

Психология в вузе

№ 5 2014

Научно-методический журнал
Издается с января 2003 года

В номере:

Открытая лекция	
<i>Утлик Э.П.</i> Управленческо-психологическое мышление.....	3
Научные исследования	
<i>Сукиасян С.Г., Авагян Г.А., Матевосян С.Н.</i>	
Тревога и защитные психологические механизмы у студентов.....	22
<i>Густова Е.А.</i> Личностно-профессиональная компетентность будущего социального работника: динамика и психолого-педагогическая коррекция ее становления в вузе.....	44
<i>Богатырева М.Б., Фанышева А.В.</i> Представленность в письменной речи профессиональной идентичности студентов психологов-консультантов.....	72
Научное сообщение	
<i>Скрипкина Т.П.</i> Необходимость воспитания толерантности в обществе рисков.....	98
<i>Колтачников В.В.</i> Деятельность по осмыслению жизненного опыта: статус, процесс и результат.....	106
Психологическая служба вуза	
<i>Митасова Е.В., Луговская А.В.</i> Повышение мотивации к профессиональному становлению у студентов старших курсов посредством психологического консультирования.....	116
Наши авторы	134
Our authors	136
Abstracts	138

Журнал «Психология в вузе» зарегистрирован в МПТР России,
свидетельство о регистрации № 77-12675 от 13 мая 2002 года.
Подписной индекс по каталогу Агентства «Роспечать» - 81929
Периодичность – 6 выпусков в год

Адрес редакции: 119261, Москва, а/я 54; e-mail: a-lider@mail.ru

Издатель: НП «НПЦ «ТРИАДА»

Редакторы журнала: Кузовкин В.В. и Лидерс А.Г.

Перевод на английский язык: Булгакова Ю.С.

Оригинал-макет: Багдасарян А.М.

Формат 60x84/16. Тираж 248 экз. Подписано в печать 25.10.2014 г.

Отпечатано: ООО «ИНФОРМПОЛИГРАФ»

111123, Москва, Плеханова, ул., За. Заказ № 154

*Запрещается перепечатка статей без согласия редакции
При использовании материалов ссылка на журнал обязательна*

Утлик Э.П.

УПРАВЛЕНЧЕСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Аннотация. В статье раскрываются особенности мыслительной работы руководителя, связанные с решением практических психологических проблем. Вводится понятие «психологическое мышление». Анализируется процесс принятия управленческого решения на основе психологической оценки ситуации. Представляются теоретические основы развития и реализации психологического мышления руководителя.

Ключевые слова: мышление, управленческое решение, мнение руководителя о коллективе, принципы психологического мышления.

Интерес к интеллекту руководителя существует с незапамятных времен. Управляющие лица обычно воспринимаются как более знающие, более сообразительные, умеющие находить неожиданные и эффективные решения. Именно такими остались в истории персонажи Плутарха, таковы Наполеон, Суворов, Л. Якокка, И.В. Парамонов...

Интеллекту руководителя посвящены многие классические работы психологов и многие теоретические и эмпирические исследования.

Но не так благополучно обстоят дела с мышлением психологическим, которое составляет органическую часть мышления лидера и профессионального руководителя. Можно назвать ограниченное число работ, раскрывающих тему психологического мышления. Это давние, но не потерявшие своего значения исследования Л.И. Уманского и его школы, труды Ю.К. Корнилова и ярославского коллектива, работы М.М. Кашапова по педагогическому мышлению... Сюда можно отнести также атрибутивные концепции лидерства и вопросы социального и эмоционального интеллекта.

Выдающиеся отечественные психологи (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Б.М. Теплов) подчеркивали необходимость того, чтобы руководитель был практическим психологом, а некоторые даже утверждали, что лучшим психологом-консультантом для своих подчиненных может быть только их начальник. «Консультирование, осуществляемое менеджерами и наставниками, является самым быстрым, дешевым и в то же время достаточно эффективным способом, помогающим сотрудникам в самостоятельном решении проблем» [6, с. 23].

С.Л. Рубинштейн писал: «Понимание и учет ... индивидуальных особенностей имеет огромное значение в практической жизни; без них невозможны правильная расстановка людей и рациональное их использование. Лишь при знании и учете индивидуальных особенностей каждого человека можно обеспечить всем людям наиболее полное развитие и применение всех творческих возможностей и сил» [10, с. 62].

Основательно проблема психологического мышления лидера решалась Л.И. Уманским. Сложная, многоуровневая, тщательно проработанная теоретическая конструкция Л.И.Уманского в несколько измененном и упрощенном виде может быть представлена следующим образом (Рис. 1) [12, с. 58].

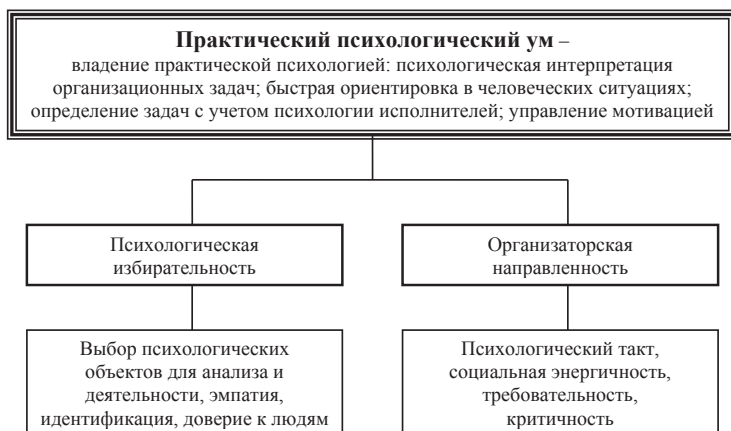


Рис. 1. Практический психологический ум руководителя по Л.И.Уманскому

Практический психологический ум лидера – общественного организатора – это «владение практической психологией, способность применять к деятельности психологические особенности людей...». Он включает следующие умения и поведенческие тенденции:

- психологически интерпретировать организационные задачи, рассматривать их сквозь призму наличных человеческих возможностей;
- быстро ориентироваться в ситуациях, требующих знания людей;
- распределять задания (обязанности) и создавать рабочие группы

с учетом индивидуальных особенностей сотрудников, их состояний (настроений), взаимоотношений (симпатий и антипатий);

- вызывать мотивы и находить стимулы.

Практически-психологический ум имеет два базовых свойства:

а) направленность на практические психологические проблемы («психологическая избирательность»);

б) организаторская форма взаимодействия с людьми.

Направленность на практические психологические проблемы, («психологическая избирательность»), — это способность полно и глубоко воссоздавать психологию людей, их психическое состояние. Ее показателями являются:

- преимущественный выбор психологических объектов из многих других;

- избирательно-психологическая наблюдательность и память; высокая восприимчивость к поведенческим проявлениям психических процессов, свойств и состояний;

- склонность к психологическому анализу, объяснению поступков других людей и своих собственных;

- сопереживание, своего рода эмоциональная синхронность;

- привычка мысленно ставить себя в ситуацию другого человека, думать как бы за него, рассуждать с его точки зрения»;

- глубокая убежденность в способностях и возможностях коллектива людей.

Организаторская форма взаимодействия («эмоционально-волевая воздейственность», или «склонность к организаторской деятельности») включает три составляющих: «психологический такт», «социальная энергичность», «требовательность» и «критичность» [12, с. 60-61].

Психологический такт — это способность установить меру воздействия, влияния и контакт с людьми, исходя из их индивидуально-психологических особенностей и состояний.

Социальная энергичность представляется как «способность личности «заряжать» своей энергией людей, создавать у них стенические чувства и волевое усилие. Этому свойству способствуют уверенность поведения и действий организатора, оптимизм и бодрость духа, смелость и напористость, заражающие организуемых.

Требовательность организатора понимается как способность осуществлять оптимальные требования в соответствии с организаторской ситуацией. Требовательность проявляется в смелости, адекватности и

многообразности их форм (намек, предложение, вопрос, шутка, просьба, указание, распоряжение, приказ), в их гибкости, индивидуализации.

Критичность организатора — это его готовность обнаружить и сформулировать значимые отклонения в ходе деятельности и ее результатах от заданных условий и установленных норм, включая групповые. Критичность предполагает высказывания, отличающиеся аргументированностью, прямотой и смелостью, очевидностью, доброжелательностью и приемлемостью.

Управленческо-психологический интеллект — это способность к познанию людей, воплощенная в знании сотрудников, умении оценивать их деловые качества, надежность, поведение в группе. Это интеллект, синтезирующий свойства интеллекта социального и эмоционального. Психологически мыслящий руководитель чувствителен к разнообразным состояниям и свойствам подчиненных. Ему не чужды атрибутивные навыки, то есть, распознавание мотивов, ожиданий и намерений людей по их наблюдаемому поведению. Он способен видеть положительные стороны своих сотрудников и их слабости и направлять их профессиональное и личностное развитие.

Психологическое мышление лидера (руководителя) имеет свои особенности, как в сравнении с мышлением не-руководителей, так и с мышлением не-психологическим.

Во-первых, оно отличается от мышления психолога-исследователя или консультанта, в частности, тем, что «встроено» в структуру целостного управленческого мышления, которое многопредметно, поскольку содержит компоненты организационного, экономического, технологического, финансового и других видов мышления, соответственно задачам, решаемым в той или иной организации.

Во-вторых, психологическое мышление руководителя имеет ряд общих черт с другими видами управленческого мышления. Оно практическое, в отличие от теоретического. Это значит, что его «материал» черпается из повседневной организационной реальности, а его продукт должен быть реализуемым в деятельности организации, в мотивах и личности сотрудников, в их взаимоотношениях, в психологическом климате и т.д.

В-третьих, благодаря развитому психологическому мышлению руководитель способен организовать совместную коллективную умственную деятельность своей управленческой команды, получая дополнительные возможности «расширения» своего мышления. Более того, он обретает способность преодолевать распространенный

негативный эффект групповой умственной работы – так называемое «огруппление» мышления.

В-четвертых, психологически мыслящий руководитель создает условия, при которых он может доверять своим сотрудникам, что освобождает его от необходимости лично вникать в детали многих рассматриваемых вопросов. Он доверяет теперь не только «своим глазам», но и информации подчиненных. В наше время уже опасно полагаться на принцип, приписываемый русскому полководцу И.И. Кутузову: «Не верь брату родному, но верь своему глазу кривому». Необходимо доверие, которое разгружает руководителя и позволяет его интеллекту работать более эффективно.

Общепризнано, что наиболее ярким проявлением мышления руководителя служат подготовка и принятие управленческого решения. Но анализируется этот процесс преимущественно экономически, математически, организационно, тактически, но не психологически.

В пособиях по разработке управленческого решения игнорирование психологической природы этой деятельности принимает подчас поразительно странные формы. Например, в одном из них постановление правительств Москвы и Московской области, предписывающие администрациям районов и другим областным властям пролонгировать ранее заключенные договора на использование земельных участков, отнесено почему-то «к технической и биологической системам».

Руководитель, организующий деятельность своего коллектива, решает одновременно две взаимосвязанные подзадачи, определяя: а) что нужно сделать и б) как обеспечить принятие потенциальными исполнителями будущей деятельности. И то, и другое предполагает серьезный психологический анализ.

Управленческое решение адресуется исполнителям, поэтому его подготовка содержит психологический анализ предстоящей деятельности. Руководитель оценивает степень ее сложности и ответственности, качество и величину психологической нагрузки. По этим показателям задачи, которые поручаются подчиненным, существенно различаются между собой, предъявляя им разные требования. Одни работы исполнитель может выполнять немедленно; другие – только после подготовки.

Анализ предстоящей деятельности включает, как минимум, а) прогнозирование мотивов этой деятельности и б) оперативную оценку возможностей подчиненных.

Организатору деятельности важно уяснить: будут ли мотивы его подчиненных:

а) мотивами непосредственного интереса, когда деятельность воспримется как естественная игра духовных и физических сил, как возможность реализовать внутреннюю готовность, снять существующую проблему и т.д.;

б) основанными на понимании необходимости предстоящей деятельности, что, однако, не будет сопровождаться эмоциональным подъемом;

в) запускаться новизной, увлекающей возможностью творчества и сопровождающиеся подъемом энергии;

г) служить реализации, подтверждения личного и группового престижа.

Возможно, исполнители окажутся в ситуации «выбора из двух зол», когда отношение даже к непопулярной задаче улучшается, если приходится выбирать или сравнивать свою работу с работой менее привлекательной. Не исключается и такой вариант, когда придется формировать мотивацию, опираясь на авторитет руководителя в коллективе.

Отношение к тому или иному заданию во многом зависит не от самих задач, а от общего состояния людей: в частности, нервозность, утомление, переживание неудач могут препятствовать положительно-му отношению к некоторым, даже привлекательным работам.

Психологический анализ задачи включает также установление ее связи с традициями отдела (цеха и т.д.), оценки ее как традиционной или, напротив, как новой. Традиция означает, что коллектив располагает опытом, необходимыми коллективными навыками, а также, что в прошлом, в его истории есть достижения, которые, являясь вдохновляющим примером, продолжают оказывать благотворное влияние на мотивацию и моральное состояние людей.

Руководитель анализирует задачу еще с одной точки зрения – как совокупность психологически активных факторов, которые, отражаясь в сознании людей, меняют их психические состояния и их деятельность.

Иногда оценка задачи и связанных с ней условий принимает персонализированные формы. Например, руководитель об одном станке говорит, что он «попкорный», за него можно поставить новичка, другие станки воспринимаются как «капризные»...» [8, с. 26].

Таким образом, принимая решение, руководитель осуществляет психологический анализ задачи коллектива с целью выяснения условий, в каких будет действовать персонал, оценивает психологическую нагрузку и особые психические явления, которые могут иметь место в

данной обстановке. Его внимание сосредоточивается на определении ряда психологических характеристик задачи:

- а) психологическая структура деятельности;
- б) влияние задачи на мотивацию деятельности;
- в) связь задачи с традициями коллектива;
- г) совокупность психологически активных факторов задания.

Оценка возможностей подчиненных сотрудников по выполнению конкретной задачи базируется на использовании тех знаний, которыми руководитель располагает в результате повседневного их изучения. Эти знания представляют собой *мнение о подчиненных* — нечто большее, чем просто совокупность персональной и групповой информации. Это, по существу, совокупность установок (аттитюдов), которые включают и собственно знания, и отношение (оценочная составляющая) и понимание более или менее эффективных управленческих воздействий.

Исследование структуры мнения руководителя о сотрудниках, показывает, что оно очень индивидуально, но в целом 80% его содержания составляют:

- профессиональные характеристики (знание специальности; теоретическая подготовка, трудолюбие, опыт, индивидуальные склонности в профессиональной области; инициатива, коллективные навыки, состояние дел на порученном участке, общая оценка как специалиста);

- общие характеристики личности (целеустремленность, настойчивость, интересы, увлечения, характер, темперамент, способности; интеллектуальные качества; эрудиция, находчивость, память; воля, отношение к трудностям, надежность в критических ситуациях; эмоциональные качества; речь; самооценка; уровень притязаний, скромность; качества, проявляющиеся в семейной жизни;

- данные о положении и поведении в коллективе: взаимоотношения с коллегами, общительность, вежливость, репутация, эмоциональные особенности общения — откровенность, горячность, спокойствие; честность; отношение к новичкам (старшим); требовательность; характер влияния на других; склонность к взаимопомощи;

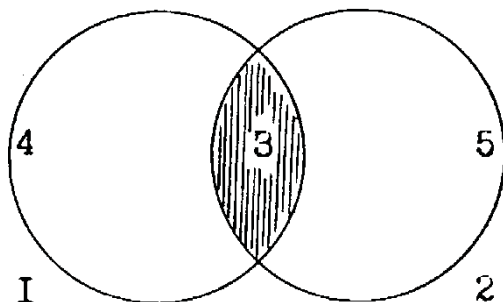
- анкетные (социально-демографические) данные [12, с. 117].

Ю. Корнилов в своих исследованиях столкнулся с тем фактом, что «опытный руководитель вспоминал всего 2-4 качества своих рабочих, на которые он ориентируется, принимая какие-либо решения. Впоследствии оказалось, что он в таких случаях успешно учитывает 1,5 – 2 десятка качеств» [4, с. 79].

Персональная информация, которой располагает руководитель, принимающий решение, не всегда достаточна для того, чтобы учесть сильные и слабые стороны своих сотрудников. Необходимая и наличная информация соотносятся как частично пересекающиеся сферы (рис 2.) Чем больше область пересечения (3), тем лучше подготовлен руководитель для принятия психологически обоснованного решения.

В целом реализация мнения руководителя о сотрудниках в ходе подготовки решения может быть понята как *оперативный психологический отбор*, направленный на следующие задачи:

- а) кому поручить конкретное задание;
- б) какое задание поручить данному сотруднику (коллективу);
- в) каким образом осуществить расстановку людей в интересах успешного выполнения задачи;
- г) какие меры предпринять для того, чтобы состояние исполнителей соответствовало требованиям деятельности.



- 1 – совокупность качеств, необходимых для предстоящей деятельности;
- 2 – совокупность качеств, информацией о которых располагает начальник,
- 3 – часть этой информации, которая может быть непосредственно использована в процессе организации деятельности;
- 4 – совокупность требований деятельности, которые не имеют непосредственного психологического обеспечения;
- 5 – часть информации о подчиненных, которая является «лишней» для данного случая, но, возможно, будет нужна в других ситуациях.

Рис. 2. Мнение руководителя о подчиненных

Вместе с информацией об индивидуальных качествах сотрудников руководитель анализирует также и психологические характеристики всего коллектива, как особого социального организма. При этом он принимает во внимание следующие показатели.

1. Совокупность устойчивых коллективных мнений (убеждений) по вопросам, имеющим отношение к предстоящей деятельности. Здесь необходимо иметь информацию, как о содержании и направленности коллективного мнения, так и о его качестве, т.е. о степени интеграции индивидуальных мнений (установок).

2. Качество управленческих отношений в данном коллективе. Существенным показателем этого качества является авторитет самого руководителя и других должностных лиц.

3. Качество взаимодействий между членами коллектива, а также качество взаимоотношений, насколько они обеспечивают благоприятные условия для координации усилий.

4. Степень упорядоченности и характер социально-психологических механизмов, обеспечивающих устойчивость и целесообразность порядка жизни и деятельности подразделения.

5. Традиции коллектива, прежде всего успехи, достигнутые в прошлом, и являющиеся предметом гордости персонала, а также неудачи, подрывающие дух и уверенность в успехе. Оценивается специфический опыт подразделения, характер решенных ранее задач, и вытекающие отсюда возможности для новой деятельности.

В результате сопоставления этих и некоторых других показателей, руководитель более точно оценивает возможности коллектива и пути их реализации в конкретных условиях, а также определяет меры активизации групповых социально-психологических механизмов, регулирующих совместную деятельность и состояния людей. Новая задача побуждает руководителя — практического психолога — взглянуть на своих подчиненных новыми глазами, вновь оценить их известные, в общем, устойчивые психологические характеристики.

Однако принятием управленческих решений деятельность руководителя не исчерпывается. Существует множество управленческих задач, которые не могут быть выполнены без психологического мышления.

Первая из этих задач — *описательная*: постоянное отслеживание руководителем динамики состояния персонала; знание внутригрупповых событий, которые свидетельствуют о состоянии людей или влияют на них. Тот руководитель поступает предусмотрительно, который располагает умственной «картой» психологии своего коллектива с учетом ее динамики.

Вторая задача — *объяснительная*: необходимо понимать причины значимых событий в коллективе и тенденции его развития.

Третья задача — *прогностическая*: руководитель стремится предвидеть будущее своего подразделения (организации).

Четвертая задача — *проектная*: разработка психологических проектов оптимизации состояния работников и отношений между ними.

И, наконец, пятая задача — *преобразовательная*: развитие сотрудников, предупреждение и разрешение конфликтов.

Организационно-управленческая работа руководителя с психологической информацией выстраивается по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей самого руководителя и тех проблем, которые преподносит ему жизнь. Что касается методики или принципов этой работы, то каждый поступает по-своему. Изучение управленческой практики, в особенности индивидуальные интервью, позволяют утверждать, что управленческо-психологическое мышление осуществляется в том или ином случае на основе следующих принципов: нравственности; ожидания идентификации; управленческой эмпатии; атрибуции; «калибровки»; типологии; ролевой принцип; учета психологических закономерностей. Рассмотрим их.

Принцип нравственности, или следование нормам общечеловеческой и профессиональной морали — это универсальное условие психологически грамотного поведения. Мораль — это историческое средоточие опыта человеческого общения, в котором жизненная психология занимает значительное место. Нередко даже самые продвинутые психологические исследования воспроизводят, в сущности, этот исторический опыт. Таким образом, если руководитель в определенной управленческой ситуации не знает, как поступить правильно, то ему следует действовать нравственно, например, ему следует обращаться с людьми так, как он хотел бы, чтобы они обращались с ним.

