мастерской, что отражено в выставочных материалах данной конференции «Психологическая служба университета: реальность и перспективы».

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Основы гуманной педагогики. В 20кн. Кн.6. Педагогическая симфония. Ч.2. Как живёте, Дети? / Шалва Амонашвили. – М.: Амрита, 2013. – 256 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева. М.: Искусство, 1986. 573 с.- [Электронный ресурс] / Режим доступа:: http://pedlib.ru/Books/2/0404/2_0404–1.shtml
3. *Неменский Б.М.* Методические пути осуществления программы «Изобразительное искусство и художественный труд» / Материалы к 12 научно-практическому семинару «Мастерская Б.М. Неменского». М., 2006.

4. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология: учебное пособие для студентов и преподавателей. М.: ВЛАДОС, 1997. – 384с.
5. *Петрушин В.И.* Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учебн. пособие для студ.высш.учеб.заведений. М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
6. *Ситникова О.В.* Художественный метод в педагогической деятельности (метод межпредметной интеграции) // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 4 (43). С. 205–211.
7. *Торопова А.В.* Интонирующая природа психики. Монография. М.: ООО «Издательство Ритм», 2013. 340 с.
8. *Школяр Л.В.* Педагогика искусства как актуальное направление гуманитарного знания // Электронный Научный Журнал «Педагогика Искусства» [электронный ресурс] – http:// www.art-education.ru

Тьюторская позиция преподавателя как средство психопрофилактической работы в высшей школе

Улановская К.А.,
канд. пед. наук
АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт» (МИТУ-МАСИ),
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятий тьютора, тьюторского сопровождения, тьюторской позиции. Выделены критерии тьюторской позиции преподавателя. Обоснована специфика тьюторской позиции преподавателя в психопрофилактической работе (готовность к субъект-субъектному взаимодействию, признание студента как ценности образования, готовность проектировать индивидуальный образовательный маршрут).

Ключевые слова: тьютор, тьюторская позиция, индивидуальный образовательный маршрут, образовательные потребности.

Lecturer's tutorship position as a means of psycho-preventive work in higher education

K. Ulanovskaya,
PhD in Pedagogy
Moscow Information and Technological University – Moscow Architectural and Construction Institute (MITU-MASI)
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the essence of the concepts of tutor, tutor support, tutorship position. The criteria for lecturer's tutorship position are identified. The author argues the specifics of tutorship position in psycho-preventive work, i. e. readiness for subject-to-subject interaction, recognition of a student as educational value, readiness to design an individual educational path.

Keywords: tutor, tutorship position, individual educational path, educational needs.

Процесс профессиональной подготовки в высшей школе в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, а также документами в области образования (Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг.) характеризуется гибкостью и вариативностью. Студенты вправе обучаться по индивидуальному учебному плану, выбирать те дисциплины, которые в наибольшей степени соответствуют их образовательным интересам.

С одной стороны, студенты получают большую ответственность за содержание своего образования и снимается вопрос о том, зачем изучать тот или иной курс, а с другой стороны – студентам сложно самостоятельно определить, что им необходимо изучать, как проектировать свой индивидуальный образовательный маршрут. Широкий спектр образовательных услуг, которые могут быть предоставлены студентам высшей школы, оттесняют классические принципы обучения (оптимальности, связи теории с практикой, научности, доступности и др.) на второй план, реализуя при этом неклассические принципы (открытости, вариативности, индивидуализации).

Следовательно, возникает потребность в преподавателях, которые обладают компетенциями в области индивидуализации образования, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. Такие преподаватели появились вместе с первыми университетами в XI-XII вв. Их называли тьюторы.

Российская образовательная система высшего образования построена на немецкой модели университетов с присущими ей кафедрами и факультетами, не предполагающими специальную должность, специального человека, который будет сопровождать движение обучающегося по индивидуальному образовательному маршруту. Английский университет положил начало тьюторству, благодаря его отличиям от немецкой модели университета. В английском университете каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Университет не заботился о том, чтобы студенты слушали именно определённые курсы, в отличие от немецкой образовательной модели с ориентацией на учебную программу. Студент сам должен был выбирать курсы, которые позволят ему получить то или иное знание. В такой ситуации появился посредник, тьютор, который мог бы помочь студенту в выборе того или иного пути получения им знаний [1].

Понятие «*тьютор*» в переводе с английского языка означает «домашний учитель, репетитор, наставник, опекун» [9]. Учёные определяют тьютора как педагога, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы [5], «посредника», призванного соотносить культурные образцы, нормы, понятия с типом поведения и ожиданиями отдельного субъекта [4], особого типа преподавателя, играющего роль консультанта, наставника,

организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию [7].

Таким образом, *тьютор* – это своего рода наставник, который оказывает помощь в достижении наилучшего образовательного результата, обеспечивает «обратную связь», проводит групповые консультации (тьюториалы), консультирует и поддерживает индивидуальное образовательное движение студента.

В России должность тьютора вошла в единый квалификационный справочник должностей в 2010 г. В школах тьюторы уже активно работают, в то время как в вузах вопросы индивидуализации образования ложатся на плечи преподавателей. Поэтому в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» говорится о том, что преподаватель высшей школы должен обладать таким умением, как использование педагогически обоснованных форм, методов и приемов обучения в соответствии с возможностями освоения образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания [8].

Поэтому на современном этапе развития системы высшего образования целесообразнее говорить о позиции, которая позволит преподавателям осуществлять свою профессиональную деятельность таким образом, что бы соответствовать современным тенденциям и требованиям стандартов образования, которые предполагают наличие бо́льшей вариативности образовательных услуг, широкий спектр не только элективных курсов, факультативных занятий, программ дополнительного образования, но и образовательных технологий, позволяющих удовлетворить образовательные потребности студентов. Такой позицией является тьюторская позиция.

Тьюторская позиция понимается исследователями как профессиональное качество преподавателя, представляющее собой ценно-смысловое отношение педагога к своей профессии, его умение использовать тьюторские практики в качестве образовательных ситуаций развития [6].

Тьюторская позиция преподавателя высшей школы состоит в способности осуществлять тьюторское сопровождение, обеспечивая совместную со студентами рефлексию образовательной деятельности. Рефлексия образовательной деятельности предполагает осмысление образовательный действий и способностей студентов к их осуществлению [2]. Следовательно, тьюторская позиция преподавателя высшей школы является средством психопрофилактической работы.