Принцип ожидания идентификации. Начинаящий руководитель наивно считает, что его подчиненные разделяют переживания, мотивы, заботы, ответственность и другие чувства, которыми он охвачен. Даже после ряда разочарований он упорно полагает, что другие, в принципе, будут вести себя так же, как вел бы себя и он в сложившихся условиях. Иногда такие ожидания подтверждаются, но обуславливается это, скорее, временным сближением образа мыслей, особыми состояниями людей, что бывает не часто. Эту идентификацию можно назвать автократической: «другие должны видеть мир так, как вижу его я, думать так, как думаю я, чувствовать то, что чувствую я. Если это не

так, то это неправильно». Видимо, не на пустом месте родилась шутка: «есть два мнения: одно мое, другое — ошибочное».

Под данной автократической идентификацией явлением есть своя глубинная психическая основа: человеку, которому радостно (грустно, страшно и т.д.) на душе, кажется, что и окружение, в том числе природа разделяет его состояние. Подобная психическая экспансия теоретически объясняется по-разному. Годится здесь и психоаналитическое понятие «проекции», и понятие когнитивной психологии — «когнитивный стиль». М.А. Холодная пишет: учителя с максимальной выраженностью того или иного стиля склонны оценивать учеников как «себе подобных», произвольно завышая оценки ученикам с аналогичным стилем и, соответственно, закрепляя именно такой тип стилового поведения. В итоге «...преподаватели общаются с учениками, как если бы они имели такие же стили мышления, как сами преподаватели, не уделяя должного внимания действенным стилям своих учеников» [14, с. 346].

Принцип управленческой эмпатии. В отличие от автократической идентификации, которая, по существу, подчиняет себе человека, эмпатия — это познание внутреннего мира человека, не только не причиняющее ему вреда, но, напротив, создающее для него благоприятную ситуацию, тот «невероятно раскрепощающий эффект», о котором писал К. Роджерс: «Наконец кто-то понимает, каково это — быть мною, не желая меня анализировать и оценивать. Теперь я могу раскрыться, развиваться и учиться» [9, с. 108].

Эмпатия является одним из трех компонентов, которые необходимы для продуктивных межличностных отношений в любом виде деятельности: (1) подлинность (искренность), (2) бескорыстная, безоценочная забота, (3) способность слушать особым эмпатическим способом, приводящим к принимающему пониманию внутреннего мира. В этой триаде главным элементом является первый — искренность. «Если учитель плохо понимает внутренний мир учеников, раздражен их поведением, то ему почти наверняка полезнее быть самим собой, нежели демонстрировать ложную эмпатию или натягивать маску заботливости. Быть настоящим, честным, конгруэнтным означает быть таковым для самого себя. Я не могу быть настоящим для кого-то, потому что не знаю, что для него настоящее. Я лишь могу показать, если хочу быть честным, что происходит со мною» [9, с. 232].

Эмпатия — умение слушать собеседника так, чтобы он осознавал, что он полностью понят и при этом не подвергнут оценке. Когда руко-

водитель способен понять внутренние реакции подчиненного, когда он чувствует, как работа и конкретная рабочая ситуация им воспринимается, тогда вероятность более успешной деятельности заметно повышается. Такого рода понимание сильно отличается от обычного оценочного понимания, следующего формуле: «Я понимаю, что с тобой не в порядке».

Для эмпатии характерно соблюдение условия «как если бы», сохранение объективности и психологическое дистанцирование субъекта, наличие его собственной позиции. Эмпатирующий субъект может переживать эмоциональные состояния, отличные от эмоций объекта. В процессе эмпатии возможно создание предпосылок для оказания действенной помощи объекту эмпатии. При этом, для создания ситуации действенной помощи необходимо особое отношение к партнеру, которое достигается соединением идентификации и эмпатии и которое описано К.Роджерсом как эмпатическое слушание (внимание). И хотя такое соединение позволяет достичь глубины и подлинной открытости контакта, тем не менее, при этом существует риск оказаться поглощенным трудностями партнера, что может приводить к эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации личности.

Оказание действенной помощи возможно при обеспечении отстраненности от актуального состояния партнера. Соединение идентификации и эмпатии в сочетании с сохранением собственной позиции субъекта сохранением и соблюдением других условий эмпатического процесса, обеспечивают создание ситуации действенной помощи.

Принцип атрибутивного поведения руководителя. Существует несколько атрибутивных моделей управления (лидерства) (С. Грин и Т. Митчелл, Р.Л. Кричевский и Е.М. Дубовская и др.). Все они основаны на теориях каузальной атрибуции Ф. Хайдера, К. Дэвиса и Э. Джонсона, Г. Келли и других авторов, и пытаются представить, как руководитель интерпретирует наблюдаемое им поведение своих сотрудников (подчиненных) и принимает решения относительно степени их вины и ответственности.

Согласно Ф. Хайдеру, человек нуждается в информации об окружающих его людях, прежде всего в той информации, которая позволяет понять причины их поступков, что дает возможность предвидеть их будущее поведение. Исходная модель теории атрибуции заключается в том, что человек, наблюдающий поведение другого человека, может усматривать его причины либо во внешних условиях (внешняя атрибуция), либо в качествах личности наблюдаемого (внутренняя атрибуция).

Исследования показывают: люди более склонны считать, что действия других обусловлены внутренними, диспозиционными факторами, если факты не говорят об обратном. Возникает вопрос: какой тип атрибуции использовать в конкретном случае?

Например, руководитель, столкнувшийся с неисполнительностью сотрудника, должен установить степень его виновности (внутренняя атрибуция) или влияние обстановки (внешняя атрибуция). Предполагается, что следствием внешней атрибуции будет меньшая субъективность и менее строгое наказание.

Атрибутивная теория управления предполагает, что на суждения руководителя о действиях подчиненных влияет атрибуция причин результатов их работы. Руководитель пытается понять, почему поведение подчиненных соответствует, превосходит или не соответствует его ожиданиям. Соответственно, атрибуции руководителя относительно поведения сотрудников определяют его решения и воздействия.

Если руководитель объясняет плохую работу внутренними факторами (недостатком усердия или способностей), он может сделать выговор сотруднику, уволить его или направить на обучение. Если, однако, плохая работа объясняется внешними факторами, например недостатком материалов или перегрузкой, руководитель должен задуматься о том, как улучшить ситуацию, а не давать отрицательную оценку работы служащего [16, с. 70].

Т.Митчелл и Р.Вуд, например, обнаружили, что руководители, как правило, склонны делать внутренние атрибуции, т.е. обвинять подчиненных в плохой работе. При этом вероятность внутренней атрибуции больше, если подчиненный и раньше плохо выполнял работу. Но если подчиненные находят оправдания или просят извинения за плохую работу, вероятность внутренней атрибуции будет меньше [18, с. 365].

Подчиненные также поступают по законам атрибуции, представляя руководителю информацию об обстоятельствах своего проступка, называя причины и представляя оправдания. Однако подчиненные склонны к внешним атрибуциям, ссылаясь на условия окружения. Иногда подчиненный может назвать внутреннюю причину (небрежность), но сослаться на смягчающие обстоятельства; например, на то, что больной ребенок не давал спать всю ночь.

Как видно, теории атрибуции, применительно к управлению, затрагивают преимущественно дисциплинарную деятельность руководителя, то есть реакцию руководителей на плохую работу подчиненных.

Но это важный участок управления, о чем свидетельствуют как повседневные наблюдения, так и специальные исследования: обычно до 90% руководителей имеют претензии к дисциплине своих подчиненных.

Уровень развития атрибутивных способностей руководителя соотносится с таким показателем стиля управления, как автократизм. Предельному автократизму сопутствует атрибуция, при которой на подчиненного возлагается ответственность за все, что с ним связано, например, за «грехи» его друзей.

При несколько меньшей степени автократизма подчиненный признается виновным за все, что происходит в его присутствии, вне зависимости от того, мог ли он предвидеть или изменить ход вещей.

Если степень выраженности автократизма незначительна, то подчиненный будет отвечать только за последствия, которые он мог бы предвидеть или предотвратить, — даже если у него не было намерения их вызвать.

При отсутствии автократизма (демократический стиль управления) человек считается ответственным за то, что он совершил умышленно.

И, наконец, возможен вариант, когда человеку не вменяются в вину даже те намеренные действия, которые он вынужден совершить ради сохранения собственной жизни, жизни других людей или предотвращения иных тяжелых последствий развития событий [7].

Принцип «калибровки» — это принцип на котором зиждется определенный коммуникативный навык, учитывающий связь между внутренним состоянием человека и внешними признаками этого состояния. Данное понятие родилось в недрах «нейролингвистического программирования» и представляет собой одно из наименее противоречивых рекомендаций этого течения практической психологии.

Формируется навык калибровки при условии, что наблюдателю заведомо известно состояние, в котором пребывает в данное время его собеседник: принимает решение, переживает сомнения, находится в готовности к тому или иному действию и т.д. Если внимательно наблюдать за выражением лица, мимикой, жестами, позой, особенностями речи, то можно установить более или менее устойчивые связи, которыми в последующем полезно воспользоваться для того, чтобы своевременно понять, что происходит в душе человека еще до того, как он начал об этом говорить.

Если руководитель догадывается, что ему говорят неправду, значит, у него с калибровкой все в порядке. Однако порой калибровка

настолько слаба, что взволнованность человека замечают лишь тогда, когда он начинает кричать. Порой слишком полагаются на то, что люди говорят о своем самочувствии, вместо того, чтобы доверять глазам и ушам.

Существуют индивидуальные несловесные проявления, привычно сопровождающие ответы «да» и «нет». Иногда человек непроизвольно напрягает челюсти при ответе «нет» и расслабляет при ответе «да». Кто-то становится чуть бледнее, отвечая «нет» и чуть розовее, отвечая «да». Бывает, что при положительном ответе голова слегка наклоняется вперед, а при отрицательном — слегка отодвигается назад. Как правило, несловесные формы поведения предшествуют словесным.

Умение распознавать несловесные реакции «да» и «нет» полезно в ходе деловой беседы, в контакте с подчиненным и во множестве других ситуаций, когда необходимо поддерживать обратную связь с партнером. Это умение полезно в ходе служебных совещаний. Если предлагаемая идея вызывает знаки принятия (согласия, ответ «да»), то нет смысла на ней настаивать. Если же несловесный ответ отрицателен, то процесс защиты своей идеи следует продолжить.

Таким образом, принципом калибровки и соответствующим ему навыком пользуются для того, чтобы заметить тонкие различия во внешних проявлениях чувств, мотивов, намерений людей. Часто калибровка осуществляется бессознательно.

Принцип типологии в психологическом мышлении руководителя позволяет сократить число ошибок в общении с подчиненными и выстраивании длительных деловых отношений с ними. Владение той или иной личностной типологией, количество которых огромно (К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, К. Бриггс и И. Бриггс-Майерс, Г.Ю. Айзенк) дает возможность сузить рамки истолкования особенностей индивидуального поведения сотрудников. Даже обращение к древнейшей типологии темпераментов (сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик) делает управленческое поведение более адекватным. Подобный эффект достигается и благодаря использованию столь же древней типологии социального поведения людей, изложенной современником Аристотеля Теофрастом в работе «Характеры».

Использование той или иной типологической системы заключается в отнесении отдельно взятого сотрудника к тому или иному типу, включенному в избранную типологию. Конечно, при этом могут быть ошибки, предвзятости. Выбор типологической системы также являет-

ся проблемой. Сейчас большинство людей знают свои знаки Зодиака, и, если для кого-то это развлечение, то для другого — основной способ типологизации себя и окружающих. [1, с. 320] Разумеется, такая — астро-зодиакальная - типология едва ли может быть полезной.

У многих руководителей есть своя собственная имплицитная личностная типология, сложившаяся на основе опыта управленческого общения с большим числом людей. «Сортировать и классифицировать окружающих людей — практически наша вторая натура, хотя наша классификация не всегда бывает точна и положительно» [5, с. 30]. Качество этой типологии в определенной степени зависит от когнитивной сложности личности руководителя: чем она выше, тем богаче и содержательнее собственная рабочая типология людей.

Пожалуй, более подходящей для управленческого мышления явился бы индикатор типов Майерс-Бриггс (МВТИ), авторами которого являются Катарина Бриггс и Изабель Бриггс-Майерс. МВТИ — «это не оценочная психологическая система, она не имеет отношения к психическим отклонениям. В ней нет также хороших или плохих типов — они просто разные. Типоведение учит идентифицировать и правильно применять персональные различия. Типоведение позволяет объективно воспринимать действия, которые легко принять на свой счёт. Например, типоведение помогает понять, что манера сотрудника постоянно опаздывать — это особенность его типа, а вовсе не личное оскорбление или изъясн характера» [5, с. 36].

Ролевой принцип психологического мышления руководителя ничем не заменим хотя бы потому, что сотрудники организации играют разнообразные роли — частично запроектированные при создании и развитии организации, частично являющиеся результатом адаптации к социальным и организационным функциям, связанным с рабочим местом и организационным поведением вообще. Каждый сотрудник — это сумма социальных ролей, выполняемых в семье, в профессиональной жизни, в кругу товарищей и т.д., которые концентрируются вокруг его подлинного Я, его внутренней сущности [17, с. 74].

Управление — это преимущественно ролевое общение, но оно не ограничивается ролями руководителя и подчиненного. Ролевой управленческий комплекс значительно сложнее, здесь многочисленны ролевые конфликты разного плана, а также имеют место переходы от ролевого общения к общению межличностному. Поэтому иногда даже не стоит вникать в то, что человек представляет собой на самом деле. Что

действительно нужно, так это знать, за кого он себя выдает, или какого отношения к себе ждет. Достаточно понимать, какую роль выбрал подчиненный, чтобы отношения с ним развивались без проблем. Более того, в большинстве случаев даже нежелательно знать, «кто есть кто» среди тех людей, с которыми мы взаимодействуем. Как писал Ф.М. Достоевский: «...Маска – скверное дело, согласен, но если б в настоящий момент все бы явились, как они есть на лицо, то, ей-богу, было бы хуже» [2, с. 16].

Принцип учета психологических закономерностей. Психологизм управленческого мышления предполагает непосредственное использование конкретных психологически закономерностей, установленных исследованиями и подтвержденных опытом управления. Закономерности, которыми можно руководствоваться в решении управленческих задач, многочисленны; в качестве иллюстрации назовем следующие: шесть правил Р. Чалдини [15, с.12]; зависимость эффективности деятельности от оптимума мотивации; превосходство мотивационной силы награды относительно наказания; зависимость эффективности поощрения от временной близости его к поощряемому поведению.

Правила влияния Р. Чалдини – это «взаимность», «вовлеченность и последовательность», «социальное доказательство», «благорасположение, или симпатия», «авторитет» и «недоступность» (дефицит). По утверждению Р. Чалдини, его правила являются не предписывающими, а описательными, то есть они отражают то, как люди ведут себя на самом деле. Эти правила следующие:

а) правило взаимности (взаимного обмена) является универсальным и заключается в том, что «даже непрощенная услуга порождает обязательство»;

б) «вовлеченность и последовательность» – это желание человека соответствовать тому, что он сделал ранее. Многие психологи, в том числе Л. Фестингер, считают стремление к последовательности главным мотиватором поведения;

в) принцип социального доказательства заключается в том, что «мы определяем, что является правильным, выясняя, что считают правильным другие люди. Мы считаем свое поведение правильным в данной ситуации, если видим других людей, ведущих себя подобным образом»;

г) «благорасположение, или симпатия» – это влияние, которое является результатом того, что «человек нам нравится». Это, например, влияние положительных взаимоотношений на объем власти руководителя: При такого рода отношениях сотрудники подчиняются своему

начальнику, потому что он им по душе. Данный принцип почти полностью воспроизводит феномен аттракции;

д) «авторитет» — это, в данном случае, некритическое отношение к распоряжениям, примеру и другим воздействиям того, кто имеет имидж компетентного. Титулы, статусы и их признаки, например, одежда и другие атрибуты запускают этот механизм влияния;

е) «недоступность», или дефицит — склонность человека особенно ценить то, что достается ему дорого. Задолго до Р. Чалдини этот закон проще и понятнее сформулировал М. Твен: «Том (Сойер) открыл великий закон, управляющий человеческими действиями, а именно: для того чтобы мальчику или взрослому захотелось чего-нибудь, нужно только одно — чтобы этого было нелегко добиться».

Закономерность, описывающая зависимость эффективности деятельности от оптимума мотивации, известна с начала XX в. Ее смысл в том, что слишком сильная мотивация негативно сказывается на результатах деятельности: если чего-то слишком сильно хочется, то это мешает думать.

Достоверность таких закономерностей, как превосходство мотивационной силы награды относительно наказания и зависимость эффективности поощрения от временной близости его к поощряемому поведению, доказаны экспериментами бихевиористов. К сожалению, практически ими руководствуются немногие, предпочитая полагаться больше на наказание и поощряя сотрудников по праздникам, в конце месяца и т.п.

Таким образом, в управленческой деятельности постоянно всплывают психологические проблемы, многие из которых может успешно разрешить руководитель, при условии, что он обладает развитым психологическим мышлением, навыками анализа и оценки психологических ситуаций. Средоточием психологического мышления является психологическое обоснование управленческих решений. В современной психологии накоплено множество данных, опираясь на которые, руководитель может развивать навыки и приемы психологического мышления и успешно решать управленческо-психологические задачи.

Литература

1. Глотова Г.А., Абельская Е.Ф. Психологические проблемы типологизации личностей // Психол. вестник УРГУ. — 2005. — Вып. 5. — С. 313-326.
2. Достоевский Ф.М. Собр. соч. в 15-ти т. Т. 2. — Л.: «Наука». Ленинградское отделение, 1988.

3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. — СПб.: Алетейя. — 2000. — 463 с.
4. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления. — Ярославль: ДИА-пресс, 2000. — 205 с.
5. Крегер О., Тьюсон Дж. М. Типы людей. 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим. — М.: Вече, 1995. — 352 с.
6. МакЛеннан Н. Консультирование для менеджеров. — Ростов-на-Дону, 1997. — 512 с.
7. Ольшанский В.Б. Проблема межличностных отношений в истории когнитивной психологии // Вопросы истории общей и прикладной психологии. Сб. ст. — Ростов-на-Дону, 1978. — С. 143-166.
8. Панкратов А.В. Практическое и обыденное мышление: полиопосредованность, субъектность и стратегичность: Дисс... канд. психол. наук. — Ярославль, 2003. — 196 с.
9. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002. — 527 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.
11. Трусов В.П. Теории атрибуции в зарубежной социальной психологии // Психология межличностного познания. — М.: Педагогика, 1981. — С. 139-157.
12. Уманский, Л.И. Организаторские способности и их развитие. — Курск, 1967. — 160 с.
13. Утлик Э.П. Учет психологических факторов в деятельности руководителя: Дисс... канд. психол. наук. — М., 1975.
14. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 384 с.
15. Чалдини Р. Психология влияния. - СПб.: Питер, 1999. — 272 с.
16. Шеклтон В. Психология лидерства в бизнесе. — СПб.: Питер, 2003. — 222 с.
17. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. — М.: Прогресс, 1969. — 240 с.
18. Wood R.E., Mitchell T.R. Manager Behavior in a Social Context: The Impact of Impression Management on Attributions and Disciplinary Actions. // Organizational Behavior and Human Performance. — 1981. — № 28. — P. 356-378.

Сукиасян С.Г., Авагян Г.А., Матевосян С.Н.

ТРЕВОГА И ЗАЩИТНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены современные взгляды на эмоциональные реакции на стресс и на механизмы психологической защиты. Приведены данные результатов исследования особенностей защитных психологических механизмов у учащихся вузов, проявляющих высокую тревожность в период экзаменов, а также их связь с личностными особенностями. Дан сравнительный анализ уровня ситуационной (реактивной) тревожности у студенток и студентов в доэкзаменационный период, и в период сессии.

Ключевые слова: тревога, тревожность, экзаменационный стресс, психологические защитные механизмы, личностные особенности учащихся вузов.

Основной задачей учебного процесса является формирование образованного человека, умелого специалиста и зрелой здоровой личности. Кроме учета многих специфических факторов, направленных на создание адекватной и психологически комфортной атмосферы в учебном процессе, необходимо ориентироваться на индивидуальные особенности эмоционально-психологических состояний студентов, поскольку процесс учебы представляет собой непрерывный ряд кризисных ситуаций – контрольные работы, тесты, защита дипломов, экзамены. Возможный учебно-профессиональный кризис приводит как к личностным изменениям студентов, так и способствует становлению определенных механизмов психологической защиты, которые также оказывают влияние на процессы развития и самореализации [23].

Процесс адаптации в окружающей, постоянно меняющейся среде (к которому относится и процесс обучения в вузах), сопровождается возникновением критических ситуаций, для преодоления которых включаются механизмы психологической защиты, предотвращающие развитие внутриличностных конфликтов между первоначальной эмоцией и эмоцией страха или эмоциональной напряженностью. В связи с этим, считаем актуальным осветить современные представления и наше понимание этих эмоций и механизмов психологической защиты.

Вопрос выявления и нормализации механизмов психологической защиты актуален, прежде всего, потому, что затрагивает особенности функционирования нормальной психики. Сохранение самоуважения, поддержание сильного, позитивного чувства собственного «Я» — одна из главных функций защитных механизмов. Определенная степень эмоциональной напряженности сопровождает любой вид деятельности человека, его развитие, в том числе и профессиональное развитие личности (в данном случае студента). Актуальность исследования взаимосвязей первичных эмоций, эмоциональной напряженности и механизмов психологической защиты личности заключается в том, что состояние психического дискомфорта нарушает здоровье человека, формирует негативные черты личности, нарушает целостность психики, и может, в результате, привести к психическим и соматическим расстройствам.

Последние 40-50 лет механизмы психологической защиты и внутриличностные процессы изучаются в рамках оригинальной теоретической модели защиты, разработанной Р. Плутчик и развиваемой другими исследователями, — общей психоэволюционной теории эмоций. С позиций данной теории, эмоции вызываются многими событиями, которые обязательно подвергаются личностью когнитивной обработке и оценке с точки зрения значимости для собственного благополучия. Результатом оценки являются различные переживания, а также определенные физиологические изменения. Физиологические изменения носят характер реакций антиципации, связанных с различными напряжениями или импульсами: побуждением к исследованию, атаке, отступлению или спариванию. В зависимости от силы этих разнородных импульсов, появляется векторная равнодействующая в форме наблюдаемого действия, которое призвано оказать эффект на стимулы, вызвавшие первоначально эту цепь событий. Эффективность этой комплексной системы с обратной связью состоит в снижении угрозы или в изменении опасной ситуации таким образом, что достигается временный поведенческий гомеостатический баланс. Когнитивная оценка ситуации (события) может быть адекватной, ошибочной, искаженной, переменчивой и т.д., но, в любом случае, она служит реализации защитных механизмов. Согласно психоэволюционной теории, психологическая защита — это последовательное искажение когнитивной и аффективной составляющей образа реальной характерной ситуации с целью ослабления эмоционального напряжения, угрожаю-

щего индивиду в случае, если бы ситуация была отражена в предельно возможном для него соответствии с реальностью.

Рассматривая эмоции и эмоциональные состояния, определяющие психологическое состояние студентов в критических ситуациях, в первую очередь, следует обратить внимание на чувство тревоги. Термин тревога, как многие другие понятия в психологии и психиатрии используются сегодня достаточно многозначно, поскольку различные исследователи используют его в различных значениях. По крайней мере, на сегодня согласия между авторами не наблюдается [24, 38]. Чаще всего термин «тревога» используется для описания тягостного эмоционального внутреннего состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями беспокойства, напряжения, мрачных предчувствий и ожиданий на фоне активации вегетативной нервной системы. Тревога возникает, когда личность воспринимает тот или иной раздражитель или ситуацию как актуально или потенциально опасную. Она может широко варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция стресса той или иной степени выраженности, которому подвергается человек [42].

В русскоязычной психологической литературе встречаются разные определения тревоги, хотя большинство авторов сходятся в признании необходимости выделять как ситуативную тревогу, так и личностную с учетом переходного состояния и его динамики. Так, Р.С. Немов [16] рассматривает тревожность как «постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях». А.М. Прихожан [18] определяет тревожность как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности». Автор различает тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. Е.А. Савина [22] считает, что тревожность — это устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагоприятия со стороны окружающих. По мнению С.С. Степанова [25] «тревожность — это переживание эмоционального неблагоприятия, связанное с предчувствием опасности или неудачи».

R.S. Lazarus и J.R. Averill [51, 52] полагают, что тревога является эмоцией, основанной на когнитивных посредниках между ситуацией и реакцией, они подчеркивают, что тревога связана не с патологией, а с

самой природой человека. Это определение тревоги дает представление о комплексном процессе, включающем стресс, когнитивную оценку угрозы, последующую переоценку, механизмы перекрытия, преодоления стресса и эмоциональную (стрессовую) реакцию. Процесс характеризуют определенные поведенческие и физиологические проявления. Однако доминирующими являются когнитивные компоненты [2].

3. Фрейд [30] определял тревогу как процесс. При этом он различал объективную и невротическую тревогу. Первую он связывал с реальной ситуацией, несущей опасность из внешнего мира; сама ситуация воспринимается личностью как угрожающая. Восприятие опасности вызывает эмоциональную (аффективную) реакцию, пропорциональную по интенсивности внешней опасности. Невротическая тревога, в отличие от объективной, характеризуется тем, что источник опасности находится во внутреннем мире человека. Согласно Фрейду, источник этой опасности лежит в сексуальных и агрессивных влечениях, подавленных еще в детстве. Таким образом, невротическая тревога представляет собой цепочку психических феноменов: внутренние импульсы — внешняя опасность (наказание) — объективная тревога — подавление — частичная ломка от подавления — производные от внутренних импульсов — в спрятие угрозы — невротическая тревога.

Erstein S. определяет тревогу как «крайне неприятное диффузное возбуждение, следующее за восприятием опасности». Автор изучал взаимосвязи между тревогой и низким уровнем самоуважения и рассматривал тревогу как неразрешенный страх, который приводит к размытому ощущению опасности. Он утверждает, что «крах угрожает целостному представлению о себе, которое имеется у каждого человека» [45, 44]. Острые психотические реакции могут способствовать воссозданию нового, более эффективного представления о себе. Erstein S. пишет, что «...острая тревога возникает в ответ на опасность, нависшую над интегративной способностью Я-системы». У человека с низким уровнем самоуважения представления о себе менее стабильны, чем у человека с высоким уровнем самоуважения. Он развивает свою мысль: «Увеличение уровня самоуважения усиливает ощущение счастья, целостности, энергии, своей полезности, свободы и общительности. Снижение самоуважения усиливает ощущение несчастья, беспорядка, тревоги и ограниченных возможностей» [45].

Кроме отмеченных когнитивных подходов к изучению тревоги существуют и другие. В частности, подход Spielberga [57], разделивше-

го тревогу на «тревогу-состояние» и «тревогу-свойство», положивший начало целому ряду исследований. По его мнению, «тревога-состояние» — это кратковременная преходящая эмоциональная реакция, связанная с активизацией автономной (вегетативной) нервной системы. «Тревогу-свойство» он рассматривает как склонность к реакции тревоги, и считает, что ее можно определить по частоте реакций тревоги, возникающих за длительный период времени. По мнению Spielberga, факторы, влияющие на склонность к реакциям тревоги, следует искать преимущественно в детстве, во взаимоотношениях с родителями в те моменты, когда ребенка подвергали наказанию. N.S. Endler [43] считает, что обе формы тревоги (и «тревога-состояние», и «тревога-свойство») имеют много измерений. Он создал собственную модель тревоги — «человек — ситуация — взаимодействие». По его мнению, тревога является взаимодействием двух факторов: 1) опасности, угрожающей Я или межличностной ситуации (ситуационный фактор), и 2) уровня межличностной «тревоги-свойства» (личностный фактор).

Важными переменными, которые должны учитываться в общей теории тревоги, являются генез и интенсивность стресса, когнитивные компоненты, механизмы преодоления стресса, механизмы психологической защиты, направленные на снижение тревоги и защиту личности от угрожающих стимулов. В данной работе мы рассмотрим последнюю составляющую (переменную) — механизмы психологической защиты.

Рассматривая тревогу как явление процессуальное, отметим, что в литературе выделяются три значительные проблемы, связанные с таким подходом [2]: 1) процесс тревоги представляет собой достаточно сложный феномен и имеет многокомпонентную структуру; 2) в виду того, что каждый исследователь в свои определения включает различные компоненты процесса тревоги, возникают проблемы при сопоставлении и интеграции результатов исследований; 3) привычная терминология становится все менее приемлемой для описания основных компонентов тревоги как процесса. Несмотря на многие разногласия, все же авторы единодушны в том, что тревога вызывается той или иной формой стресса. Более того, даже концептуальное различие между тревогой как транзиторным эмоциональным состоянием и как относительно устойчивой личностной чертой, рассматривается как конструктивный феномен [47]. О таком различии говорили еще R.B. Cattell и R.M. Dreger [40].

В тех случаях, когда нет возможности преодолеть стресс или избежать его, включаются механизмы психологической защиты, направленные на уменьшение состояния тревоги. Эти механизмы, о которых речь пойдет далее, искажают восприятие стимула, вызывающего тревогу [55]. Заметим, что любое изменение привычного стиля жизни требует адаптации и поэтому часто вызывает тревогу [41], которая также может отличаться в своих проявлениях в различных культурах [54]. В совокупности своих проявлений состояние тревоги представляет собой психобиологическое образование; следовательно, включает психологические, психопатологические, поведенческие, физиологические феномены. Люди по-разному реагируют на стресс в силу различной стрессоустойчивости. Поэтому очень актуальным представляется изучение тревоги как личностной черты, для чего предназначены некоторые психометрические шкалы и опросники [58].

Экзаменационный стресс изучали А.Н. Акопян [1], Л.Д. Маркина и соавт. [14], Ю.В. Украинцева и соавт. [27], Е.А. Умрюхин и соавт. [28], Ю.В. Щербатых [31, 32, 33, 34, 36], Е.А. Юматов и соавт. [37]. По мнению этих исследователей, экзаменационный стресс – одна из причин развития психосоматических нарушений. По сути, экзаменационный стресс является кризисной ситуацией, в которой можно выделить четыре ключевых понятия, которыми в современной психологии описываются критические жизненные ситуации: стресс, фрустрация, конфликт и кризис [4]. В психологической литературе описаны причины и последовательные стадии кризиса [6,39], в своей кульминации характеризующиеся повышением тревоги и депрессии, чувством беспомощности, безнадежности и, в конечном случае, дезорганизации личности.

Мужчины и женщины по-разному переживают критические ситуации. Стереотипы феминности, существующие в наших конвенциональных представлениях и в общественном сознании, разрешают женщине показать себя слабой, беспомощной. Но подобное поведение со стороны мужчины, обществом не одобряется и осуждается, поскольку стереотип маскулинности предполагает способность самостоятельно справляться с ситуацией, независимость, решительность. Это предполагает большую внутреннюю работу со стороны мужчины над кризисной ситуацией [17]. Во время кризиса женщины более склонны к проявлению агрессивных эмоций и агрессивного поведения, чем мужчины. Традиционно считается, что мужчина более агрессивен, чем женщина, но в рамках кризиса ситуация кардинально меняется [17].

На характер адаптации поведения человека в критических ситуациях могут оказывать опосредованное влияние некоторые психические состояния, возникающие в результате взаимодействия страха и гнева с другими эмоциями: тревожность, депрессия, «психотизм» [19, 21, 46, 53, 50].

Таким образом, процессы адаптации обусловлены целым рядом причин психологической природы. Экзамен — это одна из тех критических ситуаций, которые оказывают заметное влияние на студента, его функционирование, материальное положение, перспективу его учебы в вузе. Проявлению тревоги у студентов способствуют не только экзамены, но также и контрольные работы, зачеты, тесты. Это ситуации, которые предполагают проверку, контроль, испытание. К неблагоприятным факторам-событиям, предшествующим экзаменам, относятся интенсивная умственная деятельность, нарушения сна, эмоциональное напряжение и др. В период экзаменов усиливается ощущение тревоги. Повышается психоэмоциональное и мышечное напряжение, частота сердечных сокращений, артериальное давление [4, 8, 9, 35].

Л.К. Бусловская и Ю.П. Рыжкова [5], исследуя адаптационные реакции у студентов при экзаменационном стрессе, отметили, что в начале обучения в среднем до 43% студентов первого курса испытывают напряжение процессов адаптации. Причем их количество во время экзаменационных сессий возрастает на 15-17%. Основным типом адаптационных реакций первокурсников является повышенная активация, одна из общих неспецифических адаптационных реакций, которая развивается в ответ на воздействия средней силы. При такой реакции, длящейся непродолжительное время, достигается оптимальная синхронизация функций организма, стимулируется неспецифическая резистентность организма высоких уровней реактивности, в отличие от стресс-реакции, которая является ответом на сильные, чрезвычайные раздражители. Значительное напряжение механизмов адаптации к условиям обучения, как отмечают указанные авторы, в среднем испытывают до 22% студентов, поступивших на первый курс. Уровень физического здоровья среди них соответствовал среднему (18% первокурсников), ниже среднего был у 30% студентов и 52% обнаруживали низкий уровень физического здоровья. Самый низкий адаптационный потенциал имеют студенты с низким уровнем физического здоровья, у них преобладают адаптационные реакции спокойной активации, у студентов с уровнем здоровья ниже среднего и средним — реакции по-

вышенной активации. После коррекции у первокурсников с низким уровнем физического здоровья и ниже среднего преобладающими стали реакции повышенной активации, со средним уровнем — реакции спокойной активации, что свидетельствует о мобилизации организма и повышении его адаптационных возможностей [5].

В свое время, исследования А.Р. Лурия и А.Н. Леонтева показали, что экзамен сопровождается аффективными проявлениями, поведенческими изменениями, тормозит проявление знаний студентов на экзамене независимо от уровня их подготовки к экзамену (цит. по Исаева Е.Р. [11]). Экзаменационные тревоги студентов часто обуславливаются неуверенностью в собственных силах, что, в свою очередь, связана с низкой самооценкой. В отличие от студентов с низкой самооценкой студенты с высокой самооценкой проявляют значительно меньший уровень тревоги перед экзаменами. Поэтому сравнительно низкий уровень тревожности считается одним из основных психологических факторов подготовки к экзаменам. Согласно I.G. Sarason в таких ситуациях лица с высокими показателями по шкале предэкзаменационной тревожности склонны проявлять персонализированные эгоцентричные реакции, которые создают помехи для адекватного поведения. Можно предположить, что эти реакции стимулируют состояния тревоги, вызываемые, в свою очередь, высокой предэкзаменационной тревожностью при действии стресса [56].

Исследование Е.Р. Исаевой [11, 12] показало, что среди студентов-менеджеров одного из экономических институтов Санкт-Петербурга выявлялись симптомы выраженного дистресса, связанного с трудностями обучения в вузе, задачами собственной реализации и психологической адаптации среди взрослых людей в профессиональной среде и в социуме в целом. В структуре личности у респондентов, отмечавших различного рода беспокойство, тревогу, эмоциональные нарушения и соматические расстройства, преобладали такие защиты, как «регрессия», «проекция», «замещение». Психологические защиты в этих случаях автор называет «аварийными», то есть вынужденными способами реагирования личности в условиях хронического дистресса. С другой стороны, эти механизмы, возможно, отражают определенный склад личности, который характеризуется высокой уязвимостью к стрессу. Такие студенты были отнесены к «группе риска» и составили почти 36% от общей выборки. По мнению автора «выраженность в структуре личности таких психологических защит как «регрессия», «проекция»

и «замещение» является неблагоприятным фактором для психологического здоровья и психической стабильности личности», т.к. они формируют пассивно-оборонительный стиль совладания со стрессом.

С целью изучения особенностей защитных психологических механизмов у студентов вузов, проявляющих высокую тревожность в период экзаменов, а также их связи с личностными особенностями, было проведено настоящее исследование. Обследование проводилось среди студентов гуманитарных факультетов трех Ереванских университетов. В два этапа были опрошены 60 студентов в возрасте 18-21 лет, по 30 мужчин и женщин. При этом на втором этапе приняли участие 39 студентов: 21 мужчина и 18 женщин. Первый этап исследования проводился до начала сессионных экзаменов (доэкзаменационный этап). Применялись шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, тест диагностики механизмов психологической защиты (Life Style Index - LSI), характерологический опросник К. Леонгарда. Второй этап исследования осуществлялся в период экзаменов с применением тех же методов обследования.

Единственной методикой, позволяющей дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние, является методика, предложенная Ч.Д. Спилбергером, адаптированная Ю.Л. Ханиным для русскоязычного пользователя [3]. Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение человека. Определенный уровень тревожности является естественной и обязательной особенностью активной деятельной личности. У каждого человека существует оптимальный уровень тревожности (так называемой полезной тревожности), позволяющий реализовать свой самоконтроль и самовоспитание. При восприятии определенных стимулов как опасных для самооценки и самоуважения, активируется личностная тревожность. Ситуативная (или реактивная) тревожность возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разной по интенсивности и динамичности во времени. Как состояние, она характеризуется субъективно переживаемым напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Шкала позволяет выделить три уровни тревожности: 1) до 30 баллов – низкая, 2) 31-44 балла – умеренная и 3) 45 и более – высокая тревожность.

Нами был применен также тест-опросник механизмов психологической защиты «индекс жизненного стиля», «Life Style Index» (LSI),

разработанный Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конте и адаптированный Е.С. Романовой и Л.Р. Гребенниковым [20]. Методика считается наиболее удачным диагностическим средством, позволяющим диагностировать всю систему механизмов психологической защиты, выявить как ведущие основные механизмы, так и оценить степень напряженности каждого. Тест предназначен для диагностики механизмов психологической защиты «Я» и включает 92 утверждения, требующих ответа по типу «верно – неверно». Измеряются восемь видов защитных механизмов: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация (рационализация) и регрессия.

Характерологический опросник К. Леонгарда предназначен для выявления типа акцентуации характера [15]. Опросник включает в себя 88 вопросов, 10 шкал, соответствующих определенным акцентуациям характера. Каждая из шкал позволяет исследовать один из «стержней» характера: высокая жизненная активность, возбудимость, глубина эмоциональной жизни, склонность к педантизму, повышенная тревожность, склонность к перепадам настроения, демонстративность поведения, неуравновешенность поведения, степень утомляемости, сила и выраженность эмоционального реагирования. Типология акцентуации характеров, предложенная К. Леонгардом [13], относится к наиболее известной в мировой психологии и психиатрии. Она основана на оценке стиля общения человека с окружающими людьми и выделяет несколько типов самостоятельных характеров: демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, гипертимный, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, аффективно-экзальтированный и эмотивный типы.

На первом этапе исследования была выявлена умеренная (31-44 балла) и высокая (45 и более баллов) реактивная тревожность. Среди лиц мужского пола умеренная реактивная тревожность выявлялась у 73% обследованных, а выраженная реактивная тревожность – у 27%. У лиц женского пола умеренная реактивная тревожность была выявлена значительно реже (37% случаев), а высокая тревожность – у 63%. То есть, еще в доэкзаменационный период состояние большинства студенток характеризовалось более высокой тревожностью. В период экзаменационной сессии у лиц мужского пола была выявлена тенденция к урежению умеренной реактивной тревожности, частота которой снизилась до 61%, а высокая тревожность проявила тенденцию к уча-

щению (39% обследованных). Такая же тенденция наблюдалась у студентов: умеренная реактивная тревожность выявлялась у 17% обследованных и высокая тревожность – у 83%. Таким образом, оказалось, что уровень ситуационной (реактивной) тревожности у студентов был выше и в доэкзаменационный период, и в период сессии по сравнению со студентами. В период сессии реактивная (то есть экзаменационная) тревожность повышалась и у женщин, и у мужчин. Причем, эта тенденция у женщин была более выраженной, чем у мужчин.

Результаты теста диагностики механизмов психологической защиты (Life Style Index – LSI) у мужчин представлены в таблице 1. Заметим, что в таблице представлены лишь данные испытуемых, обнаруживших высокий уровень реактивной тревожности. Как следует из таблицы, до экзаменов у студентов доминировали такие защитные механизмы, как вытеснение (72%), замещение (68%), проекция (66%). В период экзаменов чаще наблюдались такие механизмы защиты, как регрессия (83%), компенсация (79%), проекция (71%) и замещение (67%). Следует заметить, что у одного и того же студента одновременно наблюдались несколько механизмов защиты.

Таблица 1

Результаты теста диагностики механизмов психологической защиты у мужчин

№	Защитные механизмы	%	
		До экзаменов	В период экзаменов
1	Отрицание	49	57
2	Вытеснение	72	51
3	Регрессия	54	83
4	Компенсация	23	79
5	Проекция	66	71
6	Замещение	68	67
7	Рационализация	17	21
8	Реактивные образования	28	33

Далее мы сравнивали данные теста диагностики механизмов психологической защиты (Life Style Index - LSI) с результатами шкалы реактивной и личностной тревожности Спилбергера только у студентов, обнаруживших высокий уровень реактивной тревожности.

В доэкзаменационный период мужчины наиболее часто (72% случаев) прибегали к механизму вытеснения во избежание конфликта, который имеет место в период удаления из сознания инстинктивных неприемлемых причин собственного поведения. Этот механизм предотвращает проникновение желаний и потребностей, противоречащих моральным ценностям, в сознание, и, тем самым, выполняет защитные функции. На втором месте по частоте выявляемости у мужчин был механизм замещения (68%). Это механизм, связанный с переадресацией реакции. Он имеет место, когда закрыт желанный путь для удовлетворения какой-либо потребности, и тогда начинается поиск другого пути. Посредством замещения, обследованные мужчины (студенты) преодолевали гнев, который они не могли проявить непосредственно. Механизм проекции у мужчин был единственным, наиболее часто выявляемым механизмом психологической защиты, который проявлялся и в доэкзаменационный период, и в период сессии. В процессе реализации механизма проекции человек избегает нежелательных мыслей, а также отчуждается от своих желаний и ощущений. Такие люди склонны обвинять и осуждать свое окружение с целью понизить уровень своих тревожных опасений и напряженности.