Психопрофилактическая работа преподавателя высшей школы состоит в том, что он становится своего рода посредником, связующим звеном между образовательным пространством и студентом, стимулируя его активность посредством удовлетворения образовательных потребностей. Преподаватель с тьюторской позицией обладает знанием видов и способов познавательной деятельности, возможных источни-

ков получения нового знания, этапов и методов тьюторского сопровождения. Он (преподаватель) способен создавать для студента актуальное для него образовательное пространство.

Но, несмотря на роль преподавателя, обладающего тьюторской позицией, в организации движения студента по его индивидуальному образовательному маршруту, всё же источником целеполагания и активности является сам студент, так как именно он определяет цели своей деятельности, ее нормы и виды, осуществляет планирование, организацию и контроль, а главное – непосредственно реализует индивидуальный образовательный маршрут.

Тьюторская позиция преподавателя высшей школы дает возможность не просто эффективно организовывать процесс обучения, а постоянно создавать ситуации проявления, очевидности разных возможностей студента и необходимости выбора, принятия решения. При этом преподаватель готов обсуждать основания выбора, его последствия и роль, но делает выбор сам студент. В этом смысле преподаватель идет «за» студентами, сопровождая их самостоятельную деятельность.

Следует отметить, что тьюторская позиция преподавателя высшей школы – это не пассивная позиция констатации ошибок студентов. Преподаватель создает ситуации встречи открытого образовательного пространства и образовательного опыта студента. Поэтому тьюторское сопровождение – это совместная деятельность преподавателя и студента, в которой студент задает смыслы и реализует свой индивидуальный образовательный маршрут, а преподаватель формирует рефлексивную рамку.

Основная задача преподавателя с тьюторской позицией – научить студента понимать себя и самостоятельно разрешать проблемные ситуации. Необходимо создание ситуации успеха как субъективного проживания студентом своих личностных достижений в контексте своей жизни и индивидуального развития.

Тьюторская позиция преподавателя является своего рода формой сопровождения процесса становления студента профессионалом в выбранной сфере деятельности, включая целеполагание, рефлексию, самооценку, «самомониторинг» образовательного движения [9].

Таким образом, *тьюторская позиция преподавателя высшей школы – это способность организовать взаимодействие студента с открытым образовательным пространством, направленное на поиск ресурсов и средств удовлетворения образовательных потребностей студентов.*

Т.И. Боровкова выделяет критерии тьюторской позиции, к которым относит признание студента как ценности, цели и смысла образования, наличие позитивного взгляда на личностное развитие студента, направленность на толерантное взаимодействие со студентом на основе взаимопонимания и эмпатии, готовность к сотрудничеству со студентом, к диалогу как показателю субъект-субъектных отношений и демократиче-

ского стиля общения [3]. При этом, позиция студента трансформируется от «приемника информации» к «строителю собственного знания» [3].

Опираясь на положение о том, что психопрофилактика состоит в выявлении причин психических нарушений и своевременное их выявление, можно сделать вывод о том, что тьюторская позиция преподавателя как средство психопрофилактической работы в высшей школе состоит в том, что студент осознает себя как ценность, чувствует позитивное к себе отношение со стороны преподавателя, легко находит взаимопонимание с ним, готов сотрудничать и вступать в субъект-субъектные отношения.

Таким образом, тьюторская позиция преподавателя как средство психопрофилактической работы в высшей школе проявляется в следующих признаках:

- преподаватель готов оказать поддержку студенту в формулировании его образовательного заказа на основе его индивидуальных образовательных интересов;
- преподаватель способен оказать помощь студенту в осознании его потребностей в приобретении профессионально значимых компетентностей и самореализации как будущего специалиста;
- преподаватель проявляет готовность проектировать совместно со студентом его индивидуальный образовательный маршрут
- преподаватель обладает направленностью на использование образовательный ресурсов разных уровней для удовлетворения образовательных потребностей студентов и их становлении как профессионалов (индивидуальный учебный план, мобильность в обучении, конференции, практики и пр.).

Литература

1. *Абашева О.В.* Педагогическое содержание и технологическое оснащение тьюторской работы в исторической ретроспективе [Текст]/ О.В. Абашева // Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности в университете / Отв. ред. С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребёнкин. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, ERGO, 2008. – 192 с.
2. *Беспалова Г.Н.* Модели тьюторского сопровождения [Текст] / Г.Н. Беспалова // Управление школой. Прил. к газ. ПС.-2004.-N 27–28. – С.23–27.
3. *Боровкова Т.И.* Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы [Текст] / Т.И. Боровкова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1 (4). – С. 27–31.
4. *Долгова Л.М.* Нормативно-правовое оформление тьюторской деятельности в образовательном учреждении [Текст] /Л.М.Долгова // Перемены. – 2009.-N 3. – С.21–27.
5. *Ковалева Т.М.* О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении [Текст] / Т.М.Ковалева // Перемены.-2009.– N 3. – С.13–20.

6. *Махов А.П.* Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога [Текст]: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования. – Нижний Новгород. – 2012.
7. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс [Текст]/ С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Изд. дом «Обучение-сервис», 2004.
8. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 N 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N 38993) // КонсультантПлюс.
9. *Рыбалкина Н.В.* Образовательный туризм [Текст]/ Н.В. Рыбалкина / Московский Центр образовательных технологий, 2002.
10. *Рылова Л.Б.* Место тьюторской позиции в современной системе профессионального образования [Текст]/ Л.Б. Рылова // Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности в университете / Отв. ред. С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребёнкин. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, ERGO, 2008. – С. 51–59.

СЕКЦИЯ 9
Профессиональная подготовка специалистов для психологических служб высшего образования

Особенности подготовки специалистов психологических служб высшей школы в рамках стажерской программы Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ

Алипова М.С.,
психолог

Пляскина А.С.,
психолог
Центр психологического консультирования
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский
университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация. В докладе поднимается вопрос подготовки специалистов служб психологической помощи и поддержки при вузах, который в настоящее время стоит достаточно остро в связи с присутствием большого количества стрессовых факторов в жизни современного студента. Авторы приводят основания для создания таких служб, выдвигают свой взгляд на проблему подготовки психологов-консультантов и предлагают способ ее решения – программу стажировки для психологов-консультантов, реализуемую Центром психологического консультирования НИУ ВШЭ с 2012 года. Авторы статьи как соавторы и одни из ведущих стажировки, раскрывают ключевые особенности и планы по развитию данной программы.

Ключевые слова: психологическая служба при высшей школе, подготовка психологов, стажерская программа, психологическое консультирование.

Considerations of Training Practitioners for University Counseling Centers in the Context of the Internship Program by the Counseling Centre at the Higher School of Economics, Russia

Maria S. Alipova,
psychologist

Alisa S. Plyaskina,
psychologist

Center of psychological consultation National
research University "Higher School of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. The paper deals with the issue of training practitioners for university counseling centers which is relevant due to high level of stress experi-

enced by today's students. The authors argue the foundation of such centers and their importance for students and discuss the problem of training counselors for them. The internship program by the HSE counseling centre, designed in 2012 by the head of the Center and implemented by all its practitioners, appears to be a good solution to the problem of training counselors. Authors of the article, being also coauthors of the internship program and its trainers, in conclusion discuss key considerations and development prospects for this program.

Keywords: university counseling center, psychotherapeutic training, internship, psychological counseling.

В современном мире молодые люди в возрасте от 17 до 30 лет сталкиваются с большим количеством различных стрессовых факторов, в том числе в рамках образовательного процесса в высшей школе. Адаптация в новом коллективе; выстраивание отношений с одногруппниками и преподавателями; административными сотрудниками университета; разрешение спорных и конфликтных ситуаций; высокие учебные нагрузки в связи с непрекращающимся развитием и ускорением информационных процессов; необходимость находиться в постоянной конкуренции, порождаемая рейтинговыми системами оценки; динамично меняющаяся экономико-социальная и политическая ситуации в стране и мире, и многое другое – те реалии, в которых оказывается современный студент, решая вопрос своего профессионального становления. Сопутствует этому и то, что у молодых людей порой возникают различные проблемы и жизненные трудности в сферах, неизбежно влияющих на учебную, – семья, друзья, работа или подработка, увлечения и переживания собственного призвания. Также стоит отметить, что высшая школа приглашает студентов из других городов и стран, и в этом случае мы также сталкиваемся с проблемой адаптации к новым условиям жизни, а также проблемой отделения от родительской семьи. В том числе, и мы не можем этого отрицать, некоторый процент учащихся также имеет травматический опыт, сталкивается с экстремальными жизненными ситуациями или страдает психическими расстройствами, нуждающимися в медикаментозном сопровождении [2]. Во всех вышеперечисленных случаях становится необходимой поддержка специалистов – психологов, и для этого при высшей школе создаются службы психологической помощи и поддержки студентов, которые также могут сотрудничать с медицинскими учреждениями. Подобная практика широко развита на Западе – в Америке [2] и в Европе, в России культура психологической службы при университете зародилась и развивается сравнительно недавно – 10–20 лет назад.

В связи с этим особенно остро стоит вопрос подготовки специалистов служб психологической помощи и поддержки студентов, который оказывается частью большей темы – практической, а не только сугубо теоретической, подготовки психологов, психологов-консультантов, психотерапевтов.

Описание стажерской программы Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ

В Центре психологического консультирования НИУ ВШЭ на протяжении последних 5 лет существует и развивается стажерская программа для магистров и выпускников психологических факультетов российских вузов, желающих начать свой путь в практической психологии. Данная стажировка была создана руководителем, ведущим психологом Центра Макаровой Ириной Вилориевной в 2012 году в качестве уникальной возможности для получения практических навыков очного и заочного (текстового) психологического консультирования, а также возможности пройти процедуру групповой и индивидуальной супервизий у опытных психологов центра, работающих в различных психотерапевтических направлениях. В реализации стажерской программы в той или иной форме участвуют все психологи Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ, в том числе и авторы данной статьи: проводят групповые занятия по заочному консультированию, индивидуальные супервизии и т.д.

Стажировка в ЦПК НИУ ВШЭ включает в себя два этапа и длится один календарный год, в зависимости от индивидуальных успехов и пожеланий участников программы стажировка может быть продлена или сокращена. Первый этап – консультирование оффлайн – включает в себя практику текстового консультирования: обучение и супервизии в группе и индивидуально с супервизором.

Обучение текстовому консультированию включает в себя следующие блоки:

- психолого-терапевтический анализ полученного письма (заявленный запрос, индикаторы состояния, работа с текстом);
- составление ответного письма, разбор вместе с консультантом, «текстовая супервизия»;
- самостоятельное написание письма-ответа на предложенные запросы.

Длительность первого этапа стажировки определяется индивидуально и по окончании первого этапа сотрудники центра проводят собеседование, чтобы оценить готовность ко второму этапу стажировки – очному консультированию в ЦПК ВШЭ.

На втором этапе стажировки участники допускаются к посещению групповых супервизий сотрудников центра, а также стажерскому часу, на котором вместе с более опытными стажерами и сотрудниками центра интервизируют реальные случаи и получают дополнительные теоретические знания. В дальнейшем стажеры приступают к очным консультациям студентов, обратившихся за помощью в ЦПК ВШЭ. Первоначально стажеры проводят 1 сессию в неделю, обязательно проходя после каждой сессии очную супервизию у одного из психологов центра.

Далее, количество консультационных часов в индивидуальном порядке может быть увеличено. Длительность второго этапа стажировки составляет 6 месяцев с постепенным переходом к самостоятельной работе.

Ключевые особенности стажерской программы Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ

В существующей отечественной системе подготовки практических психологов присутствует проблема перенасыщения студентов различными психологическими концепциями и теоретическими моделями, которая зачастую проявляется в возникающих сложностях при непосредственной практической деятельности: невозможность абстрагироваться, выйти за рамки теории и увидеть большую картину в работе с клиентом в формате «здесь и сейчас». В рамках проводимой нами стажировки мы придерживаемся позиции, что основной инструмент практикующего психолога – это его личность, а соответственно, необходимо создание условий развития личности психолога-консультанта, достигаемое совместными усилиями участников и преподавателей стажировки. Также особую значимость имеет и рефлексия консультантом терапевтического процесса, формированию которой в классических образовательных программах не всегда отводится достаточное количество времени [1].

Говоря о развитии личности практикующего психолога, мы предполагаем, что к обязательному базовому психологическому образованию необходимо так же и: прохождение личной терапии (не в рамках центра), в том числе наличие клиентского опыта на момент подачи заявки на стажировку, участие в супервизиях и интервизиях, взаимодействие с каким-либо психологическим сообществом, выбор и прохождение долгосрочного обучения в рамках одного из психотерапевтических подходов длительностью от одного года и более.