А в период экзаменов наиболее частыми механизмами были механизмы регрессии, компенсации и проекции. Регрессия проявляется более рано в виде возврата личностных инфантильных реакций. Во время экзамена такие студенты могут проявить беспомощность, зависимость, пуэрильное поведение с целью понизить уровень тревоги и избежать требования действительности. Показатели регрессии у студентов оказались более низкими, следовательно, они менее склонны к инфантильным реакциям в тревожных ситуациях (см. таблицу 1 и 2). В этих обстоятельствах они более адекватны. Механизм компенсации у студентов направлен на подавление тревоги, возникающей в реальной ситуации экзамена, в которой они ощущают свою неполноценность и ущербность. Он предполагает избавление или замену чувства своей неполноценности. Поскольку в данном контексте защитное поведение проявляется в норме, то механизм имеет позитивное значение. В таких случаях компенсация направлена на поиск собственных недостатков и их исправление, преодоление определенных барьеров и проблем, на достижение более высоких результатов. Студенты, проявляющие высокие показатели проекции в ходе экзаменов, ответственность за свои действия (в данном случае неудовлетворительный уровень подготовки

к экзаменам) переносят на окружающих и, в результате, у них полностью блокируется чувство собственной вины и ответственности. И, таким образом, имеет место своеобразное преодоление собственной неудовлетворенности.

Защитные механизмы, проявляющиеся у студенток с высокой ситуативной тревожностью, представлены в таблице 2. В доэкзаменационный период у студенток наиболее часто выявляемый механизм психологической защиты был механизм отрицания (75% случаев). Почти в половине случаев выявлялись механизмы проекции (51%) и вытеснения (49%). Первый механизм направлен у студенток на отрицание (отказ) травматической действительности. Это форма самозащиты, которая создает психологический барьер для проникновения деструктивного переживания во внутренний мир, в его смысловую и ценностную системы. Защита формируется в ходе избегания тревожной информации. Высокие показатели проекции выявлялись как у студентов, так и у студенток. Механизмом вытеснения студентки также пытались избежать внутренний конфликт.

Таблица 2

Результаты теста диагностики механизмов психологической защиты у женщин

№	Защитные механизмы	%	
		До экзаменов	В период экзаменов
1	Отрицание	75	55
2	Вытеснение	49	69
3	Регрессия	36	47
4	Компенсация	30	83
5	Проекция	51	58
6	Замещение	26	30
7	Рационализация	16	71
8	Реактивное образование	44	45

В период экзаменов наиболее часто у женщин проявлялись механизмы компенсации (83%), рационализации (71%) и вытеснения (69%). Механизм компенсации у студенток также направлен на подавление тревоги, возникающей в реальной ситуации экзамена, в которой они ощущают свою неполноценность и ущербность. Он предполагает избавление или замену чувства своей неполноценности. Посколь-

ку в данном контексте защитное поведение проявляется в норме, то механизм имеет позитивное значение. В таких случаях компенсация, как у студентов, так и у студенток направлена на поиск собственных недостатков и их исправление, преодоление определенных барьеров и проблем, достижение более высоких результатов. Механизм рационализации был характерен для студенток. Этот защитный механизм предполагает чрезвычайное применение интеллектуальных ресурсов с целью снижения интенсивности эмоциональных переживаний и ощущений. Интеллектуализация тесно связана с рационализацией, вместо переживания ощущений люди начинают говорить о переживаниях (например, вместо того, чтобы готовиться к экзамену, они начинают говорить об этом). Механизмом вытеснения девушки удаляли от себя бессознательные неприемлемые ощущения, которые возникали в ответ на недостаточную подготовку к экзаменам. Отмеченные защитные поведенческие реакции у студентов с высокой ситуационной тревожностью демонстрируют их особенности избегания тревоги и решения ситуативных проблемы.

Данные, полученные с помощью психодиагностических тестов на психологические механизмы защиты, сопоставлялись с особенностями характера обследованных студентов. Из 60 студентов, вовлеченных в обследование, у 47 (78,3%) были выявлены следующие наиболее часто выявляемые акцентуации характера: у 13-ти (21,7%) была выявлена акцентуация характера гипертимного типа, у 12-ти (20%) — эмотивного, у 9-ти (15%) — застревающий, у 8-ми (13,3%) — демонстративного и у 5-ти (8,3%) — циклотимного типов.

Исследование показало, что гипертимный тип характера у студентов чаще коррелировал с такими механизмами защиты, как «проекция», «отрицание» и «вытеснение». Такие люди не склонны следовать законам и установкам, они нарушают установленный порядок и режим, не склонны подчиняться старшим по возрасту, по положению или в той или иной иерархии. Реализация механизма проекции освобождает человека от неприятия собственных нежелательных мыслей, ощущений и желаний. Ответственность за свои неудачи на экзаменах акцентуант гипертимного типа переносит на окружение (родителей, братьев, сестер, сокурсников), в результате у него полностью тормозится чувство вины.

У лиц эмотивного типа также выражены механизмы «отрицания», а также «компенсации» и «вытеснения». Как уже было отмечено выше,

механизм отрицания приводит к отказу от травматической реальности, что создает психологический барьер проникновению травмирующей информации во внутренний мир личности. Это избегание возникает, как естественный способ уйти от стресса (или конфликта) и его источника (среды), в данном случае от экзамена. Именно этим обусловлен тот факт, что люди данного типа редко вступают в конфликты, ограничено общаются, предпочитают узкий круг людей, которых «понимают с полуслова».

Застревающий тип акцентуации проявляет такие психологические механизмы защиты, как «отрицание», «замещение», «компенсация». Они очень чувствительны на обиды и оскорбления, замечания или реплики преподавателей; обида может проявляться у них как событие травматического характера и отрицаться ими.

Демонстративный тип чаще проявляет такие механизмы защиты, как «вытеснение», «проекция» и «компенсация». Основная особенность этого типа – безграничный эгоцентризм. Их внешне броская общительность имеет цель выставить себя в качестве лидера, придать своей личности особое значение со своими особенными притязаниями. Свои поверхностные неглубокие знания того или иного предмета они стараются представить как глубоко научные, «наполняя» речь философскими, иногда витиеватыми фразами, мыслями и т.д. Их самооценка далека от реальности. Однако механизм вытеснения позволяет им освободить свое сознание от всего того, что они не желают знать и помнить.

У лиц с циклотимического типа характера проявляются такие механизмы как «реактивные образования», «проекция» и «вытеснение». В результате реактивных образований поведение человека меняется прямо в обратную сторону. С целью минимизации или избегания опасности этот механизм защиты трансформирует отрицательное воздействие в положительное или, наоборот. Выраженность реактивных образований у таких людей может быть обусловлена свойственной им лабильностью настроения.

Как видим, наиболее частый механизм психологической защиты – механизм «отрицания». Этот механизм, как уже отмечалось, приводит к отказу от травмирующей ситуации, что создает психологический барьер проникновению травмирующей информации во внутренний мир личности. Это избегание возникает, как естественное способ уйти от стресса (или конфликта).

Е.Р. Исаева [11] отмечает, что защита «отрицание» является достаточно «благоприятным» механизмом психологической защиты личности. В случаях, где доминирует защита «отрицание», отмечается меньше различных невротических и соматических жалоб, не испытывается тревожного опасения или какого-либо внутреннего напряжения. С точки зрения автора это может указывать либо на лучшую адаптацию, либо на отмечающуюся неоднократно в литературе тенденцию к игнорированию внутреннего напряжения и дискомфорта, недооценку проблем со здоровьем и трудностей во взаимоотношениях у личностей с ведущей защитой «отрицание». При развитой защите «отрицание» люди действительно редко жалуются на психологический дискомфорт и проблемы со здоровьем, им легче удается контролировать свои чувства, сохранять самообладание в трудных ситуациях, выработать гибкие и конструктивные тактики и стратегии совладания с трудностями. Все это характеризуется низкой тревогой, оптимизмом и уверенностью в себе.

Вообще вряд ли можно утверждать, что тот или иной механизм психологической защиты полезен, а другой — вреден для индивида. В любом случае они выступают как специальная система стабилизации личности, которая направлена на ограждение сознания от неприятных, переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. Психологическую защиту следует рассматривать как нормальный механизм человеческого сознания, «включающийся» под влиянием негативных переживаний в результате тревоги, фрустрации, депривации и т.д.

Эти выводы подтверждаются результатами нашего другого исследования с применением известной шкалы HADS (госпитальная шкала тревоги и депрессии), разработанной A.S. Zigmond и R.P. Snaith [59] для выявления и оценки тяжести депрессии и тревоги в условиях общемедицинской практики. Поскольку из нее исключены аффективные симптомы, обусловленные возможной соматической патологией, мы использовали ее в популяционных исследованиях среди более широкого контингента лиц. Шкала отражает ангедонический компонент депрессии и преимущественно психологические проявления тревоги. Опрос 196 жителей Армении выявил достаточно интересные данные в отношении психического статуса опрошенных, в частности, его аффективной составляющей. Оказалось, что большинство «здоровых» респондентов (n=115; 58,7%) обнаруживают клинический

уровень тревоги и депрессии. Не вдаваясь в детали анализа полученных данных, отметим, что существенной разницы в распределении респондентов по уровню аффективных проявлений не наблюдается. Лица, занимающие активную жизненную позицию, занятые той или иной деятельностью, не обнаруживающие симптомы соматических и психических расстройств, проявляют клинический уровень депрессии и тревоги, которые не приводят к дезадаптивным проявлениям, что свидетельствует об адекватных психологических механизмах защиты.

Выводы

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Тревога, будучи отрицательно окрашенным эмоциональным состоянием, характеризующимся ожиданием неблагоприятного развития событий, страхом, напряжением и беспокойством, вызывает патологические состояния, от которых индивид пытается освободиться с помощью определенных механизмов психологической защиты, представляющих собой своеобразную систему стабилизации состояния. Система, в таком случае, направлена на избавление сознания от нежелательных, травматических переживаний, на защиту от вредного воздействия и минимизацию его действия. Переживание сильной тревоги, которая лежит в основе такой психологической склонности личности как тревожность, активирует механизмы защиты в ситуации экзамена.

2. Высокая ситуационная тревожность, наблюдаемая у студентов еще до экзаменов, в период сессии становится еще выше. Эта тенденция особенно заметна у студенток. Лица с высокой тревожностью воспринимают ситуации, которые несут определенную угрозу их жизни, здоровью, статусу, деятельности, самооценке, в широком диапазоне и реагируют на них выраженным напряжением.

3. В доэкзаменационный период у студентов были более выражены механизмы «вытеснения», «проекции», «замещения», в то время как у студенток – «отрицание», «проекция», «вытеснение». Как мужчины, так и женщины проявили высокие уровни «вытеснения» и «проекции». Это говорит о том, что они избегают конфликтов путем удаления из сознания инстинктивных и нежелательных событий, не признают собственные нежелательные мысли, чувства и желания, и склонны обвинять окружающих их людей с целью снизить уровень собственной тревожности и напряженности.

4. В период экзаменов у мужчин более выражены «регрессия», «компенсация» и «проекция», а у женщин — «вытеснение», «компенсация» и «интеллектуализация». У исследуемых обоих полов часто встречался механизм «компенсации». Это свидетельствует о том, что оба пола в ситуациях реальной и предполагаемой потери, неполноценности сдерживают возникающее чувство грусти и разочарования с целью коррекции или замены чувства собственной неполноценности. У студентов страх возникал уже от одного предчувствия реальной или придуманной неприятности или угрозы, фрустрации ожидания или нарушения обычного (привычного для них) хода экзаменов. Они боялись за свои ценности, здоровье, будущее, боялись утратить достоинство, хорошее отношение к себе со стороны сокурсников, преподавателей. Но этот страх исключает бегство из ситуации. Возникает гнев и негодование, которые студенты не могут (не свободны) выразить. Это, в свою очередь, сопровождается выраженным желанием убежать или спрятаться. Поэтому, страх, в этих условиях приводит к развитию одного типа поведения — поведению избегания, «бегства» из ситуации [10]. Однако, возможен и вариант, когда психологическая защита сопровождается агрессивностью [29]. И, наконец, — реакциями удаления объекта, вызывающего страх, путем его разрушения [48].

5. Механизмы защиты обусловлены во многом и личностными особенностями студентов. Так, студенты с гипертимным типом характера проявляли такие механизмы защиты, как «проекция», «отрицание» и «вытеснение». У лиц эмотивного типа наиболее часты механизмы «отрицания», «компенсации» и «вытеснения». Застревающий тип акцентуации проявляет такие психологические механизмы защиты, как «отрицание», «замещение», «компенсация». Демонстративный тип чаще проявляет механизмы «вытеснения», «проекции» и «компенсации». И наконец, лица циклотимического склада проявляют «реактивные образования», «проекция» и «вытеснение».

На следующем этапе исследования мы предполагаем изучить наличие, характер и степень выраженности различной психопатологической симптоматики у студентов. Это позволит нам оценить характер и стиль защитно-совладающего поведения студентов, и определить является ли оно адаптивным (успешным) или дезадаптивным (безуспешным).

Литература

1. Акопян А.Н. Психоэмоциональное состояние студентов в ситуации промежуточного и сессионного экзаменов // Эколого-физиологические проблемы адаптации: сб. материалов XII международного симпозиума. – М.: РУДН, 2007. – С. 21-23.
2. Ахмедов Т.И. Психологические проблемы тревожности // Медицинская психология. – 2005. – № 1. – С. 23-30.
3. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005. – С.44-49.
4. Боканова О. М. Некоторые показатели сердечно-сосудистой системы у студентов вечернего отделения в период экзаменационной сессии // Вопросы гигиены и состояния здоровья студентов вузов. – М., 1974, – С. 130.
5. Бусловская Л.К., Рыжкова Ю.П. Адаптационные реакции у студентов при экзаменационном стрессе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2011. – Т ом 17, № 21. – С. 46-52.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
7. Гуревич П.С. Страх: Антология: Филос. маргиналии проф. П. С. Гуревича. – М.: Алетейа, 1998. – 402 с.
8. Доскин В.А. Профилактика экзаменационного стресса / Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. СМ. Громбаха. – М.: Медицина, 1988, – С. 147-160.
9. Еремин А.Л. Особенности развития эмоционального стресса у лиц с различными уровнями физической подготовленности // Гигиена труда и профессиональные заболевания. – 1989. – №8. – С. 7-9.
10. Изард К. Эмоции человека. – М.: МГУ, 1980. – С. 252-334.
11. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с.
12. Исаева Е.Р., Редькина М.В. «Симптомокомплекс дезадаптации»: маркеры психологического неблагополучия на модели студентов-менеджеров / Е.Р. Исаева, М.В. Редькина // Материалы 1-й Международной конференции по клинической психологии памяти Б.В. Зейгарник: Сб. тезисов / отв. ред. А.Ш. Тхостов. – М.: МГУ, 2001. – С. 128-131.
13. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Киев: Выща школа, 1989. – 374 с.
14. Маркина Л.Д., Сидорова О.Н. Психофизиологическая адаптация студентов младших курсов к эмоциональному стрессу // Психосоматические нарушения на рубеже II-III тысячелетия / Под ред. В.Я. Семке, Л.П. Яцкова. - Владивосток-Томск, 2000. – С. 263-272.
15. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учеб. пособие.

– СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

16. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. - М.: Просвещение, 1995. – 687 с.

17. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 315 с.

18. Прихожан А.М. Психология: учебное пособие. – Пермь: ПГУ, 1998. – 220 с.

19. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.

20. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи: Издательство «Талант», 1996. – 144 с.

21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М: Учпедгиз, 1940, – 596 с.

22. Савина Е.А. Психология личности: учебное пособие. – Екатеринбург: Фарт, 1999. – С. 68-72.

23. Сагатдинова А. Защитные механизмы студентов: к постановке проблемы [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2013/Psihologia/9_130185.doc.htm. (дата обращения: 23.07.2014).

24. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревожности // Стресс и тревожность в спорте. – М: Физкультура и спорт, 1983, – С. 12-24.

25. Степанов С.С. Общая психология: курс лекций. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 342 с.

26. Тиллих П. Страх и тревога // Московский психотерапевтический журнал. – 1989 – № 2. – С. 17-28.

27. Украинцева Ю.В., Берлов Д.Н., Русалова М.Н. Индивидуальные поведенческие и вегетативные проявления эмоционального стресса у человека // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2006. – №2. – С. 183-192.

28. Умрюхин Е.А., Быкова Е.В., Климина Н.В. Энергообмен и вегетативные функции у студентов при учебной и экзаменационных нагрузках // Физиология человека. – 1996. – Т.22, №2. – С. 108-111.

29. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 5. – М.: Прогресс, 1975. – С. 140.

30. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – С. 33-47.

31. Щербатых Ю.В. Влияние параметров высшей нервной деятельности студентов на характер протекания экзаменационного стресса // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2000. – №6. – С. 959-965.

32. Щербатых Ю.В. Саморегуляция вегетативного гомеостаза при эмоциональном стрессе // Физиология человека. – 2000. – №5. – С. 151-152.

33. Щербатых Ю.В. Экзамен и здоровье студентов // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 111-115.

34. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. – Воронеж: ИАН, 2000. – 120 с.

35. Щербатых Ю.В., Буточникова Н.С. К проблеме экзаменационного стресса // Тез. респ. научно-практич. конф. «Проблема современных технологий обучения». – Воронеж, 1994, – С. 82.

36. Щербатых Ю.В., Есауленко И.Э. Прогнозирование и коррекция уровня эмоционального стресса у студентов высшей школы // Системный анализ и управления в биомедицинских системах. – 2002. – Т. 1, №3. – С. 319-322.

37. Юматов Е.А., Кузьменко В.А., Бадиков В.И., Глазачев О.С., Иванова Л.И. Экзаменационный эмоциональный стресс у студентов // Физиология человека. – 2001. – Т.27, №2. – С. 104-111.

38. Beck A.T., Clark D.A. Anxiety and depression: An information processing perspective // Anxiety and self-focused attention / Eds. R. Schwarzer, R.A. Wicklund. – N.Y: Harwood, 1991. – P. 45–54.

39. Caplan G. Emotional crises // The encyclopedia of mental health. – New York, 1963. – Vol 2. – P. 521-532.

40. Cattell R.B., Dreger R.M. Handbook of Modern Personality Theory– N.Y.: Acad Press, 1972. – 756 p.

41. Coates D.B., Moyer S., Kendall L., Howart M.G. Life-event changes and mental health / I. Sarason and Ch. Spielberger (eds.), Stress and anxiety. Vol. III. – New York: John Wiley and Sons, 1976. – P. 225-250.

42. Ellis H.C., Ashbrook P.W. Resource allocation model of the effect of depressed mood states on memory // Affect, cognition and social behavior / Eds. K. Fiedler, J. Forgas. – Toronto: Hogrefe, 1988. – P. 25–43.

43. Endler N.S. A person-situation interaction model tor anxiety. In-Stress and Anxiety (Eds. Ch. Spielbeiger, J.Sarason). – New York-London: A Halsted Press Book, 1975, – P. 145-164.

44. Epstein S. Anxiety, Arousal, and the Self-Concept // Issues in Mental Health Nursing. – 1985. – Vol. 7, № 1-4. – P. 265-305.

45. Epstein S. The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy. In: Anxiety: current trends in theory and research, 1985. – Vol. II, Chap. 8. – P. 291-337, 339-342.

46. Gellhorn E. The neurophysiological basis of anxiety: A hypothesis // Perspectives in Biology and Medicine. – 1965. – Vol. 8. – P. 488-515.

47. Holion S.D., Kendall P.C. Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire // Cognitive Therapy and Research. – 1980. – Vol. 4. – P. 383-395.

48. Janet P. Fear of action as an essential element in the sentiment of melancholia// Reymert M.L. (Ed.). Feelings and emotions. – Worcester, 1928. – P. 297-309.

49. Janis I.L., Kagan J., Mahl G.F., Holt R.R. Personality: Dynamics, development, and assessment. – New York: Harcourt, Brace, and World, 1969. – 857 p.

50. Klinger E. Consequences of commitment to and disengagement from incentives// *Psychological Review*. – 1975. – Vol. 82. – P. 1-25.

51. Lazarus R.S. *Psychological Stress and the Coping Process*. – N.Y.: McGraw-Hill, 1976. – 210 p.

52. Lazarus R.S., Averill J.R. Emotion and Cognition with special reference to anxiety. In: Ch.D. Spielberger (ed.) *Anxiety: Current trends in theory and research*. – New York-London, Academic Press, 1972, – P. 241-283.

53. Liddel H. S. Animal origins of anxiety // Reymert M. L. (Ed.). *Feelings and emotions*. – Worcester, 1950. – P. 181-188.

54. Lynn R. 1975. National differences in anxiety. In Irwin Sarason and Charles Spielberger (eds.), *Stress and Anxiety*. Vol. II. – New York: John Wiley and Sons, – P. 257-272.