В рамках описываемой стажировки мы стараемся помочь участникам программы в развитии всех ранее перечисленных аспектов: направляем на личную терапию, по необходимости рекомендуя специалистов, совместно обсуждаем значимость получения и базового психологического, и непосредственно психотерапевтического образования, на встречах в рамках стажерской программы предоставляем возможности групповых и индивидуальных супервизий и интервизий.

Соответственно, программа стажировки ЦПК НИУ ВШЭ не является обучающей в классическом смысле слова, а предоставляет начинающим и уже практикующим психологам возможность многостороннего развития в практике психологического консультирования.

Планы по развитию стажерской программы.

Программа стажировки с каждым годом совершенствуется: так, в 2016 году появилось понимание необходимости введения и еженедельного проведения стажерского часа – встречи, на которой стажеры могут

делиться и обсуждать совместно с психологами центра – преподавателями стажерской программы случаи из своей практики (как в рамках стажировки, так и вне ее), собственные переживания, связанные с консультированием в целом и спецификой работы в психологическом центре вуза и т.д. В настоящее время основные темы для работы на стажерских часах следующие:

- нормативно-правовая база работы психологической службы при вузе;
- особенности работы психолога в психологической службе при вузе: глубина возможной работы, особенности контракта и сеттинга и т.д.
- первая и завершающая встречи в работе с клиентами: структура, особенности, роль;
- взаимодействие психолога с другими специалистами: врачами общей практики, психиатрами, социальными службами (когда, как и куда направлять клиентов);
- особенности ведения клиента, нуждающегося также и в фармакологической терапии;
- и многие другие.

В дальнейшем мы предполагаем, что программа так же будет развиваться, улучшаться, в чем-то претерпевать изменения. В наших ближайших планах – преобразование стажерской программы центра в сертифицированный курс повышения квалификации, и развитие сотрудничества с программами обучения и подготовки психологов различных терапевтических подходов, в том числе на факультетах психологии ведущих отечественных вузов.

Литература

1. *Овчинникова Ю.Г.* Профессиональная подготовка психологов-консультантов // Alma Mater – Вестник высшей школы. 2012. № 2. С.45–48.
2. *Benton, S.A., Robertson, J.M., Tseng, W.-C., Newton, F.B., Benton, S.L.* Changes in Counseling Center Client Problems Across 13 Years // Professional Psychology: Research and Practice. 2003. Vol.34 (1). P.66–72.
3. *Kitzrow, M.A.* The mental health needs of Today's College Students: Challenges and Recommendations // NASPA Journal. 2003. Vol.41(1). P.165–178.

Профессиональная подготовка специалистов-психологов для психологической службы высшей школы (из опыта работы)

Жданова С.Ю.,
д-р психол. наук, доцент
Зарипова Л.З.,
канд. психол. наук
Печеркина А.В.
Пермский государственный национальный исследовательский университет
г. Пермь, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт работы сотрудников Центра психолого-педагогической помощи Пермского государственного университета по подготовке специалистов-психологов для психологической службы вуза. В качестве важных составляющих профессиональной подготовки студентов-психологов рассматриваются чтение курса по дисциплине «Организация психологической службы», участие студентов и магистрантов в различных видах практик (учебной, производственной), включение студентов и магистрантов в проектную деятельность. Представленные в статье формы работы, направлены на формирование у обучающихся профессиональных компетенций в области практической психологии, могут использоваться в процессе подготовки специалистов-психологов для психологической службы вуза.

Ключевые слова: психологическая служба, профессиональная подготовка психологов для психологической службы.

Professional training of psychologists for university counseling centers (based on experience)

S. Yu. Zhdanova,
Doctor in Psychology, Associate Professor;
L.Z. Zaripova,
PhD in Psychology
A.V. Pecherkina
Perm State National Research University
Perm, Russia

Abstract. The article deals with the experience of training psychologists for the University counseling center by the staff of the Center of psychological and educational support with the Perm State University. The course “Organization of psychological service”, various internships for students (teaching and industrial placement), students’ involvement in project activities are seen as important components of professional training for psychology students. Methodology presented in the article is aimed at developing students’

professional competencies in the field of practical psychology and it may be used for training students of psychology for the University counseling center.

Keywords: counseling center, training of psychologists for counseling centers.

Одной из актуальных проблем психологии высшей школы является профессиональная подготовка специалистов-психологов для психологической службы высшей школы. Рассказывая об опыте работы в Пермском государственном национальном исследовательском университете (ПГНИУ), следует отметить, что подготовка специалистов-психологов для психологической службы осуществляется в рамках читаемого курса по дисциплине «Организация психологической службы». Данный курс адресован магистрантам первого года обучения, обучающихся по направлению «Психология» по программе «Психология и психологическое консультирование семьи и личности». Дисциплина предусматривает четыре зачетные единицы, общий объем дисциплины составляет 144 часа, из которых 48 часов являются аудиторными (12 часов – чтение лекций, 36 часов – проведение семинарских).

Содержание читаемого курса включает в себя такие темы, как: структура, задачи и функции психологической службы; материально-техническое и методическое обеспечение работы психологической службы; планирование работы психологической службы в организации; основные направления деятельности психологической службы. Специальное внимание в ходе чтения курса уделяется обсуждению специфики организации работы психологической службы в системе высшего образования.

Профессиональная подготовка специалистов-психологов для психологической службы высшей школы осуществляется также в процессе различных видов практик (учебной, ознакомительной, производственной).

В ходе прохождения практики на базе Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ у обучающихся формируются профессиональные компетенции в области организации психологической службы и работы психолога в высшей школе. Особое значение в ходе данной работы уделяется ведению документации. Так, одно из первых заданий, которое предлагается магистрантам в ходе прохождения производственной практики, включает в себя знакомство с нормативно-правовой базой, документами, регламентирующими работу Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ, Положением о психологической службе, Положением о Центре психолого-педагогической помощи в университете, должностными инструкциями психолога.

Специальное внимание в работе со студентами и магистрантами уделяется вопросу планирования деятельности Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ с учетом основных направлений, видов и целей деятельности. Обучающиеся знакомятся со спецификой текущего

и перспективного планирования деятельности психологической службы, с годовым и календарным планом деятельности Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ, с перечнем основной рабочей документации. Большое внимание уделяется также вопросу критериев эффективности деятельности Центра Психолого-педагогической помощи.

В ходе изучения учебного курса по дисциплине «Организация психологической службы», прохождения учебной и производственной практик студенты знакомятся с актуальными проблемами психологической службы в высшем учебном заведении, спецификой и формами работы психолога со всеми субъектами образовательного пространства: студентами, преподавателями, сотрудниками университета.

С целью формирования у студентов-психологов профессиональных компетенций, учебной и профессиональной мотивации осуществляется работа по включению студентов в проектную деятельность, осуществляемую Центром психолого-педагогической помощи ПГНИУ. В проектах принимают участие не только магистранты, изучающие курс «Организация психологической службы», студенты, проходящие производственную практику в Центре психолого-педагогической помощи ПГНИУ, но также и волонтеры, которые формируются из числа студентов-психологов. Следует подчеркнуть, что с волонтерами Центра осуществляется специальная подготовительная работа, проводятся мероприятия, направленные на формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих в дальнейшем возможность участия волонтеров в проектной деятельности.

Среди проектов, в котором приняли участие магистранты и студенты-психологи, следует назвать, прежде всего, проект, направленный на формирование социально-психологической адаптации у студентов первого курса механико-математического факультета [2; 5]. С целью формирования социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников к новым условиям образовательной среды в начале сентября был организован психологический тренинг. В организации мероприятия были задействованы тьюторы, психологи Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ, студенты старших курсов механико-математического факультета, магистранты, обучающиеся по магистерской программе по направлению «Психология». В тренинге одновременно приняли участие 10 групп студентов первого курса механико-математического факультета, общее количество, принявших участие в тренинге, составило 160 человек.

Магистранты, обучающиеся по направлению «Психология», были привлечены для разработки упражнений для тренинга. Упражнения для тренинга разрабатывались с учетом специфики, традиций и ценностей, существующих на механико-математическом факультете, в тесном контакте с психологами Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ, студентами старших курсов, тьютерами, преподавателями механико-математического факультета.

В дальнейшем данный опыт был использован в ходе организации работы по психологическому сопровождению учебной деятельности учащихся профессионального колледжа при ПГНИУ. Магистранты и студенты-психологи были привлечены к процессу диагностики социально-психологической адаптации обучающихся, обработке данных, составлению психологического портрета каждой из учебных групп, написанию психологических рекомендаций, разработке программы психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности учащихся колледжа. Магистранты также участвовали в организации родительских собраний для учащихся колледжа. Собрания проходили на протяжении 3-х недель, в 10 учебных подгруппах, общее количество родителей, принявших участие в родительских собраниях, составило 400 человек.

Другим интересным проектом, к которому были привлечены магистранты и студенты-психологи, был проект, направленный на адаптацию иностранных студентов к новым условиям образовательной среды [3].

В рамках данного проекта магистранты совместно с сотрудниками Центра психолого-педагогической помощи в ходе прохождения производственной практики приняли участие в диагностике особенностей коммуникативного взаимодействия иностранных студентов с однокурсниками и преподавателями, изучении трудностей, связанных с процессом обучения.

Поскольку иностранные студенты из Ирака на тот момент не владели знанием русского и английского языков, то в качестве ключевого метода исследования был использован метод наблюдения Р. Бейлза. Наблюдение осуществлялось в 14 учебных группах. По итогам обследования был составлен психологический портрет каждой из учебных групп, детально проанализированы особенности коммуникативных процессов, происходящих в учебной группе как по отношению к однокурсникам, так и в системе студент-преподаватель.

Студенты-психологи и магистранты были также привлечены к реализации программы, направленной на адаптацию иностранных студентов к новым условиям образовательного пространства вуза.

В ходе данной работы учащиеся приняли участие в ряде мероприятий, направленных на развитие у иностранных студентов знаний об особенностях культуры разных стран, традиций, обычаев; навыков межкультурного взаимодействия.

Одним из важных условий подготовки специалистов в области психологии является овладение ими навыками психологического консультирования [1].

С этой целью в рамках производственной практики магистранты были привлечены к ведению психологических консультаций [4]. Подбор клиентов для студентов, проходящих производственную практику в Центре, осуществлялся сотрудниками Центра. Предварительно с

клиентами были обговорены темы обращения, запрос. Клиенты были предупреждены о том, что во время сеанса психологического консультирования будет вестись видео наблюдение. По итогам консультации магистранты заполняли протокол консультативного контакта с клиентом. На следующем этапе работы проводилась супервизия, в ходе которой осуществлялся анализ проведенной консультации.

Еще одной интересной формой работы со студентами-психологами, направленной на формирование профессиональных компетенций, является использование метода театрализации. Данный метод способствует осознанию, рефлексии у студентов-психологов собственных эмоциональных состояний, а также способности понимать состояния другого человека.

В ходе использования данного метода в работе со студентами им предлагаются различные приемы, техники театрализации, в том числе театральные игры, задания, например, упражнения-этюды; игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей.

Использование техники театрализации способствует развитию личностных качеств студентов, умению понимать чувства другого человека, осуществлять сотрудничество и взаимодействие в студенческом коллективе.

Другим интересным приемом, направленным на формирование у студентов профессиональных знаний в области психологии и используемым в нашей работе, является метод библиотерапии. В ходе данной работы студентам предлагаются определенные темы, список литературы, в дальнейшем осуществляется их обсуждение. Данные встречи являются регулярными, проходят один раз в две недели.

Студенты-психологи и магистранты подключаются также к методическому оснащению Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ. В процессе данной работы студентов знакомят с требованиями к организации пространства и размещению психологической службы в организации. В ходе данной работы у студентов формируется убеждение о значимости организации рабочего места психолога, необходимости материально-технического оснащения и методического обеспечения кабинета психолога.

В целом, представленный материал свидетельствует об опыте работы, имеющемся у сотрудников Центра психолого-педагогической помощи Пермского государственного национального исследовательского университета по формированию у студентов-психологов и магистрантов, обучающихся по направлению «Психология», знаний и профессиональных компетенций. Описанные в статье формы работы со студентами могут рассматриваться как условия подготовки специалистов-психологов для работы в психологической службе в высшей школе.