55. Metalsky, G. I., Joiner, T. E., Hardin, T. S., & Abramson, L. Y. Depressive reactions to failure in a naturalistic setting: A test of the hopelessness and self-esteem theories of depression. // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1993. – № 102. – P. 101-109.

56. Sarason I. G. *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates, 1980. – 180 p.

57. Spielberg Ch.D. Current trends in research and theory on anxiety. In: *Anxiety: current trends in theory and research* / Ed. by Ch. D. Spielberg. – 1972. – Vol. I. – P. 10.

58. Taylor J.A. A personality scale of manifest anxiety // *J. Abnorm. Soc. Psychol.* – 1953 – Vol. 48. – P. 285-290.

59. Zigmond A. S., Snaith R. P. The Hospital Anxiety and Depression Scale // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. – 1983. – Vol. 67, № 6. – P. 361-370.

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА: ДИНАМИКА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены обобщенные результаты теоретического и эмпирического исследования становления личностно-профессиональной компетентности будущего социального работника в вузе. Разработана модель становления личностно-профессиональной компетентности социального работника, показана динамика становления ее компонентов. Представлена программа психолого-педагогической коррекции и результаты апробации по активизации становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников.

Ключевые слова: компетентностный подход, теоретическая модель, структура и динамика становления личностно-профессиональной компетентности социального работника в вузе.

В настоящее время существует необходимость в качественной подготовке специалистов социальной работы и формировании их личностно-профессиональных качеств. Социальная работа требует особой профессиональной компетентности специалиста, которая формируется с одной стороны через знания, умения, навыки, получаемые в вузе, а, с другой стороны, через собственный личностный вклад: мотивы, отношения, ценности. Личностная составляющая профессиональной компетентности в формировании специалиста не менее важна, чем знания и навыки. В сфере «помогающих» профессий личностно-профессиональная компетентность в становлении специалиста на первое место выдвигает сформированность личностных качеств.

Социальная работа в России на современном этапе переживает трудный период своего профессионального становления и важнейшими вопросами в этой области следует считать определение верной стратегии ее развития. Нередко можно услышать мнение, что социальная работа – это современный светский вариант религиозной благотворительности, уходящей корнями в средневековье. Т. Шанин

в своем исследовании проблем социальной работы утверждает, что благотворительность и социальную работу объединяет лишь общая альтруистическая установка. Но они существенно различаются по своим целям, методам, содержанию, структуре подготовки исполнителей. Автор пишет, что «важнейшей движущей силой для людей, занимавшихся благотворительностью, были их чувство морального долга и стремление делать добро, обычно проистекающие из веры в бессмертие души». Современный же социальный работник видит свою задачу в том, чтобы человек, которому он помогает, смог обходиться без этой помощи и без социального работника, что и считается основным критерием профессионального успеха. Главная цель состоит в том, чтобы вернуть «клиенту» способность действовать самостоятельно в данном социальном контексте. Для этого будущих социальных работников учат разбираться в индивидуальной психологии «клиентов», в характере связи человека с семейным и более широким социальным окружением, обучают приемам развития у своих подопечных активности и самостоятельности [11].

Становление личностно-профессиональной компетентности начинается уже в вузе. Определить понятие «становление личностно-профессиональной компетентности студента в вузе» достаточно сложно, так как оно охватывает многие стороны личностной и профессиональной сфер как сегодняшнего студента университета, где он проходит подготовку, так и особенности, включая психологические, его будущей профессиональной деятельности. В системе философских категорий под *становлением* понимается «процесс, главная черта которого состоит в том, что существование явления уже началось, но еще не приобрело завершенной формы. Выражая соотношение незавершенности существования, становление раскрывает переход возможности в действительность и может рассматриваться как промежуточное звено между ними» [9]. Возникающие в процессе становления качественные преобразования объекта, переводят его на новый уровень функционирования.

Т.Ю. Базаров ставит вопрос о подготовленности сегодняшних студентов к будущему в терминах «компетенция», «компетентность», «квалификация». По его мнению, квалификация определяется образовательными стандартами; компетенции – это круг задач, которые должен уметь решать специалист; компетентность – это некие развитые личностные умения, навыки и ценности. Откуда возьмется у

сегодняшнего студента знание будущего, напрямую связанного с его профессиональной деятельностью, после окончания вуза? «С одной стороны, это вроде бы должно быть предложено через образовательный стандарт. С другой стороны, сегодняшняя ситуация на рынке труда настолько динамична, что набор задач, которые нужно уметь решать, меняется раз в два года. А, с третьей, — через собственную готовность специалиста, если рассматривать личность специалиста как инструмент профессиональной деятельности». Т.Ю. Базаров отмечает, что отношения государства и высшей школы должны строиться таким образом, что вузы — «это и есть то место, где рождаются будущие компетенции». Следовательно, обучение в вузе должно быть таким, чтобы развивать и совершенствовать личностные качества (инструмент) будущего специалиста с учетом дальнего переноса, т.е. его способности решать проблемы (действовать) в незнакомых ситуациях (в меняющихся условиях). Таким образом, на данный момент практикой востребованы результаты профессионального образования не в виде того, *что знает* выпускник колледжа, вуза, а в форме *его практической готовности (или способности) к деятельности* в типовых и нестандартных ситуациях профессиональной жизни. Речь идет об особых образовательных результатах системы профессионального образования, в рамках которых знания выступают необходимым, но не достаточным условием достижения требуемого качества профессионального образования, — о «профессиональной компетентности» [1].

Компетентный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российского образования. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работе таких отечественных исследователей, как М. Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны все известные на сегодняшний день концепции, включая алгоритмизацию, поэтапное формирование умственной деятельности, развивающее и личностно-ориентированное обучение. Таким образом, компетентный подход предполагает не просто описание изменений в системе образования на новом языке, а продуктивное развитие учащегося, повышение возможностей его личностно-профессионального становления.

Б.С. Гершунский утверждает, что профессиональная компетент-

ность «определяется, главным образом, уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим отношением к делу» [6]. Автор рассматривает профессиональную компетентность в контексте онтогенетического развития личности и утверждает, что каждый человек восходит к личностному становлению в процессе и результате своего последовательного движения к новым образовательным уровням по следующим ступеням: I – элементарная и функциональная грамотность; II – общее образование; III – профессиональная компетентность; IV – овладение широкой культурой; V – формирование индивидуального менталитета. Уровень профессиональной компетентности достигается путем развития личности в системе профессионального образования. На предыдущих ступенях выделены компоненты профессиональной направленности, которые обеспечивают формирование первоначальных трудовых навыков и профессиональной ориентации, а на последующих профессиональная компетентность выступает в качестве средства становления профессиональных компонентов культуры и менталитета. Следовательно, освоение профессиональной компетентности может быть достигнуто лишь при условии преемственности всех ступеней единой системы непрерывного образования [8].

С.А. Дружилов рассматривает профессиональную компетентность как необходимый компонент профессионализма человека, формируемый в процессе профессионального обучения. При оценке уровня сформированности профессиональной компетентности автор связывает уровень осознания (или неосознания) человеком наличия (или отсутствия) у него необходимых для данной деятельности знаний, умений, навыков и личностных качеств с уровнем его профессиональной компетентности. Первая стадия – «неосознаваемая» некомпетентность – у человека пока нет необходимых знаний, умений, навыков, качеств и он не знает об их отсутствии или вообще о возможных требованиях к таковым для успешного осуществления деятельности. Когда человек осознает их недостаток для данной профессиональной деятельности, он переходит на вторую стадию. Первая стадия характеризуется профессиональной самооценкой субъекта: «Я не знаю, что я не знаю». Вторая стадия – «осознаваемая некомпетентность» – человек осознает, что ему не хватает необходимых профессиональных знаний, умений, навыков, качеств. На данной стадии возможно два

исхода: а) конструктивный (как форма проявления личностной и профессиональной активности) и б) деструктивный (форма профессиональной и социальной пассивности). Конструктивный путь означает, что осознание человеком своей профессиональной некомпетентности способствует повышению его мотивации на приобретение недостающих профессиональных знаний, умений, навыков. Деструктивный исход может приводить к возникновению чувства неуверенности в своих силах, психологического дискомфорта, повышенной тревожности и др., которые мешают дальнейшему профессиональному обучению. Для второй стадии характерна профессиональная рефлексия субъекта: «Я знаю, что я не знаю». Третья стадия – «осознаваемая компетентность» – человек знает, что входит в структуру и составляет содержание его профессиональных знаний, умений, навыков, качеств и может их эффективно применять. Для третьей стадии характерна профессиональная самооценка субъекта в следующей форме: «Я знаю, что я знаю». Четвертая стадия – «неосознаваемая компетентность» – профессиональные навыки и качества полностью интегрированы, встроены в поведение; профессионализм становится свойством человека. Человек зачастую не может объяснить, почему в данной конкретной ситуации он выполнил именно этот набор действий, приведших к эффективному результату [3].

И.А. Зимняя рассматривает профессиональную компетентность как некое социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи и взаимодействовать с другими людьми. Это качество автор определяет как целостную социально-профессиональную компетентность человека: «социально-профессиональная компетентность человека есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека» [5].

Анализ исследований по проблемам профессионального становления специалистов позволяет утверждать, что становление профессионала опирается на развитие личности, осуществляется на его фоне. Личность человека оказывает позитивное влияние на ход профессиональной адаптации, поддерживает профессиональное мастерство, стимулирует творчество, но также может препятствовать становлению

профессионала в человеке (Н.В. Кузьмина; А.А. Реан). Социальная работа требует особой профессиональной компетентности специалиста, которая формируется с одной стороны через знания, умения, навыки, получаемые в вузе, а, с другой стороны, через собственный личностный вклад: мотивы, отношения, ценности. В ряде исследований отмечается, что профессиональная компетентность специалиста зависит от необходимого соотношения уровня мастерства, знания, опыта, с одной стороны, и личностной компетентности – с другой. (А. Г. Портнова, Е. Л. Холодцева). Социальная работа относится к таким видам деятельности, в которых личностно-профессиональная компетентность специалиста является важнейшей составляющей компонентой профессионализма.

Таким образом, теоретический анализ исследований позволяет рассматривать профессиональную компетентность социального работника как целостное профессиональное свойство, интегрирующее в себя компоненты, каждый из которых имеет свое психологическое содержание. В свою очередь, *личностно-профессиональная компетентность* социального работника рассматривается нами в качестве особой структуры профессиональной компетентности специалиста, отражающей специфику деятельности социального работника и являющейся основой его профессионального совершенствования.

Личностно-профессиональная компетентность специалиста социальной работы рассматривается в данном исследовании в общепсихологическом контексте, опирающемся на деятельностный подход, и определяется как системное проявление психологических знаний, умений и личностных качеств специалиста.

На основе теоретического анализа научной литературы мы определяем, что *личностно-профессиональная компетентность социального работника представляет собой интегральное свойство, которое имеет структуру, включающую мотивационно-ценностный, рефлексивный и операциональный компоненты, имеющие своеобразное содержание ценностей и личностных качеств, и обеспечивающие эффективность деятельности в профессиональной сфере, а также осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты своей деятельности, необходимости ее постоянного совершенствования* [2].

Мотивационно-ценностный компонент личностно-профессиональной компетентности социального работника представлен мотивацией, ценностями и личностными качествами. Мотивация личности

социального работника обусловлена ее направленностью, включающей ценностные ориентации, интересы, склонности, цели, смыслы, убеждения, идеалы, в которых выражается мировоззрение человека. Мотивационно-ценностный компонент представляет собой совокупность, систему личностно-значимых и личностно-ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д.

Операциональный компонент личностно-профессиональной компетентности включает в себя психологические способности и характеристики субъекта данной профессиональной деятельности. Под способностями в психологической науке подразумевают такие индивидуальные психические качества личности, благодаря которым успешно осуществляется какая-либо деятельность и при меньших затратах труда достигаются большие результаты.

Рефлексивный компонент представлен, прежде всего, самооценкой специалиста. В результате активного включения в профессиональную деятельность у специалиста социальной работы начинает формироваться развернутая система социально-нравственных самооценок, завершается развитие самосознания и в основном складывается образ «Я». Степень адекватности «Я-образа» выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов – самооценки личности. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности социального работника. Завышенная самооценка приводит к тому, что человек склонен переоценивать себя в ситуациях, которые не дают для этого повода. Чрезмерно низкая самооценка может свидетельствовать о развитии комплекса неполноценности, устойчивой неуверенности в себе, отказа от инициативы, безразличия, самообвинения и тревожности [2].

Профессиональная деятельность специалиста социальной работы – это динамический процесс, пик которого может быть охарактеризован как профессиональная зрелость субъекта. При этом под личностной профессиональной зрелостью понимается свойство человека, достигшего полного развития в профессиональной деятельности. Профессиональная личностная зрелость специалиста социальной работы – интегративная система, отражающая содержательно-смысловое единство личностных, академических и социальных качеств, обеспечивающих студенту-выпускнику успешную самореализацию в профессиональной деятельности, социализацию и гармонизацию с окружающей средой [4].

Высокая степень личностной профессиональной зрелости представлена личностно-профессиональной компетентностью.

А.А. Реан выделяет четыре компонента или критерия личностной зрелости, являющихся базовыми, фундаментальными, структурообразующими: ответственность, терпимость, саморазвитие, и, интегративный компонент, который охватывает все предыдущие и присутствует в каждом из них – позитивное мышление, позитивное отношение к миру, определяющее позитивный взгляд на мир [7].

Основными элементами модели (рис.1) являются: 1) личность студента – будущего специалиста социальной работы, включающая интегральное свойство – личностно-профессиональную компетентность; 2) структура личностно-профессиональной компетентности; 3) перспективная цель становления – личностно-профессиональная зрелость [2].

Эмпирическое исследование динамики становления личностно-профессиональной компетентности студентов представляет собой реализацию трех взаимосвязанных направлений.

1. Изучение представлений о личностно-профессиональной компетентности социального работника по экспертным оценкам преподавателей кафедры социальной работы.

2. Проведение констатирующего эксперимента по выявлению динамики становления компонентов личностно-профессиональной компетентности студентов различных курсов обучения, будущих социальных работников, и специалистов.

3. Разработка и апробация психолого-педагогической программы формирования личностно-профессиональной компетентности у студентов специальности «социальная работа» факультета психологии МГОУ.

Для реализации первой задачи в качестве экспертов для выявления представлений о личностно-профессиональной компетентности современного социального работника выступил профессорско-преподавательский состав кафедры социальной работы факультета психологии МГОУ в количестве 12 человек. Результаты изучения представлений преподавателей позволили выделить 50 характеристик социального работника, наиболее значимые из них представлены в табл. 1: *коммуникабельность, способность к саморазвитию, компетентность, ответственность, эмпатия, гуманизм.*

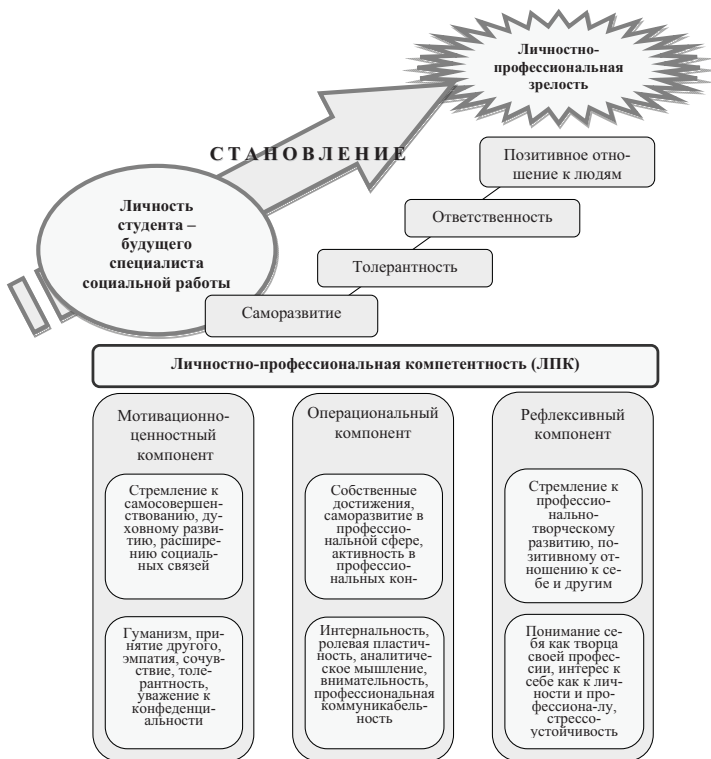


Рис. 1. Модель становления личностно-профессиональной компетентности студентов, будущих специалистов социальной работы

Таблица 1

Характеристики социального работника, выделенные преподавателями (ранг)

Характеристики	Средняя оценка
Коммуникабельность	7,6
Способность к профессиональному саморазвитию	6
Компетентность	5,8
Ответственность	4,3
Эмпатичность, эмпатия	3,75
Гуманность, гуманизм	2,6

Анализ результатов показывает, что в характеристиках, указанных профессорско-преподавательским составом, представлены и ценности социального работника, и его качества, которые обуславливают успешность деятельности специалиста, его личностно-профессиональную зрелость, и, следовательно, его личностно-профессиональную компетентность, как проявление высокого уровня личностно-профессиональной зрелости. Так, в исследовании мы рассматриваем *коммуникабельность* как профессиональное качество социального работника, так как общение тесно вплетено в контекст их практической деятельности. *Способность к саморазвитию* трактуется нами как ценность, необходимая для успешного профессионального становления специалиста. Потребность в саморазвитии является показателем личностно-профессиональной зрелости и одновременно условием ее достижения. *Компетентность* – это профессиональное качество социального работника, которое заключается в его стремлении и готовности использовать свои личностно обусловленные знания, умения, навыки, опыт для успешной продуктивной деятельности в профессиональной сфере. *Ответственность* для социального работника – это профессиональное качество, которое отличает его социальную личностную зрелость, готовность отвечать не только за себя, но и за других людей, за их судьбы, за характер своих взаимоотношений. *Эмпатия* – личностное качество социального работника. Это умение понять и принять те чувства, которые испытывает другой человек. Развитая эмпатия – ключевой фактор успеха в профессиональной деятельности социального работника, однако максимально высокие показатели развития этого качества скорее будут мешать, чем способствовать успешной профессиональной деятельности. *Гуманизм* – ценность, представляющая собой морально-нравственную основу профессии социального работника.

Таким образом, исходя из логики нашего исследования, мы определили характеристики социального работника, указанные преподавателями кафедры, в соответствии с теоретически выявленной и обоснованной структурой личностно-профессиональной компетентности, включающей мотивационно-ценностный, операциональный и рефлексивный компоненты. Каждый из представленных компонентов характеризуется определенным содержанием ценностей и качеств, обеспечивающим успешное становление личностно-профессиональной компетентности социального работника, по представлениям профессорско-преподавательского состава выпускающей кафедры.

Необходимо отметить, что жизненные ценности социального работника входят в различные компоненты личностно-профессиональной компетентности. Как показывает теоретический анализ научных источников, ценности, с одной стороны, являются морально-нравственной основой профессии социального работника, с другой стороны, — личностными ценностями самого социального работника, детерминированными развитием их личностных и профессиональных качеств.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя следующие ценности и качества: стремление к самосовершенствованию, духовному развитию, к расширению социальных связей, принятие другого, уважение к конфиденциальности, гуманизм, альтруизм, эмпатия, сочувствие, толерантность, способность вызывать доверие, доброта, тактичность, ответственность, оптимизм (позитивное мышление, позитивное отношение, позитивная активность), открытость.

Операциональный компонент включает в себя следующие ценности и качества: собственные достижения, саморазвитие в профессиональной сфере, активность в профессиональных контактах, собственный престиж, интернальность, целеустремленность, ролевую пластичность, аналитическое мышление, творчество в решении профессиональных проблем, профессиональную коммуникабельность, самоконтроль, внимательность, последовательность действий, прогнозирование (предусмотрительность), умение понимать поведение других людей.

Рефлексивный компонент включает в себя следующие ценности и качества: стремление к профессионально-творческому саморазвитию, позитивное отношение к себе и другим, интернальность (понимание себя как творца своей профессии), самостоятельность, уважение к себе (позитивная оценка своей профессиональной деятельности), интерес к себе как личности и профессионалу, уверенность в себе, аутосимпатию, эмоциональную саморегуляцию, стрессоустойчивость, объективность, ответственность.

Теоретическая модель позволила нам предположить, что каждый компонент личностно-профессиональной компетентности вносит неоднозначный вклад в динамику ее становления. Компоненты личностно-профессиональной компетентности, изменяясь и развиваясь, оказывают воздействие друг на друга.

Эмпирическое изучение охватывало студентов первого, третьего и пятого курсов, обучающихся на факультете психологии МГОУ по специальности «социальная работа» — по 50 студентов с каждого курса. В исследо-

вании участвовали специалисты Государственных бюджетных учреждений социального обслуживания Московской области в количестве 50 человек.

Показатели, критерии, индикаторы и диагностический инструментарий исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Показатели, критерии, индикаторы изучения становления
личностно-профессиональной компетентности у студентов вуза,
будущих социальных работников**

Показатели	Критерии	Индикаторы	Методики
Мотивационно-ценностный	Мотивы, ценности	Терминальные и инструментальные ценности	Морфологический тест жизненных ценностей. Авторы: В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина Ранжирование личностных качеств социального работника Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М.Юсупов)
Операциональный	Активность субъекта собственной деятельности. Социальный интеллект	Шкалы опросника УСК Шкалы теста «Социальный интеллект»	Опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК). Тест Гилфорда «Социальный интеллект»
Рефлексивный	Самоотношения	Шкалы опросника: ожидаемого отношения от других, самоинтереса, аутосимпатии, самоуважения	Опросник самоотношения В.В.Столина и С.Р.Пантилеева
Динамика содержательного аспекта структуры ЛПК	Самооценка самоуважения, волевых качеств, коммуникативных качеств	Шкалы ЛД: оценка, сила, активность	Методика личностного дифференциала (ЛД)

Результаты исследования *динамики жизненных ценностей* респондентов представлены терминальными (ценности-цели) и инструментальными (ценности-средства) ценностями. Исходя из целей и задач

исследования, жизненные ценности изучались в сфере профессиональной жизни, в которой они представлены двумя разнонаправленными группами. Первая группа характеризует нравственно-деловую сторону личности и к ней относятся: саморазвитие, духовная удовлетворенность, креативность, активные социальные контакты. Ко второй группе, характеризующей эгоистически-престижную сторону личности, относятся: престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности. Такое разделение ценностей дает возможность систематизировать полученные результаты их исследования.

Результаты исследования показывают отличие ценностей студентов и социальных работников (табл. 3). В то же время, у специалистов есть общие ценности со студентами каждого курса.

Таблица 3

Различия в выборе жизненных ценностей у студентов и социальных работников

Группы	Жизненные ценности							
	Развитие себя	Духовное удовлетв.	Креативность	Соц. контакты	Собст. престиж	Достижения	Матер. положен.	Сохранение инд.
1-3 курс	0,63	0,012*	0,13	1,01E-09*	0,035*	0,321	0,001*	0,067
1-5 курс	0,028*	0,43	0,001*	0,39	0,007*	0,883	8,2E-08*	1,79E-09*
3-5 курс	0,04*	0,001*	0,06	1,08E-05*	0,766	0,473	0,123	2,01E-05*
5 курс - соц. раб.	0,002*	1,71E-05*	0,011*	0,022*	0,123	3,57E-05*	3,25E-11*	1,07E-20*

*при $p < 0,05$

Наиболее значимыми ценностями для студентов всех курсов являются: «Развитие себя», «Духовное удовлетворение», «Социальные контакты», «Достижения», «Сохранение индивидуальности», «Материальное положение». Важно отметить, что для студентов всех курсов общей, обуславливающей становление личностно-профессиональной компетентности, является ценность «Духовное удовлетворение». Специалисты не выделяют эту ценность как наиболее значимую. Для них значимы следующие ценности: «Материальное положение», «Достижения», «Социальные контакты», «Развитие себя».

Выделена определенная динамика становления жизненных ценностей респондентов в сфере профессиональной жизни. Динамика ценности «Развитие себя» имеет «падающий» характер от 1 курса к концу обучения студентов в вузе. Результаты показывают, что стремление к саморазвитию у студентов первого и, особенно, третьего курсов, выше, а у пятикурсников оно падает. Динамика ценности «Сохранение индивидуальности» представляет пикообразную кривую, поднимающуюся от 1 курса к пятому курсу и резко падающую от 5 курса к специалистам социальной работы. Динамика ценности «Духовное удовлетворение» имеет также пикообразный характер – от 1 курса к 3 курсу значимость возрастает, а к 5 курсу, т.е. к концу обучения падает. Динамика ценности «Социальные контакты» неравномерная, скачкообразная: у первокурсников она высокая, к третьему курсу стремительно падает, затем скачкообразный подъем к пятому курсу и у специалистов. Полагаем, что у студентов первого курса социальные контакты обеспечивают адаптацию к процессу обучения, у студентов 3 курса их низкая продуктивность связана с переоценкой способов и результатов социального взаимодействия с окружающими, для студентов 5 курса и социальных работников эти ценности обуславливают успешность в профессиональной деятельности. Динамика ценности «Достижения» в студенческих группах носит линейный характер, возрастающий у социальных работников. Ценности «Достижения» значимы на всех курсах. У студентов это показатели результата их личного вклада в профессиональное обучение. Эта ценность может изменять оценку себя и отношение к себе, как будущему профессионалу. Возрастание у профессионалов этой ценности связано с возможностью реализации себя в профессии и оценки личностно-профессиональной компетентности.

Анализ результатов исследования показал, что у студентов первого курса следование общим социальным требованиям к выбору профессии преобладает над реальным видением собственного, индивидуального профессионального пути. Первокурсники в большей степени ориентированы на *внешние проявления социальной успешности*, связанной с поступлением в престижный вуз, чем личностный и профессиональный рост. У студентов третьего курса ценности ориентированы на их *личностное развитие*. Для пятикурсников наиболее важными являются *профессиональные ценности, ориентированные на индивидуальные ценности и смыслы*. Социальные работники в большей степени ориентированы на значимость конкретных профессиональных достижений,

ценности индивидуального личностного, духовного развития отходят по важности на второй план.

Анализ данных исследования позволяет проследить разнонаправленность жизненных ценностей респондентов. Первокурсники демонстрируют отсутствие дифференциации ценностей на нравственно-деловые и эгоистически-престижные, что говорит о неопределенности их представлений о личностно-профессиональной компетентности специалиста. Третьекурсники рядоположено выделяют духовно-нравственные и эгоистически-престижные ценности при большей значимости ценностей нравственно-деловой направленности. Результаты позволяют предположить, что у студентов третьего курса становление мотивационно-ценностного компонента имеет особую направленность в их личностно-профессиональной компетентности. Значимыми для пятикурсников являются ценности нравственно-деловой направленности, что доказывает приоритет духовно-нравственных ценностей в структуре мотивационно-ценностного компонента их личностно-профессиональной компетентности. Специалисты социальной работы ставят на первое место прагматические, эгоистически-престижные профессиональные ценности, которые и определяют их личностно-профессиональную компетентность. Индивидуальные ценности нравственно-деловой направленности специалистов отходят на второй план и становятся для них менее значимыми.

Для оценки значимых качеств социального работника, характеризующих их личностно-профессиональную компетентность, использовался *контент-анализ выбора личностных качеств*, который позволил проследить определенную динамику их выбора.

Во-первых, в количественном соотношении студенты первого и, особенно, третьего курсов указывают на большее количество личностно-профессиональных качеств, чем пятикурсники и работающие специалисты — 10, 12, 7, 6 соответственно. Разное количество выделенных качеств можно объяснить тем, что на протяжении процесса обучения представление об образе профессионального социального работника изменяется. На основании получаемого учебно-профессионального и профессионального опыта образ компетентного профессионала уточняется, становится менее абстрактным, наделяется более конкретными личностно-профессиональными качествами. Студенты пятого курса и социальные работники выделяют меньшее количество качеств, но профессионально более значимых. *Во-вторых*, в студенческих группах первого и третьего курсов присутствует рассогласование между количеством выборов того или иного качества и

его рангом. Это также говорит о том, что в представлении студентов 1 и 3 курсов нет конкретного образа профессионала. В-третьих, отмечено, что у студентов пятого курса и у социальных работников отсутствует выбор таких качеств, как «Профессионализм», «Компетентность», «Квалифицированность», которые есть в определениях студентов первого и третьего курсов. Абстрактность данных определений заменяется конкретными требованиями к себе как компетентному специалисту, приоритетными становятся такие личностные качества, как доброта, честность, внимательность ответственность, милосердие, отзывчивость, которые рассматриваются пятикурсниками и специалистами как личностно-профессиональные качества, необходимые социальному работнику для достижения профессиональных ценностей — целей. В-четвертых, динамика эмпатии респондентов имеет неравномерный, нелинейный характер: наименьший уровень данного качества демонстрируют студенты третьего курса, наибольший — социальные работники. Отмечено, что работающие специалисты не выделяют эмпатию как важное качество компетентного профессионала. В-пятых, значимых корреляционных связей между личностно-профессиональными качествами и жизненными ценностями, характеризующими мотивационно-ценностный компонент личностно-профессиональной компетентности социального работника, у всех групп респондентов не выявлено.

Результаты изучения динамики операционального компонента личностно-профессиональной компетентности представлены исследованием интернальности и экстернальности (табл.4), а также социального интеллекта у студентов вуза и социальных работников (табл.5).

Таблица 4

Различия уровня субъективного контроля у студентов и социальных работников

Группы	Интернальность в области достижений (Ид)	Интернальность в области неудач (Ин)	Интернальность в межличностных отношениях (Им)	Интернальность в производственных отношениях (Ип)	Общая интернальность (Ио)
1-3 курс	0,082	0,099	0,633	0,0085*	0,72
1-5 курс	0,051*	0,9	0,55	0,019*	0,8
3-5 курс	0,0002*	0,057	0,85	1	0,59
5 курс - соц. раб.	0,11	0,08	2,23 E-12*	0,08	0,53

* при $p < 0,05$

Выявлено, что общая тенденция динамики становления локус-контроля соответствует среднему уровню. Наименьшая интернальность отмечена в группе студентов 3 курса, наибольшая – у социальных работников. В области производственных отношений у всех групп испытуемых низкий уровень интернальности, то есть в организации собственной профессиональной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем профессиональном продвижении респонденты большее значение приписывают внешним обстоятельствам – руководству, сокурсникам, преподавателям, товарищам по работе, везению-невезению. В каждой группе проявляется своя особенность локус-контроля в производственных отношениях.

Результаты исследования социального интеллекта показывают динамику умений респондентов, связанных с пониманием ими поведенческой информации (табл.5). Эти умения обусловлены коммуникативными качествами личности, характеризующими операциональный компонент лично-профессиональной компетентности социального работника.

Таблица 5

Различия социального интеллекта студентов и социальных работников

Группы	Истории с завершением	Группы экспрессии	Вербальная экспрессия	Истории с дополнением
1-3 курс	0,31	0,0073*	0,0025*	0,088
1-5 курс	0,048*	0,0397*	0,39	0,32
3-5 курс	0,4	0,00001*	0,0039*	0,2
Социальные работники – 1 курс	7,27E-12*	0,08	0,775	0498
Социальные работники – 3курс	4,92E-06*	8,26E-06*	0,00005*	0,24
Социальные работники – 5курс	0,0002*	0,45	0,29	0,69

* при $p < 0,05$

Результаты субтеста «Истории с завершением» представляют коммуникативные качества, ориентированные на имеющийся опыт социаль-

ного взаимодействия и позволяют увидеть разное содержание коммуникативной компетентности, которой обладают студенты и специалисты. В коммуникативную компетентность входит понимание чувств, мыслей, намерений участников взаимодействия и умение предвидеть последствия их поведения. Выявлена линейная динамика: наиболее низкие значения у студентов 1 курса, наиболее высокие у социальных работников. Имеются существенные различия по всем группам студентов и социальных работников. У первокурсников самые низкие значения, их установка на ценность общения связана с периодом адаптации к обучению в вузе, когда важен сам процесс, а не его результат. Это согласуется с ценностями студентов 1 курса – значимость «Социальных контактов» и «Собственного престижа». У студентов 3 курса уровень коммуникаций также не высокий, он лишь незначительно отличается в сторону повышения. Мы связываем это с тем, что на данном этапе для них важнее разобраться в собственных чувствах и мыслях о своем дальнейшем пути профессионального развития. Это также согласуется с их значимыми ценностями – «Развитие себя» и «Духовное удовлетворение». У студентов 5 курса нет значимых различий с третьекурсниками, но мы полагаем, что содержание процесса общения изменяется качественно. Специфика учебного процесса на старших курсах дает студентам больше возможностей проявить себя как начинающего специалиста во взаимодействиях с окружающими. Это продолжительные производственные практики в учреждениях социальной защиты, участие в общественных мероприятиях, связанных с социально-помогающей деятельностью, посещение домов ребенка и т.д. Их общение становится более профессиональным, так как связано с умениями понимать проблемы, трудности окружающих и относиться к ним как клиентам. Мы предполагаем, что это согласуется с их жизненными ценностями – «Социальные контакты» и «Духовное удовлетворение». Социальные работники демонстрируют высокий уровень развития коммуникативных качеств, он выше, чем у студентов. Наименьшие различия получены со студентами пятого курса. Мы полагаем, что высокое развитие коммуникативных качеств специалистов связано с опытом работы в социальной сфере и носит профессиональный характер. Это подтверждают их жизненные ценности – «Социальные контакты» и «Достижения» в профессиональной сфере.

Результаты исследования профессиональных качеств, связанных с умением респондентов понимать и проявлять чувствительность к невербальной экспрессии, представлены субтестом «Группы экс-

прессии». Динамика представляет собой скачкообразную кривую: от первого курса к третьему резкое повышение, затем от третьего курса к пятому спад и незначительное повышение у социальных работников. Значимые различия выявлены во всех студенческих группах и между третьим курсом и социальными работниками. Можно предположить, что у студентов первого курса чувствительность к невербальной экспрессии направлена на взаимоотношения с сокурсниками и преподавателями, у студентов 3 курса проявляется в обострении интереса к себе как личности и, скорее всего, не связана с умениями использовать невербальные проявления для решения профессиональных задач. У студентов 5 курса и, особенно, социальных работников «считывание» невербального поведения носит профессиональную направленность, обусловленную профессиональными умениями получать дополнительную информацию о клиенте.

Результаты исследования ролевой пластичности поведения и умения понимать смысл и логику событий представлены субтестами «Вербальная экспрессия» и «Истории с дополнением» и характеризуют вербальный интеллект респондентов. Динамика данных качеств носит скачкообразный характер и показывает, что наибольший уровень и ролевой пластичности, и умений понимать логику и смысл событий, был отмечен в группах первокурсников и социальных работников. Мы опять связываем это различными особенностями указанных качеств: у первокурсников – с актуализацией личностных качеств, направленных на адаптацию в студенческом сообществе, у специалистов – с опытом профессиональной деятельности, направленной на разнообразных клиентов. У студентов пятого курса значимых различий с социальными работниками не выявлено. У студентов третьего курса выявлены низкие результаты, которые согласуются с высказанными ранее предположениями о том, что внутренние ресурсы третьекурсников направлены на изменение личностных смыслов, связанных с отношением к себе, себя в профессии, поэтому профессиональные коммуникативные качества еще не формируются.

Рефлексивный компонент представлен самоотношением респондентов. Динамика самоотношения показывает, как студенты и социальные работники отражают и интерпретируют свои личностно-профессиональные качества, обуславливающие становление их личностно-профессиональной компетентности (табл.6).

Таблица 6

Различия в самоотношении студентов и социальных работников

Группы	Интегральное самоотношение (Шкала S)	Самоуважение (Шкала I)	Аутосимпатия (Шкала II)	Самоинтерес (Шкала III)
1-3 курс	0,449	0,289	0,043*	0,015*
1-5 курс	0,261	0,792	0,242	0,0382*
3-5 курс	0,674	0,321	0,233	4,003E-06*
5 курс - соц. раб.	0,074	0,0101*	0,0016*	4,88E-21*

* при $p < 0,05$

Результаты исследования интегрального, глобального самоотношения (Шкала S) показывают, как испытуемые относятся к себе относительно независимо от мнения окружающих. Наибольшее значение по данной шкале (28), показывают, что во всех группах испытуемых результаты выше среднего. Это свидетельствует о позитивном отношении респондентов к себе. Наибольший результат отмечен в группе студентов пятого курса, наименьший – в группе студентов первого курса. Динамику самоотношения можно охарактеризовать как постепенно возрастающую в студенческих группах с некоторым снижением у социальных работников. Значимых различий по данному показателю в группах не обнаружено.

Самоуважение (Шкала I) рассматривается как личностное качество, которое обуславливает умение человека самостоятельно осуществлять задуманное, опираясь на собственные силы и при этом осознавать себя как творца своей жизни в различных сферах деятельности, в том числе профессиональной. Максимальное значение по данному качеству равно 15, во всех группах оно имеет среднее значение. Динамика самоуважения в студенческих группах имеет прямолинейный характер, при этом, значимых различий не выявлено. Однако у пятикурсников значение самоуважения выше, чем у специалистов. Результаты показывают, что студенты пятого курса больше верят в свои возможности и способность контролировать свою жизнь, чем социальные работники. Этот согласуется с результатами анализа жиз-

ненных ценностей. Так, социальные работники не соотносят возможность завоевания своего признания в обществе посредством развития в профессиональной сфере – ценности «Развитие себя» и «Собственный престиж» показывают отрицательную корреляцию между собой. Мы полагаем, что у студентов пятого курса это связано с успешным окончанием вуза, получением диплома специалиста и тем вкладом, который они внесли в достижение этого результата. Опыт показывает, что успехи в профессиональной деятельности социальных работников часто объективно зависят от внешних обстоятельств, поэтому специалисты понимают, что эффективные результаты их деятельности складываются как из личного участия, так и тех внешних условий, которые для этого необходимы.

Аутосимпатия (Шкала II) как личностное качество, обуславливает эмоциональное отношение к себе, связанное с одобрением или неодобрением себя в личностной сфере, межличностных отношениях, учебной и профессиональной деятельности. Максимальное значение по данному качеству – 16, полученные результаты по всем группам можно охарактеризовать как средние. Получены значимые различия в показателях отношения к себе в студенческих группах первого и третьего курсов и между пятикурсниками и социальными работниками. Таким образом, динамика самоотношения аутосимпатии имеет неравномерный, скачкообразный характер: у первокурсников ее значения наименьшие, затем резкий подъем к 3 курсу, незначительный спад к 5 курсу и опять значительный подъем у специалистов. Полученные результаты самоуважения и аутосимпатии, на наш взгляд, заслуживают особого внимания. Эти понятия характеризуют особенности отношения к себе (Столин В. В., 1979). Аутосимпатия связана с непосредственным эмоциональным переживанием приязни или неприязни к себе и может обозначать «симпатию-антипатию». Самоуважение имеет в большей степени оценочный характер, предполагающий сравнение и внутреннее обоснование самоотношения, что может быть обозначено как «уважение-неуважение». Мы полагаем, что самое высокое значение самоуважения и самое низкое значение аутосимпатии у первокурсников связано с тем, что они объективно оценивают поступление в вуз как собственную заслугу и при этом в силу возрастных особенностей склонны эмоционально реагировать на собственные недостатки внешности, поведения, не осознавая их значимости. Третьекурсники показывают самые низкие результаты

самоуважения и самые высокие аутосимпатии среди студентов. Происходит переоценка профессиональных ценностей, «примеривание» на себя идеального образа специалиста, перед ними встают вопросы «Это мое призвание или нет? Хочу ли я, а главное, смогу ли, состояться в профессии?». Ответы не всегда имеют однозначный положительный результат у студентов. Третьекурсники уже освоились в учебном процессе, в коллективе — это и формирует их эмоционально положительное отношение к себе. Самые низкие показатели самоуважения и самые высокие показатели аутосимпатии у социальных работников. Можно предположить, что специалисты, с одной стороны, адекватно оценивают внешние объективные обстоятельства, от которых зависит эффективность их профессиональной деятельности, не приписывая положительные результаты только своему профессионализму. С другой стороны, внутреннее положительное отношение к себе, как профессионалу, диктуется осознанием того, что они делают все, что необходимо в различных социально-помогающих ситуациях, но не всегда могут достичь позитивного результата и признания. Для студентов 5 курса характерно сравнение различных вариантов профессионально-творческого саморазвития, трудоустройства и построения профессиональной карьеры, поэтому у них низкие результаты аутосимпатии, их можно связать с осознанием отсутствия опыта работы, осознанием того, «смогу ли я проявить себя как квалифицированный специалист».

Самоинтерес (Шкала III) рассматривается как личностное качество, обуславливающее проявление интереса к себе, основанного на осознании своих мыслей, чувств, переживаний, поступков, в том числе в профессиональной сфере. Максимальное значение по этому качеству — 8, во всех группах респондентов получен результат выше среднего. Выявленные значимые различия по всем группам испытуемых характеризуют динамику становления самоинтереса как неравномерную, скачкообразную. Высокие значения интереса к себе у первокурсников можно объяснить началом профессионально-учебной деятельности, входением в новую студенческую среду, когда студенты стараются проявлять такие свои качества, которые будут интересны сокурсникам и преподавателям, сформируют положительное отношение к себе и облегчат входение в новый коллектив. У студентов 3 курса интерес к себе меньше, чем у первокурсников. Мы связываем это с переходом их учебной деятельности в учебно-профессиональную, который сопровождается переживаниями правильности своего

профессионального выбора, необходимости искать решение в этой трудной для них жизненной ситуации. Интерес к собственным мыслям, чувствам, переживаниям, как показывает высокая его оценка, проявляется, но нет уверенности в том, что они интересны для других – сокурсников, которые для них являются значимыми, так как они с успехом включились в учебно-профессиональную деятельность (посещение учреждений социальной защиты, волонтерская деятельность, активное участие в научно-исследовательской работе). Самый высокий показатель (7,25) интереса к себе у студентов 5 курса. Это можно объяснить следующим: пятикурсники «стоят на пороге» включения в профессиональную деятельность социального работника, многие уже работают, в том числе по специальности. Их интерес к себе «подогревается» отношением к ним как к коллегам со стороны профессорско-преподавательского состава выпускающей кафедры. Результаты показывают самое низкое значение интереса к себе у социальных работников. Можно предположить, что это не говорит об отсутствии у них интереса к своим мыслям, чувствам, поступкам, так как данный показатель все-таки выше среднего значения – 5. Возможно, включенность в профессиональную деятельность актуализирует другие, более значимые для квалифицированного специалиста, личностно-профессиональные качества, а интерес к себе отходит на второй план.