Литература

1. *Жданова С.Ю., Шавкунова А.В.* Психологическое консультирование по телефону как форма оказания психологической помощи клиенту //

Современные представления о психической норме и патологии: Психологический, клинический и социальный аспекты/ Отв. Ред. Н.Л. Белопольская, М. 2015. ISBN: 978–5-89353–471–9 Серия: Клиническая психология С.255–263.
2. *Жданова С.Ю., А.В. Шавкунова, А.Г. Кузнецов.* Формирование социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников к новым условиям образовательной среды// Психологическая наука и практика: взаимодействие, опыт, новации //Материалы V Форума психологов Прикамья (Пермь, 27–28 ноября 2015). Пермь, 2015.С. 89–95.
3. *Жданова С.Ю., Печеркина А.В.* Технологии формирования толерантного отношения к иностранным студентам /Проблемы гражданского единства Российской нации //Материалы к межрегиональной научно-практической конференции-диалогу «Актуальные проблемы укрепления единства Российской нации (философско-культурологические, этно-профессиональные и психолого-педагогические аспекты)», Пермь. 10–11 ноября, 2016. 175–184 с.
4. *Жданова С.Ю., Зарипова Л.З., Печеркина А.В.* Технологии формирования у студентов-психологов навыков индивидуального психологического консультирования // Психологическая наука и практика: личность и социокультурная среда: материалы VI Форума психологов Прикамья. Пермь, 2016. С. 76–81.
5. *Кузнецов А.Г., Русаков С.В., Жданова С.Ю.* Особенности работы со студентами первого курса (из опыта работы механико-математического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета) // Вестник Московского университета Серия 20 Педагогическое образование № 1. 2017. 99–111.

Подготовка психологов-консультантов экзистенциально-аналитического направления в магистратуре НИУ ВШЭ

Уколова Е.М.,
канд. психол. наук
Шумский В.Б.,
канд. психол. наук
ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены основные содержательные и процессуальные компоненты программы подготовки психологов-консультантов экзистенциально-аналитического направления в рамках обучения в магистратуре НИУ ВШЭ. Студенты, успешно окончившие образовательную программу, способны после окончания магистратуры работать в психологической службе университета.

Ключевые слова: экзистенциальные анализ, магистратура, самопознание, психологическое консультирование.

Preparing psychologists of the existential-analytical orientation in the magistracy of NRU HSE

E.M. Ukolova,
Ph.D. in Psychology

V.B. Shumskiy,
Ph.D. in Psychology
National Research University "Higher school of Economics"
Moscow, Russia

Abstract. The article discusses main content and process-oriented components of the training program for counselors of existential-analytical orientation within the framework of the NRU HSE Master's program. Students who successfully completed this training program are able to practise with the university counseling center upon obtaining their Master's degree.

Keywords: existential analysis, master's degree program, self-exploration, psychological counseling.

Подготовка психологов-консультантов экзистенциально-аналитического направления осуществляется в НИУ ВШЭ с 2009 года в рамках магистерской программы «Персонология и экзистенциальная психотерапия», а с 2014 г. – в рамках специализации «Экзистенциальный анализ и логотерапия» магистерской программы «Консультативная психология. Персонология».

Обучение будущих экзистенциальных аналитиков осуществляется по программе базового курса подготовки психологов-консультантов и психотерапевтов Международного общества экзистенциального анализа и логотерапии (GLE-International, Вена, Австрия). Основой образовательного процесса является усвоение экзистенциально-аналитической теории и практики посредством обращения к глубинному персональному опыту.

Образование ведется преподавателями НИУ ВШЭ, прошедшими многолетнюю профессиональную подготовку по программам GLE-International и аттестованными этой организацией как ведущие образовательных программ в области психологического консультирования и психотерапии, а также самим автором программы, всемирно известным психотерапевтом и теоретиком в области психологии личности Альфридом Лэнгле.

Содержание программы включает в себя три направления. *Первое – академическое*, в рамках которого магистранты осваивают теоретические основы экзистенциальной психологии и экзистенциального анализа, имеющие прочные корни в европейской философии и культуре.

Во-вторых, *методология и методы консультативной работы*, которая в экзистенциальном анализе основана на феноменологическом подходе, требующем особого навыка. Феноменологическое восприятие, как его описывали Э. Гуссерль и М. Хайдеггер, – это особый талант, но в тоже время и навык, который требует большой работы над собой. Способность дистанцироваться от собственных установок, мыс-

лей, чувств и способность быть открытым к восприятию того, что идет от другого человека, необходимо тренировать. Этому посвящена *третья составляющая* профессиональной подготовки экзистенциального аналитика – *практика самопознания*.

Содержание структурной модели современного экзистенциального анализа составляет концепция фундаментальных экзистенциальных мотиваций А. Лэнгле [2], в соответствии с которой психические нарушения, в самом общем виде, могут быть подразделены на тревожные, депрессивные, истерические и расстройства, связанные с переживанием отсутствия смысла.

Методический арсенал консультативной помощи, например, при тревожных расстройствах, который осваивают магистранты, включает в себя:
- метод укрепления переживания опоры во внешнем мире;
- методы укрепления переживания опоры в самом себе;
- техника обхождения с нереалистичной надеждой клиента;
- техника обращения с ложной безнадежностью и беспомощностью;
- методические шаги сообщения неприятных известий;
- метод укрепления уверенности в себе в ситуации конкретной деятельности;
- метод укрепления мужества;
- методы укрепления доверия к внешнему миру и самому себе;
- метод нахождения персональной позиции;
- метод парадоксальной интенции;
- техника дерефлексии;
- метод конфронтации со страхом ожидания.

Процессуальная модель экзистенциально-аналитического консультирования, осваиваемая магистрантами, включает в себя установление отношений с клиентом, формулирование проблемы, эксплорацию, первичный диагноз, определение стратегии и тактики консультировании и т.д. В учебно-методической модели подготовки специалистов экзистенциально-аналитического консультирования специально конкретизируются темы, требующие специальной подготовки:
- суицидальные обращения клиентов и консультативная помощь при кризисных состояниях;
- работа с агрессивными и оказывающими давление на консультанта клиентами;
- распознавание шизофрении и эндогенной депрессии;
- применение феноменологического метода в практике психологического консультирования;
- культура психогигиены консультанта.

Содержание образовательной программы предполагает *особую методику* его *освоения*. Знания не сообщаются как готовые истины. Студентам предлагается понять и осмыслить свой собственный опыт – вспомнить

конкретную ситуацию, где тот или иной феномен человеческого бытия был ими пережит. И только после такой работы по самопознанию знание концептуализируется и интегрируется в научный контекст. «Прожитое» знание, полученное из личного опыта, имеет другое качество. Это знание делает человека чувствительным, зорким как к пониманию самого себя, так и к пониманию другого человека. Такое понимание является основой для саморазвития, установления хороших личных и деловых отношений, построения и осуществления соразмерных человеку планов на разных этапах профессионального и жизненного пути.