Наше исследование показало, что динамика становления компонентов личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников и специалистов, работающих в социальной сфере, характеризуется определенным своеобразием и неравномерностью и детерминирует их личностно-профессиональное развитие.

В рамках исследования была разработана программа психолого-педагогической коррекции, включающая интерактивные формы обучения. Коррекционная работа проводилась со студентами третьего курса, обучающимися по специальности «Социальная работа», в течение двух семестров в рамках учебного предмета «Психология». В формирующем эксперименте приняли участие 40 студентов, 20 из которых составили экспериментальную группу, 20 – контрольную. Были использованы семинарские занятия как одна из форм учебной деятельности студентов, дополненные заданиями, направленными на усиление активности по развитию мотивационно-ценностного содержания качеств, обуславливающих становление личностно-про-

фессиональной компетентности: развитие рефлексии, эмпатийности, ответственности, интернальности, умений адекватно оценивать свои личностно-профессиональные качества и т.д.

Основным направлением воздействия стало развитие рефлексии и изменение ценностно-смысловых установок личности. По мнению А.Г. Асмолова, «смысловая установка вызывается мотивом деятельности и выражает в деятельности личностный смысл в виде готовности, тенденции к сохранению направленности данной деятельности в целом» (Асмолов А.Г., 1996). Субъективно изменение ценностных и смысловых установок ощущается как расширение кругозора или осознание чего-то нового. Но стоит отметить, что само по себе осознание необходимости изменения и выработка новых ценностей не является достаточным условием для реального изменения поведения. Такое осознание может служить лишь первым этапом к действительной трансформации, которая становится очевидной тогда, когда измененные элементы поведения присвоены личностью и, следовательно, становятся произвольными и осознанными.

Процесс формирования личностно-профессиональной компетентности будущими специалистами социальной работы основывается на понимании интериоризации в отечественной теории деятельности. Ведущими идеями, раскрывающими понимание структуры данного процесса, являются идеи Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. Интерактивные формы обучения, составляющие основу психолого-педагогической коррекционной программы, рассматриваются нами как культурно-историческое орудие (по Л.С. Выготскому), а процесс обучения как цепь инструментальных действий (по П.Я. Гальперину). Идеи обоих авторов позволяют нам рассмотреть процесс формирования личностно-профессиональной компетентности как в плане внутреннего, психического изменения, так и в плане присвоения новых эффективных поведенческих схем.

Образовательными задачами активных социально-психологических методов обучения являются:

- развитие ценностно-смысловых оснований успешности социального работника в профессиональной деятельности на эмоциональном, когнитивном, поведенческом уровне;
- инициация субъектной позиции в профессиональной деятельности через создание на семинарах активного диалогового, дискуссионного пространства;

- актуализация и формирование у студента собственного взгляда на проблему становления собственной личностно-профессиональной компетентности и профессиональной успешности;

- повышение уровня представлений студента о себе как о продуктивной, творческой, незаурядной личности; создание ситуации успешности каждого студента в отдельности и студенческого коллектива в целом;

- актуализация и расширение представлений о ценности социальной работы;

- практическое освоение основ интерактивных методов обучения (ценностно-ориентированный диалог, личностно-ориентированный тренинг, дискуссия, игровые методы, анализ конкретных ситуаций, проектная деятельность);

- повышение степени доверия и интереса студентов друг к другу, формирование коллективной позиции в отношении актуальных, профессионально-значимых вопросов.

В качестве базового интерактивного метода формирования рефлексивного компонента личностно-профессиональной компетентности был выбран тренинг личностно-профессиональной компетентности. Задачи тренинга решались путем развития рефлексии (что я делаю, в чем смысл того, что я делаю) для анализа идеального образа личностно-профессиональной компетентности и профессиональной деятельности социального работника, проектирования образа профессионального будущего, осмысления своей профессиональной позиции.

Базовым методом формирования мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной компетентности нами выделен ценностно-ориентированный диалог. Т.А.Флоренская называет две важнейшие характеристики духовно-ориентированного диалога: доминанта на другом и внеаходимость. Центрированность на себе не позволяет услышать и увидеть реального другого, человек лишь воспринимает собственную проекцию. Перенесение доминанты с себя на другого позволяет освободиться от проекции. Постепенно образуется доминанта на другом как качество личности, как способ мировосприятия, как образ жизни, как диалогическое, ценностное отношение. Внеаходимость предполагает нахождение оптимальной дистанции с собеседником. Это отношение к человеку как к иному, отличному, другому, такое отношение беспристрастно и бескорыстно. В то же время

оно позволяет избежать заражения негативными состояниями другого, сохранить устойчивость личностных ценностей. Ценностно-ориентированный диалог не предполагает навязывания чуждых ценностей. В диалоге возникает единство, основанное на обращении к общим духовно-нравственным ценностям, с позиции которых и происходит оценивание личного опыта [10].

Основные вопросы, которые были затронуты в процессе ценностного диалога:

В чем сущность амбивалентности человека как субъекта и объекта социализации и социальной помощи?

Какие психотерапевтические навыки вы можете использовать в практике социальной работы?

Каковы особенности психологической позиции социального работника?

Каким образом социальный работник может повлиять на изменение смысла ситуации для человека, чтобы пробудить его интернальность?

Какое значение в практике социальной работы имеют доверительные отношения? Каковы их особенности?

Можно ли ориентироваться в социальной работе на идеальную модель?

Какие способы приближения к идеальной модели существуют?

Каковы недирективные методы воздействия на личность?

Для исследования динамики личностно-профессиональной компетентности студентов, будущих социальных работников использовалась методика «Личностный дифференциал». Студентам было предложено проанализировать себя посредством данной методики с позиции «я – молодой специалист». Предметом анализа послужила оценка третькурсниками своих личностных качеств как составляющих образа молодого специалиста социальной работы.

Характеристики личностного дифференциала – «оценка» (самоуважение), «сила» (волевые качества), «активность» (коммуникативные качества) – относятся к показателям ресурсов личности и ее динамических возможностей. *Факто Оценки*. Результаты свидетельствуют об уровне самоуважения. Высокие значения этого фактора говорят о том, что испытуемый принимает себя как личность, склонен осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик. Низкие значения указывают на критичное отноше-

ние человека к самому себе, его неудовлетворенность собственным поведением, уровнем принятия самого себя. *Фактор Силы*. Свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым. Его высокие значения говорят об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Низкие значения свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. *Фактор Активности*. Интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности. Высокие значения указывают на активность, общительность, низкие – на интравертированность, пассивные эмоциональные реакции.

Для выявления различий в содержании образа специалиста у респондентов контрольной и экспериментальной групп использовался t-критерий Стьюдента, результаты представлены в табл.7.

Таблица 7

**Сравнительный анализ результатов в контрольной
и экспериментальной группах после формирующего эксперимента**

Параметры	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Стат. различия
Оценка	7,47	9,84	0,0006*
Сила	6,57	7,34	0,0003*
Активность	5,47	7,21	0,0007*

*при $p < 0,05$

Результаты исследования показывают, что в экспериментальной группе отмечено возрастание по всем трем параметрам: «оценка» (самоуважение), «сила» (волевые качества) и «активность» (коммуникативные качества). Можно сделать вывод о том, что респонденты экспериментальной группы рассматривают себя как более уверенных в себе молодых специалистов, в большей степени обладающих самоконтролем и активностью, наделяют себя такими качествами, как интернальность, эмпатийность, самоуважение, уверенность в себе, ответственность, коммуникативность.

В контрольной группе студентов в ходе учебного процесса с использованием традиционных методов обучения также происходят изменения в профессиональной самооценке студентов. Однако они не столь ярко выражены как в экспериментальной группе. Статистически значимое различие отмечено только по параметру «Оценка». Развитие таких личностных качеств, как самоконтроль, уверенность в себе, ответственность, коммуникативность, происходит медленнее.

Литература

1. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс]. - Режим доступа:<http://hpsy.ru/main/go/text/3896/00> www.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html
2. Густова Е.А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза – будущих социальных работников: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 176 с.
3. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
4. Емельянова М. А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза. Дис. ... д-ра. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 378 с.
5. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность //Социальная работа / Отв. ред. И.А.Зимняя. Вып. 2. – М., 1992. – С. 18-27.
6. Першина Л.А. Формирование психологической компетентности у студентов педагогических колледжей. Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 151 с.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007. – 480 с.
8. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы». – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
9. Философский словарь /Под ред. Фролова И.Т. 6-е издание, переработанное и дополненное. – М. Политиздат, 1991. – 560 с.
10. Флоренская Ф.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
11. Шанин Т. Социальная работа как культурный феномен современности// Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46-54.

Богатырева М.Б., Фаньшева А.В.

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу изучения сформированности профессиональной идентичности у студентов психологов-консультантов, обучающихся на последнем курсе университета. В ней рассматриваются результаты феноменологического и герменевтического анализа письменной речи студентов, в которой представлена их профессиональная идентичность, на основании чего авторы приходят к выводу о неустойчивости и размытости профессиональной идентичности выпускников кафедры психологического консультирования. Авторами раскрыты эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты профессиональной идентичности студентов психологов-консультантов. Поднят вопрос о повышенной тревожности студентов последнего курса и их беспокойстве перед будущим – явлениях, которые являются факторами формирования профессиональной идентичности. Разработаны рекомендации для студентов психологов-консультантов и преподавателей, работающих с ними.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, студенты психологи-консультанты, феноменологический анализ, герменевтический анализ.

Проблема профессиональной идентичности в настоящее время является особенно острой в связи с резкими социальными переменами, сопровождающимися развитием системы коммуникаций и различных видов мобильности. Общественная динамика предполагает не только частую смену социальных ролей, но и повышенные требования к подготовке специалистов. Анализируя исследования Е.П. Ермолаевой [5], Ю.П. Поваренкова [14] и Л.Б. Шнейдер [16,17,18], Т.В. Мищенко [12] делает вывод, что в современных исследованиях профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития личности и ведущая характеристика субъекта труда. По мнению Н.Л. Ивановой [8], идентичность и развитие в ходе профессионализации тесно и сложно переплетены: идентичность, с одной стороны, формируется в процессе профессионального развития, с другой, выступает одним из важных показателей становления

личности профессионала.

Так как такой предмет, как психология, крайне редко преподается в средней школе, у большинства студентов развитие идентичности психолога начинается только в вузе. В ходе обучения происходит качественный скачок в профессиональном развитии студента. В связи с этим исследование профессиональной идентичности у студентов-психологов представляется особенно актуальным.

Проблема идентичности исследовалась в рамках нескольких психологических школ. В первую очередь это психоаналитическое направление, представитель которого Э. Эриксон [19] ввел понятие идентичности. По одному из его определений, идентичность – это внутреннее самопереживание индивида, являющееся внутреннее равенство с собой, интеграция переживания человеком своей тождественности с определенными социальными группами.

По мнению К.В. Патырбаевой [13], идеи Э. Эриксона нашли свое отражение в работах Д. Марсиа. Н.В. Антонова [2] в своих исследованиях подчеркивала, что феномен идентичности активно изучался: в рамках символического интеракционизма такими учеными, как Дж. Мид и И. Гоффман; в рамках когнитивно-ориентировочной психологии – Г. Теджфелом и Дж. Тернером; в рамках экзистенциально-гуманистического подхода – Э. Фроммом, К. Роджерсом, А. Маслоу, В. Франклом; в нарративном подходе такими психологами, как Д. Макадамс и Х. Херманс.

В рамках изучения профессиональной идентичности представляет интерес точка зрения А. Маслоу [10], по мнению которого самоактуализирующиеся люди часто отождествляются со своим делом, профессией, но работают ради таких высших ценностей как благо, красота, единство и цельность, живость, приверженность процессу, уникальность, совершенство, завершенность, справедливость, простота, богатство, вольность, игривость, самодостаточность, осмысленность. Согласно А. Маслоу, самозабвенное отношение к делу – одна из прямых дорог к самоидентичности, к истинному Я, к своей аутентичной природе, к глубинам своей сущности.

Обращаясь к исследованиям профессиональной идентичности в отечественной психологии, следует отметить точку зрения Н.Л. Ивановой [8,9], которая считает, что ядро идентификационной структуры составляют когнитивные компоненты. По Д.Н. Завалишиной [7], когнитивная составляющая заключается в освоении человеком норм,

традиций и ценностей соответствующей профессиональной группы. Ю.П. Поваренков [14] рассматривает профессиональную идентичность как один из ведущих критериев становления профессионала. Профессионализм, по мнению Ю.П. Поваренкова [14], не может быть сведен лишь к мелости и мастерству, он тесно связан с отношением человека к себе как к профессионалу, к профессиональной деятельности, как к форме самореализации, к ценностям и традициям профессионального сообщества в целом.

В нашем исследовании мы опираемся на одно из определений профессиональной идентичности, данных Л.Б. Шнейдер [16]: профессиональная идентичность — это осознание своей тождественности с профессиональной общностью, ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, а также ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определенности.

В связи со спецификой проводимого нами исследования важно выявить взаимосвязь между речью (в данном случае письменной) и профессиональной идентичностью. По мнению Л.Б. Шнейдер [16], идентичность конструируется в неких формальных проявлениях, что позволяет говорить о наличии психолого-феноменологического комплекса, именуемого идентичностью. Важнейшими составляющими этого комплекса являются общение, опыт, речь. Общение и опыт порождают идентичность, а в речи она выражается. Анализ социально-психологического смысла возникновения идентичности приводит к возможности толкования идентичности как субъективно-психологической реальности нашего «Я», как продукта реальности и ментальности. Поэтому описание идентичности через опыт, общение, речь кажется Л.Б. Шнейдер (и мы с ней в этом согласны), наиболее адекватным поставленной задаче. Именно в единстве этих трех компонентов рождается уникальная, самобытная сущность человека, именуемая идентичностью. Речь репрезентирует идентичность, исполнительным механизмом является рефлексия.

В нашем исследовании мы использовали два метода работы с текстом — феноменологический (контент-анализ) и герменевтический анализ. Выявляя критерии исследования для феноменологического анализа, мы опирались на теорию Л.Б. Шнейдер [18] о том, что струк-

турно профессиональная идентичность представлена следующими компонентами, которые в Я-концепции часто определяют, как совокупность установок «на себя»:

- когнитивный (профессиональные знания и убеждения);
- эмоциональный (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как к «деятелю»);
- поведенческий (соответствующая реакция, выражающаяся в поведении).

Когнитивный компонент, по мнению Л.Б. Шнейдер [18], заключается в том, что в процессе профессионального развития человек идентифицируется с некоторой профессиональной группой, мысленно примеряет на себе новую модель поведения, затем отходит от этой группы, критически перерабатывает ее опыт, чтобы, возможно, снова вернуться к ней, но уже на основе сознательной и ответственной. Отсюда профессиональная идентификация как уподобление, согласование, солидарность, вероятно, обеспечивает усвоение способов поведения, норм конвенциональных ролей. Возникновение отчуждения обусловлено развитием самосознания, потребностью утверждать свою самостоятельность, критически относиться к требованиям других.

Описывая эмоциональную составляющую профессиональной идентичности, Л.Б. Шнейдер [16] говорит о том, что онтологическую сущность идентификации составляют чувства, переживания (даже аффект, кризис). По мнению Л.Б. Шнейдер, эмоциональная профессиональная идентификация совершается, главным образом, в процессе профессионального общения. Источником оценочных значений различных представлений человека о себе является его социокультурное окружение, в котором они нормативно фиксируются в языковых значениях. Источником оценочных представлений человека могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдения.

В монографии Л.Б. Шнейдер [16], посвященной профессиональной идентичности, говорится о поведенческом компоненте идентичности, который приобретает через уподобление (или подражание). Подражание представляет собой сложный социально-психологический феномен, выступающий как в форме неосознанного или недостаточно осознанного копирования, так и в форме сознательного вос-

произведения внешних черт поведения, действий и поступков людей. Подражание и имитация, как замечает Л.Б. Шнейдер, обозначаются многими психологами термином «идентификация».

Таким образом, Л.Б. Шнейдер [16] делает вывод о том, что идентификация в когнитивном плане — это сравнение, в эмоциональном — оценивание, в поведенческом — уподобление. Эмоционально начавшись в детстве, продолжаясь в период обучения, она длится весь жизненный цикл. Во взрослом состоянии она захватывает профессиональную область.

Логика нашего эмпирического исследования предполагала изучение динамики профессиональной идентичности, представленной в письменной речи, у студентов психологов-консультантов в начале и по завершению обучающих тренингов по дисциплинам «Практикум по индивидуальному психологическому консультированию» и «Практикум-супервизия». Особенностью проведения данных дисциплин являлось то, что студенты психологи-консультанты участвовали в учебных консультационных мини-сессиях (по 15 минут каждая) в парах: одни выступали в роли клиентов психолога-консультанта, другие — в роли психологов-консультантов. Затем эти обучающие мини-сессии анализировались студентами и преподавателем. Использовалась техника работы с «симулированным» клиентом, когда преподаватель предлагал историю клиента (из собственного опыта консультативной практики), а студенты выдвигали гипотезы и предлагали стратегии работы. Преподаватель этих дисциплин, психолог-консультант с десятилетним стажем.

Базой данных, проведенного нами эмпирического исследования, являются дневники саморефлексии, представленных 14-тью студентами 5 курса дневного отделения кафедры психологического консультирования психологического факультета Московского государственного областного университета, проходивших курс, обозначенных выше дисциплин. На всем протяжении обучения этим дисциплинам студенты вели упомянутые дневники.

Методом контент-анализа было обработано 156 самоописаний, представленных в форме отчетов о каждом пройденном занятии. Метод феноменологического контент-анализа был выбран нами в связи с тем, что он позволяет исследовать различные факты и тенденции, отраженные в письменной речи, не только качественно, но и количественно [3, 4].

Целью феноменологического анализа в психологии, как отмечает А.М. Улановский [15], является получение ясных, точных, систематических описаний тех или иных аспектов переживания человека. Феноменологическое исследование представляет собой качественную стратегию сбора и анализа данных о феноменологическом составе переживания и смысле, который имеет для человека определенный предмет, ситуация, событие или какой-то аспект собственной жизнедеятельности. Количественный контент-анализ заключается в подсчете встречаемости слов, относящихся к той или иной категории.

Опираясь на концепцию Л.Б. Шнейдер о когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах профессиональной идентичности, для феноменологического анализа мы разработали следующую кодировочную инструкцию:

Категория А: «Представление о себе»

Подкатегории:

A1. «Когнитивное представление о себе»

A2. «Собственная эмоциональная реакция на происходящее в группе»

A3. «Соматическая реакция на происходящее в группе»

Категория Б: «Представление о себе как о консультанте»

Подкатегории:

B1. «Представление о собственных профессиональных умениях и навыках»

B2. «Эмоционально-оценочное отношение к себе, как к консультанту»

Категория В: «Представления о других»

Подкатегории:

V1. «Эмоционально-оценочное отношение к студентам в группе»

V2. «Эмоционально-оценочное отношение к преподавателям»

V3. «Эмоционально-оценочное отношение к групповому странству»

При обработке самоописаний студентов нами было зафиксировано 4346 упоминаний по всем категориям. 1945 упоминаний, или 44,75% от общего количества упоминаний, было зафиксировано в самоотчетах студентов в начале прохождения обучающих тренингов. 2401 упоминание, или 55,25% от общего количества упоминаний было зафиксировано в конце прохождения студентами обучающих тренингов.

Сравнительный анализ между началом и концом обучающих тренингов был проведен по всем выделенным нами категориям. По одной категории профессиональной идентичности были зафиксированы достоверные различия.

Как видно из таблицы 1, 1187 упоминаний в первом временном интервале приходится на категорию «представление о себе». Значительно меньше упоминаний (331) сделано по категории «представление о себе как о консультанте». 427 упоминаний представлено по категории «представление о других». Сумма всех упоминаний по категориям составила 1945 упоминаний.

В конце обучающих тренингов сумма упоминаний по всем категориям распределилась следующим образом (таблица 1): 1297 упоминаний (что на 110 упоминаний или на 2,54% больше, чем в начале) приходится на категорию «представление о себе»; 368 упоминаний (что на 37 упоминаний или на 0,84% больше, чем в начале) показано по категории «представление о себе как о консультанте»; 736 упоминаний (что на 309 упоминаний или на 7,1% больше, чем в начале) показано по категории «представления о других». Сумма всех упоминаний составила 2401 упоминание.