Содержание программы, таким образом, активно переживается учащимися во время занятий, и именно благодаря этому инициируется личностное развитие. В связи с этим изменяется и роль преподавателя, который перестает быть транслятором готового знания, а становится модератором совместной с учащимися работы по получению знания, которое каждый раз «заново» собирается участниками групповой работы. Это очень увлекательный и сложный процесс – сопровождение персонального развития в процессе освоения образовательной программы магистратуры.

Преподаватели в рамках аудиторных занятий должны одновременно уделять внимание как обобщению получаемых знаний, так и процессам личностного развития студентов и сложностям, которые при этом могут возникать. В этой связи, согласно нашему опыту, учащиеся лучше усваивают материал, если подобные занятия проводят два преподавателя. Ведение занятий двумя преподавателями связано также с реализацией принципов педагогики сотрудничества, педагогической технологии «диалогичного преподавания», с приобщением магистрантов к культуре коммуникации и дискуссии, учитывающей полифонию мнений. Благодаря диалогу, который ведут преподаватели, магистранты получают возможность осваивать способы интеграции концептуальных моделей экзистенциального анализа в практику самопознания и повседневной жизни.

При этом необходимо учитывать, что для обеспечения условий самопознания и личностного развития магистрантов в группе во время лекционных, семинарских и практических занятий требуется высокая степень взаимного доверия и, как следствие, не предполагается изменение состава учебной группы. Это обеспечивается так называемым режимом «закрытой группы», размер которой составляет около 20–25 человек, постоянно участвующих в совместной работе.

Взаимообмен участников группы – как правило, это студенты разного возраста, с разным жизненным опытом и разными взглядами на жизнь – позволяет создать творческую атмосферу для самопознания и отличную «питательную среду» для развития каждого из них. Большинство студентов, которые в последние годы обучаются на нашей магистерской программе по экзистенциальному анализу, не имеют базового психологического образования. Мы хорошо знаем ценность обучения в одной группе курсе студентов различных специальностей.

Самопознание, как уже говорилось выше, является важным средством обучения экзистенциальному анализу. Ему уделяется значительное время совместной работы магистрантов в рамках «большой» группы, где изучение основ теории предполагает актуализацию личного жизненного опыта и связанных с ним переживаний. Кроме того, практике самопознания посвящена работа в «малых» группах, а также в индивидуальных сессиях с сертифицированными экзистенциальными аналитиками – консультантами и терапевтами. Все эти виды направленной на самопознание работы – обязательные формы обучения на магистерской программе, благодаря которым студенты получают реальное представление о том, как «работает» теория, как может действовать психолог-консультант, используя феноменологический подход. Забота, поддержка, диалогическое общение, непредвзятое восприятие одного человека другим – вот основа для того, чтобы магистранты могли развиваться как профессионалы и как личности. Кроме того, на индивидуальных сессиях с опытными специалистами студенты, испытывающие трудности и проблемы, получают специальную поддержку и возможность поработать над решением своих проблем с помощью методов и техник экзистенциального анализа. Например, в период завершения работы над магистерской диссертацией весьма полезным оказывается метод укреплением воли.

Условием успешного окончания базового курса психолога-консультанта и психотерапевта экзистенциально-аналитического направления в рамках обучения на магистерской программе является, прежде всего, развитая или развивающаяся в процессе обучения способность открыто говорить о самом себе в группе и быть с собой, стоять за себя – такого, каков ты есть, со своими переживаниями, озабоченностями, тревогами [2]. Подобное предъявление себя всегда имеет резонанс в группе, магистранты получают со стороны своих коллег, как правило, искреннюю и доброжелательную обратную связь. В рамках концепции экзистенциального анализа заинтересованное внимание, справедливое отношение и признание ценности со стороны других людей являются базовыми внешними предпосылками для формирования гармоничного позитивного взгляда на себя. За счет диалога тот образ «Я», который каждый из магистрантов несет в себе, корректируется и расширяется в диалогическом обмене с другими людьми. За два года магистрант проходит собственный уникальный путь самопознания, в нем отражается процесс становления личностью. Однако это также и профессиональная процедура – освоение методологии работы психолога-консультанта экзистенциально-аналитического направления.

Именно эта профессиональная компетенция оценивается в ходе двухдневного «экзамена по самопознанию», который проходит в большой группе, когда все вместе – студенты магистерской программы и преподаватели – смотрят на степень продвижения каждого магистранта в персональном развитии. Адекватный образ самого себя, умение зани-

мать критическую и одновременно принимающую позицию по отношению к себе – это и результат обучения, и условие для дальнейшего профессионального роста в качестве консультанта или психотерапевта.

Экзамен по самопознанию необычен по стандартным академическим меркам. Магистрантов просят рассказать о том, какими они видят себя, в чем, по их мнению, они изменились за эти два года, а что остается для них вызовом для дальнейшей работы над самим собой. Экзамен по самопознанию проходит в поддерживающей, понимающей атмосфере, что дает возможность конструктивно говорить о себе и встречаться с собственным несовершенством. Но все же для магистров это непростой экзамен, после него сложно остаться незатронутым, так как каждый здесь встречается с собой «становящимся» и «еще не ставшим». За время обучения на программе будущий консультант или психотерапевт становится психологически более прочным и сильным, что находит отражение в том, насколько свободно и искренне (прежде всего, перед самим собой) каждый говорит о себе. Способность выпускника адекватно воспринимать самого себя, обходиться с собой – своими достоинствами и слабостями, выдерживать на себе критический взгляд коллег и преподавателей – это и является критерием успешного прохождения данного экзамена. Основанием для повторной сдачи экзамена по самопознанию могут стать проявления спонтанных защитных реакций или реакций протеста, неспособность вступить в диалог и выдерживать внутреннюю открытость перед другими людьми.

Выпускники, успешно окончившие в рамках магистратуры базовый курс программы подготовки психологов-консультантов и психотерапевтов экзистенциально-аналитического направления, получают соответствующий сертификат Международного общества экзистенциального анализа и логотерапии, который, в свою очередь, является основанием для получения сертификатов Европейской ассоциации психотерапии (EAP) и Международной федерации психотерапии (IFP). Для последующего получения квалификационного диплома психолога-консультанта или психотерапевта выпускнику необходимо предпринять дополнительные усилия, а именно — заниматься реальной консультативной работой с клиентами. Эта работа на первых порах должна обязательно сопровождаться супервизорами – опытными коллегами, имеющими соответствующую подготовку, которые будут помогать начинающим консультантам и психотерапевтам совершенствовать качество их работы.

Следует отметить, что в рамках подготовки магистерской диссертации студенты выполняют качественные исследования в теоретической парадигме экзистенциального анализа [1; 4], а также разрабатывают оригинальный психометрический инструментарий для расширения возможностей дополнения феноменологических исследований исследованиями количественными [3]. В процессе обучения в магистратуре и после ее окончания

многие наши студенты проходят программы стажировки в Центре психологического консультирования (ЦПК) НИУ ВШЭ, несколько выпускников в настоящее время являются штатными сотрудниками ЦПК.

Литература

1. *Белецкий А.П., Шумский В.Б.* Первообраз экзистенциального рождения: переживание «Я» в осознанном сновидении // Экзистенциальный анализ. 2014. № 6. С. 139–166.
2. *Лэнгле А.А., Уколова Е.М., Шумский В.Б.* Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования. М.: Логос, 2014.
3. *Шумский В.Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н., Лупандина Я.Д.* Диагностика экзистенциальной исполненности: Оригинальная русскоязычная версия Теста экзистенциальных мотиваций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 4. С. 763–788.
4. *Shumskiy V.B., Skvortsova S.N.* Existential-Phenomenological Analysis of Dependence in Close Interpersonal Relationships // Existenzanalyse. 2014. Vol. 31. No. 1. P. 4–13.

Резолюция I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологическая служба университета: реальность и перспективы»

1. Организовать обсуждение вопроса о создании профессионального сообщества специалистов высшей школы, осуществляющих психологическое студентов. Информацию о возможности принять участие в обсуждении разместить на сайте конференции.

Возможные варианты создания профессионального сообщества «Психологическая служба вуза»:

- секция на базе общественной организации «Федерация психологов образования России» (ФПРО);
- секция на базе общественной организации «Российское психологическое общество» (РПО);
- секция на базе иных профсообществ психологов;
- самостоятельная саморегулируемая общественная организация.

2. Рекомендовать профессиональному сообществу «Психологическая служба вуза» включить в план работы следующие направления:
   - Участие в реализации Концепции развития психологической службы в системе образования РФ до 2025 года, в том числе в разработку Положения о Службе.
   - Разработать предложения и рекомендации к типовому Положению о психологической службе вуза, учитывающему следующие аспекты: организация взаимодействия психологических служб внутри вуза (между разными филиалами); материально-техническое оснащение деятельности службы; научно-методическое сопровождение; форма договор на оказание психологических услуг студентам; возможности включения студентов психологического профиля в деятельность службы вуза (стажировка, практика и т.д.).
   - Разработка профессионального стандарта «Психолог высшей школы».
   - Разработка нормативной нагрузки психологов вузов и описание функционала специалистов, осуществляющих психологическое сопровождение студентов.
   - Разработка предложений для государственной программы, которая обеспечит организацию работы межвузовского центра (объединение социально-психологических служб вузов)
   - Разработка этических принципов и норм оказания психологической помощи в вузе. Участие в проекте ФПОР, направленном на внесение предложений в изменение этического кодекса специалиста Службы практической психологии образования (в случае создания секции «Психологическая служба вуза» в ФПРО)

- Проведение научных исследований, направленных на выявление реальных проблем специалистов психологической службы вуза.
- Организация работы рубрики «Психологическая служба вуза» в журнале профессионального сообщества «Вестник практической психологии образования».
- Усилить просветительскую деятельность, направленную на популяризацию профессии «психолог», в том числе для освещения деятельности психологической службы вузов (мультимедийные и интернет – площадки).
- Организация обсуждения актуальных вопросов деятельности психологической службы вуза и обмена опытом специалистов службы на регулярной основе (ежегодная конференция, постоянно действующий семинар и т.п.).

3. Рекомендовать профессиональному сообществу «Психологическая служба вуза» при создании проектов документов и методических рекомендаций, направленных на информирование специалистов высшей школы о лучших практиках организации психологического сопровождения студентов, проводить профессиональную, экономическую и юридическую экспертизу документов, организовывать публичные обсуждения в профессиональном сообществе (конференции, вебинары, обсуждение в социальных сетях и т.д.).
4. Рекомендовать вузам включить в план работы психологической службы и/или в план учебной/ внеучебной работы реализацию программ адаптации и реадаптации студентов, социально-психологические тренинги по тайм-менеджменту, стресс-менеджменту и профессиональному самоопределению в план учебной или внеучебной работы вуза. Допускать к проведению вышеуказанных мероприятий только дипломированных психологов или специалистов, прошедших дополнительную подготовку.
5. Рекомендовать психологическим службам вузов осуществлять психологическую поддержку интегрированного (инклюзивного) обучения, которая должна включать психодиагностический этап, разработку индивидуальных образовательных траекторий для студентов с особыми образовательными потребностями, организацию консультативной и развивающей работы с обучаемыми с особыми потребностями (цель – психологическая поддержка студента) и других студентов (цель – формирование толерантного сознания).
6. Рекомендовать психологическим службам вузов рассмотреть возможность взаимодействия с органами студенческого самоуправления для повышения уровня информированности студентов о деятельности службы и включения студентов психологического профиля в деятельность психологической службы вуза в качестве практикантов/стажеров (по возможности).

Сведения о редакционной коллегии сборника материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологическая служба университета: реальность и перспективы»

Ответственный/главный редактор:

Умняшова Ирина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», председатель московского отделения Федерации психологов образования России

Макарова Ирина Вилориевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО МГМСУ им. А.И. Евдокимова Минздрава России, Директор Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ

Рецензенты:

Баранова Екатерина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе гуманитарно-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», член московского отделения Федерации психологов образования России.

Борисоник Евгения Владимировна, преподаватель Московского государственного психолого-педагогического университета факультета консультативной и клинической психологии

Бузина Татьяна Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии ФГБОУ ВО МГМСУ им. А.И. Евдокимова Минздрава России

Гильяно Альбина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», член московского отделения Федерации психологов образования России.

Жундрикова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психолого-педагогических и театральных дисциплин АНО ВО МИТУ-МАСИ (Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт» (МИТУ-МАСИ)).

Кулыгина Майя Александровна, кандидат психологических наук, психолог Медико-психологического центра МГИМО(У) МИД России

Редактор переводов:

Гришина Елена Александровна, кандидат психологических наук. доцент кафедры психологии и педагогической антропологии ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»

Психологическая служба университета: реальность и перспективы:
материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием

Отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова.

Подписано в печать: 28.02.2018.
Формат: 60*90/16.. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. п. 26,5. Усл.-изд. л. 25,5.