Таблица 1

Категории профессиональной идентичности (% и кол-во упоминаний)

Категория высказываний (составляющие)	Начало обучающих тренингов	Завершение обучающих тренингов
Представление о себе	27,31% (1187)	29,85% (1297)
Представление о себе как о консультанте	7,62% (331)	8,46% (368)
Представления о других	9,83% (427)	16,93% (736)

Проанализируем каждую категорию содержания профессиональной идентичности в начале и в конце обучающих тренингов.

Как в первом, так и во втором интервале (см. Таблица 2), «представление о себе» характеризуется преимущественно характеристикой «собственная эмоциональная реакция на происходящее в группе».

Таблица 2

Категория «представление о себе» (% и кол-во упоминаний)

Подкатегории	Начало обучающих тренингов	Завершение обучающих тренингов
Когнитивное представление о себе	13,01% (316)	14,69% (365)
Собственная эмоциональная реакция на происходящее в группе	29,30% (728)	32,85% (816)
Соматическая реакция на происходящее в группе	5,75% (143)	4,66% (116)

В первом временном интервале по подкатегории «собственная эмоциональная реакция на происходящее в группе» зафиксировано 728 упоминаний. Чаще всего студенты указывают на негативную эмоциональную реакцию: по этому параметру зафиксировано 450 упоминаний. Например: «когда клиент сказал, что у него нет запроса, я расстроилась», «во время упражнения у меня появилась злость», «когда Лера была клиентом, я чувствовала грусть, печаль, боль», «мне было страшно стыдно плакать», «я очень расстроилась, что у нас не осталось времени на завершение».

Из приведенных выше примеров видно, что в начале обучающих тренингов студенты очень чувствительно относятся к обучающему процессу, они сильно эмоционально вовлечены и активно задействуют собственные эмоциональные переживания.

Также в первом временном интервале по подкатегории «собственная эмоциональная реакция на происходящее в группе» было зафиксировано 278 упоминаний, характеризующих позитивную эмоциональную реакцию. Например: «приятно то, что тут же вызвался клиент», «получала кайф от внимания группы», «настрой на работу был хороший», «когда она сказала, что гештальтистка, по телу прокатилась теплая волна веселья», «Димина ассоциация мне польстила», «было радостно, когда мои слова нашли отзвук у девочек», «я очередной раз радуюсь, когда слышу, что клиент – живой человек...».

Рассмотрим следующую характеристику в категории «представление о себе» в первом временном интервале – «когнитивное представ-

ление о себе». Студенты описывают представление о себе, анализируя собственное поведение и эмоциональные реакции и пытаюсь найти причины тех или иных проявлений. В рамках данной категории в первом временном интервале зафиксировано 316 упоминаний (см Таблица 2), из которых 141 упоминание о себе в негативном ключе и 175 упоминаний о себе в позитивном ключе. Среди негативных упоминаний встречаются такие как: «я прячусь в эмоциях других людей, чтобы не переживать свои», «меня раздражает в ней то, что я не делаю сама», «у меня есть некоторые проблемы с восприятием своего тела», «понимаю, что нужно любить себя и ценить, но это так тяжело», «я слишком выдаю свое волнение, как будто это моя же манипуляция или защитный механизм».

Примерами позитивных упоминаний подкатегории «когнитивное представление о себе» являются следующие: «я поняла, что это связано с авторитетностью и доверием к этому человеку», «я поняла, что часто сдерживаю злость, и это отражается на моем состоянии как физическом, так и психологическом», «я начинаю осознавать, что получаю колоссальное удовольствие от внимания людей», «я решила быть самой собой, убрать наставничество по отношению к брату».

Представляет интерес и третья подкатегория «соматическая реакция на происходящее в группе» (см. Таблица 2), так как упоминания, входящие в нее ярко характеризуют состояние студентов во время обучающих тренингов. В первом временном интервале было зафиксировано 143 упоминания этой категории, из которых 116 говорят об отрицательной соматической реакции и 27 — о положительной. Примерами отрицательной соматической реакции являются следующие упоминания: «спина была в напряжении, заболела», «от волнения не хватало воздуха», «я плохо помню их работу — у меня начала кружиться голова, все плыло перед глазами», «когда он озвучил запрос, мне стало не хватать воздуха», «на протяжении трех часов у меня то было сильное сердцебиение, то я чувствовала холод в руках и ногах», «в теле ощущалось напряжение». Примерами положительной соматической реакции являются следующие: «было много энергии», «я не устала, было даже много сил», «я почувствовала, что щеки мои постепенно становятся огненными, жаркими и наливаются кровью (в контексте позитивного опыта публичного высказывания)».

В конце обучающих тренингов, как и в начале, «представление о себе» сводится к наиболее ярко выраженной подкатегории «собствен-

ная эмоциональная реакция на происходящее в группе» (см. Таблицу 2). Нами было зафиксировано 816 упоминаний, что на 88 упоминаний или на 3,55% больше, чем в начале тренингов. Как и в начале, здесь существенно преобладают упоминания, характеризующие негативную эмоциональную реакцию. Всего в конце обучающих тренингов нами было выделено 574 упоминания с негативным оттенком, что на 124 упоминания больше, чем в начале. Например: «когда говорила Катя, я ощутила страх, желание плакать», «я злюсь, мне не хватает тепла от группы», «я очень волнуюсь за Юлю, мне стало страшно, меня очень тронули ее слова», «есть у меня страх перед неопределенностью», «волнуюсь, потому что не знаю, что ждет впереди – после экзаменов, после диплома», «слова, которые говорят о расставании, о переменах в жизни, навевают грусть».

Из представленных примеров видно, что помимо негативной эмоциональной реакции непосредственно на происходящее в группе, присутствует негативная эмоциональная реакция, связанная с переломным моментом в жизни студентов. Являясь студентами пятого курса, они находятся в маргинальном положении между выпускником и молодым специалистом, и в связи с этим постоянно испытывают повышенную тревожность.

В конце обучающих тренингов в категории «собственная эмоциональная реакция на происходящее в группе» нами было зафиксировано 242 упоминания, характеризующих позитивную эмоциональную реакцию. Это на 36 упоминаний меньше, чем в начале тренингов. Уменьшение количества позитивных упоминаний в этой категории объясняется нами осмыслением сложности выбранной профессии, соотнесение своих способностей, умений, навыков с требованиями, предъявляемыми к профессии психолога - консультанта.

Таким образом, в подкатегории «собственная эмоциональная реакция на происходящее в группе» в конце обучающего тренинга относительно количества упоминаний произошли незначительные изменения. Схожие результаты были получены Л.Б. Шнейдер [18], которая по результатам своих исследований сделала вывод о том, что за время вузовского обучения образ Я студентов претерпевает значительные изменения, которые касаются статусных, ролевых и функциональных характеристик и практически не затрагивают эмоционально-оценочное отношение к себе.

Категория «когнитивное представление о себе» во втором временном интервале является чуть более многочисленной, чем в первом. Во втором

временном интервале нами было зафиксировано 365 упоминаний, что на 49 упоминаний (или на 1,65%) больше, чем в первом. 233 упоминания (что на 92 больше, чем в начале тренингов), зафиксированных в подкатегории «когнитивное представление о себе», характеризуются негативным оттенком. Среди них: «я бегу от своих эмоций всякими способами — и плохими, и вредными для меня», «так получается и в жизни постоянно — я откладываю все на потом, не говорю сразу то, что могла бы», «в последнее время мне начинает казаться, что у меня нет желаний и целей, что нет способностей», «кажется, что я не смогу справиться с тревогой за будущую жизнь», «я понимаю, что это страх неэффективен, и что паттерн поведения, следующий за ним, не подходит для взрослой жизни».

На наш взгляд, увеличение количества негативных упоминаний и уменьшение количества позитивных упоминаний в подкатегории «когнитивное представление о себе» может быть связано с тем, что участие в тренингах подразумевает задействование актуальных переживаний, активную внутреннюю работу и глубокий самоанализ, поэтому, по мере погружения в процесс, студенты все лучше осознают собственные внутренние и межличностные конфликты, неэффективные модели поведения и т.д. Кроме того, возрастание количества негативных когнитивных представлений о себе можно объяснить тем, что в связи с осознанием приближающегося окончания обучения в вузе и начала нового периода в жизни студенты предъявляют повышенные требования к себе не только в профессиональном, но и в личностном плане.

132 упоминания (что на 43 меньше, чем в начале тренингов), зафиксированных в подкатегории «когнитивное представление о себе», характеризуются позитивным оттенком. Среди них: «я рада, что так произошло — это заставило меня всерьез задуматься», «мои проблемы порождены мной, а значит, я могу с ними справиться», «я начала любить и понимать свою профессию, начала понимать себя», «у меня появилась четкая цель, и я хочу к ней идти и добьюсь ее».

В конце обучающих тренингов в подкатегории «соматическая реакция на происходящее в группе» нами было зафиксировано 116 упоминаний, что на 27 упоминаний (или на 1,09%) меньше, чем в начале. Из них 105 упоминаний (что на 11 упоминаний меньше, чем в начале) характеризуются отрицательной соматической реакцией, например: «когда Катя начинает говорить, я чувствую горечь в горле, холод по телу», «разгорелся конфликт, и у меня сильно разболелась голова». 11 упоминаний (что на 16 упоминаний меньше чем в начале) характеризуются положи-

тельной соматической реакцией, например: «на второй паре я ощутила прилив сил», «после упражнения голова перестала болеть, и я почувствовала себя лучше». На наш взгляд, уменьшение количества упоминаний в подкатегории «соматическая реакция на происходящее в группе» связано с тем, что по мере погружения в учебный процесс студенты все больше вовлекаются в него в эмоциональном и когнитивном плане и меньше обращают внимание на собственные соматические реакции.

Всего по категории «представление о себе как о консультанте» (см. Таблицу 3) на протяжении всего периода обучающих тренингов было зафиксировано 699 упоминаний. 331 упоминание, что составляет 47,34% от общего количества упоминаний, зафиксировано в начале обучающих тренингов. 368 упоминаний, что составляет 52,66% от общего количества упоминаний, зафиксировано в конце обучающих тренингов.

В начале обучающих тренингов сумма упоминаний по подкатегории «представление о себе, как о консультанте» (см. Таблицу 3) распределилась следующим образом: подкатегория «эмоционально-оценочное отношение к себе, как к консультанту» составила 228 упоминаний или 32,61% от общей суммы. Из них 86 упоминаний характеризуется негативным оттенком, например: «я чувствовала неудовлетворенность собой, так как у меня не было вопросов к клиенту», «злюсь сама на себя, что не смогла помочь, еще и заставила переживать», «когда побывала терапевтом, остался осадок, неловкость на то, что что-то пошло не так», «я терялась в том, что спросить и от того чувствовала растерянность и ощущала собственную глупость», «стало печально от того, что такого идеального образа психолога если и можно достичь, то только несколькими годами, а то и десятилетиями активной работы над собой».

Таблица 3

Категория «представление о себе как о консультанте» (% и кол-во упоминаний)

Подкатегории	Начало обучающих тренингов	Завершение обучающих тренингов
Представление о собственных профессиональных умениях и навыках	14,73% (103)	16,33% (114)
Эмоционально-оценочное отношение к себе как к консультанту	32,61% (228)	36,33% (254)

142 упоминания в подкатегории «эмоционально-оценочное отношение к себе как к консультанту» в начале обучающих тренингов характеризуется позитивным оттенком, например: «меня очень порадовало, что мой страх к клиенту был гораздо меньше», «мне понравилось, что вопросы сами, один за другим, возникали у меня в голове», «во время выполнения упражнения в качестве консультанта я чувствовала уверенность, спокойствие, включенность», «я была сильно удивлена тому, что мои страхи и неуверенность пропали», «я порадовалась за себя, что я была включена в происходивший процесс».

Следующая категория «представление о собственных профессиональных умениях и навыках» в начале обучающих тренингов составила 103 упоминания (или 14,73% от общей суммы). Из них 34 упоминания несут негативный оттенок, например: «я терялась, потому что клиент пришел с такой же проблемой, как и у меня», «на меня напал дикий ступор, я не могла задавать вопросы», «я засомневалась в своих силах и возможностях понять клиента», «я поняла, что совершенно не включилась эмоционально», «у меня тихий голос, я слилась с клиентом, совсем не сохраняла свои границы». 69 упоминаний в данной категории несут позитивный оттенок, например: «я как никогда была очень внимательна к себе, следила за тем, что и как говорю, что испытываю», «по ходу рассказа клиента я заметила, что я включена, сосредоточена, увлечена, целенаправленна и внимательна», «было полезным вспомнить качества, необходимые психологу-консультанту», «я быстро включилась в работу с симулированным клиентом».

В завершении обучающих тренингов общая сумма упоминаний по подкатегории «представление о себе, как о консультанте» (см. Таблицу 3) распределилась следующим образом: 254 упоминания, что составило 36,33% от общей суммы, приходится на подкатегорию «эмоционально-оценочное отношение к себе, как к консультанту». Это на 26 упоминаний (или на 3,72%) больше, чем в начале обучающих тренингов. Из общей суммы упоминаний в данной подкатегории 137 упоминаний (что на 51 упоминание больше, чем в начале) характеризуются негативным оттенком, например: «я ненавидела себя во время консультирования», «я боюсь за своих клиентов», «после Сашиной обратной связи, я ощутила свою ущербность», «мне стало грустно из-за собственной некомпетенции в работе с клиентом», «я не понимала, что клиента действительно волнует, от чего чувствовала растерянность».

117 упоминаний в данной подкатегории в конце обучающих тре-

нингов (что на 25 меньше, чем в начале) характеризуются позитивным оттенком, например: «я не чувствовала напряжения у себя и у клиента, это придавало мне уверенности», «я и не ожидала, что у меня уже прослеживается определенный стиль в консультировании», «в моем голосе не было дрожи и волнения, это меня поразило», «мое выступление мне понравилось, я собой довольна».

В подкатегории «представление о собственных профессиональных умениях и навыках» в завершении обучающих тренингов нами было зафиксировано 114 упоминаний (или 16,33% от общего числа). Это на 11 упоминаний или на 1,6% больше, чем в начале. Из них 50 упоминаний (на 30 меньше, чем в начале) имеют негативный оттенок, например: «я не дала ей поддержки», «я выключаюсь из процесса, а потом тяжело включаюсь», «я чувствовала, что ничем помочь не смогу», «не верю я в свои силы».

84 упоминания из подкатегории «представление о собственных профессиональных умениях и навыках» по завершении обучающих тренингов характеризуются позитивным оттенком, что на 15 больше, чем в начале. Примерами таких упоминаний являются: «я многое знаю и умею», «я видела невербальные проявления клиента», «я изложила объективную версию», «ничего не забыто, в голове остался материал прошлых лет обучения».

Таким образом, количественные характеристики подкатегорий «когнитивное представление о себе» и «представление о собственных профессиональных умениях и навыках» в завершении обучающих тренингов по сравнению с началом изменились незначительно. Тем не менее, нам представляется важным отметить изменение качественных характеристик данных подкатегорий, которое выражается в том, что упоминания студентов, касающиеся когнитивного компонента профессиональной идентичности, отличаются большей степенью осознанности студентами себя как личностей и себя как профессионалов.

Общая сумма упоминаний по категории «представление о других» (см. Таблицу 4) в начале обучающих тренингов распределилась следующим образом: 265 упоминаний, что составляет 22,79% от общего числа, приходится на подкатегорию «эмоционально-оценочное отношение к студентам в группе». Из них 127 упоминаний имеют негативный оттенок, например: «я жутко раздражалась на любые высказывания Ани», «было ощущение, что Дима манипулирует Ксенией», «во время работы Лены я чувствовала злость, но я понимаю, что это конкурен-

ция», «я испытывала много злости и агрессии на поведение Ани», «мне было непонятно ее поведение, оно вызвало у меня негативные чувства». 137 упоминаний имеют позитивный оттенок, например: «вторая сессия прошла, на мой взгляд, очень профессионально (об упражнении, в котором участвовали другие студенты)», «у меня было столько восторга, тепла к ней, радости, что она смогла произнести эти слова», «со стороны консультанта не последовало доверия, и я почувствовала облегчение и спокойствие (о сессии в качестве клиента со студентом-консультантом)», «у меня возникло восхищение ее осознанностью и смелостью».

Таблица 4

Категория «представление о других» (% и кол-во упоминаний)

Подкатегории	Начало обучающих тренингов	Завершение обучающих тренингов
Эмоционально-оценочное отношение к студентам в группе	22,79% (265)	48,84% (568)
Эмоционально-оценочное отношение к преподавателям	7,39 % (86)	7,74% (90)
Эмоционально-оценочное отношение к групповому пространству	6,54% (76)	6,7% (78)

Следующая подкатегория «эмоционально-оценочное отношение к преподавателям» в начале обучающих тренингов представлена в количестве 86 упоминаний (или 7,39% от общего числа). 30 упоминаний, зафиксированных в этой подкатегории, характеризуются негативным оттенком. Среди них: «сначала я отнеслась к ней несерьезно (о новой преподавательнице)», «я злилась на то, что ведущая велась на ее манипуляции», «видимо, это связано с конкуренцией с преподавателями», «предложение ведущей вызвало у меня раздражение и отторжение», «преподаватель говорит об уникальности нашей группы, и это вызывает у меня раздражение». 56 упоминаний подкатегории «эмоционально-оценочное отношение к преподавателям» характеризуются позитивным оттенком, например: «я благодарна преподавателю за искренность», «я была очень рада появлению преподавателя», «пре-

подавательница вызывает у меня восхищение как тренер», «наша преподавательница восхищает меня способностью быстро уладить любую напряженную ситуацию».

Еще одна подкатегория данной составляющей – «представление о других». В начале обучающих тренингов по данной подкатегории зафиксировано 76 упоминаний, что составило 6,54% от общего числа. Из них 28 упоминаний имеют негативный оттенок, например: «напряжение в группе создало небезопасную атмосферу», «бесило ощущение неорганизованности», «пропало ощущение безопасности и доверия». 48 упоминаний данной подкатегории имеют позитивный оттенок, например: «стало уютно и тепло, напряжение ушло», «я почувствовала в тройке атмосферу, которую можно охарактеризовать как безопасную для меня», «в группе появилась какая-то энергетика, которая придала мне сил», «мне было комфортно от того, что вся группа в сборе».

Рассмотрим компоненты, входящие в категорию «представление о других», по завершению обучающих тренингов (см. Таблицу 4). Около половины упоминаний по данной составляющей приходится на подкатегорию «эмоционально-оценочное отношение к студентам в группе» – 568 упоминаний, что составляет 48,84% от общего числа. Из них 273 упоминания характеризуются негативным оттенком, что на 146 упоминаний больше, чем в начале тренинга. К числу вышеуказанных упоминаний относятся: «помню, что испытывала раздражение на резкие слова консультанта (о работе студента в роли консультанта)», «я расценила его слова как неуважение ко мне и ко всем психологам», «меня злили его множественные вопросы, давление с его стороны», «слова Саши прямо противоречат толерантному отношению».

По нашему мнению, тенденцию увеличения количества негативных эмоционально-оценочных упоминаний о студентах в группе, можно объяснить тем, что к концу обучения в вузе студенты предъявляют больше требований к себе и друг к другу, конкурируют друг с другом. Еще одно объяснение данной тенденции заключается в том, что студенты, у которых за пять лет совместной учебы сложились близкие отношения, осознают приближающееся расставание друг с другом, и более критичное отношение к «однорूपникам» помогает студентам обезопасить расставание, сделать его менее болезненным.

295 упоминаний в данной подкатегории в конце обучающих тренингов характеризуются позитивным оттенком (на 157 больше, чем в начале). Примеры таких упоминаний: «мне показалось, она близка к

истерике, это вызвало сочувствие», «у меня было много восхищения Машей», «в работе консультанта я заметила попытки возвращения клиента в «здесь и сейчас»).

Следующая подкатегория в составляющей «представление о других», «эмоционально-оценочное отношение к преподавателям», представлена по завершении обучающих тренингов в количестве 90 упоминаний (7,74%), что всего на 4 упоминания (или на 0,35%) больше, чем в начале. Из них 24 упоминания (что на 6 меньше, чем в начале) представляют собой негативное эмоционально-оценочное отношение, например: «после этого на все ее слова я дико раздражаюсь», «не хочу смотреть в ее сторону (о преподавателе). 66 упоминаний, что на 10 больше, чем в начале, характеризуются положительным эмоциональным отношением. Среди них: «было много уверенности, что все получится, ведь у нас были лучшие преподаватели», «этому научили нас не то чтобы преподаватели, а учителя, которые ввели нас во взрослую жизнь», «спасибо, что столько дали, натолкнули на столько размышлений, помогли развиваться и были с нами на этом пути!».

Как и в начале обучающих тренингов, в конце меньше всего упоминаний приходится на подкатегорию «эмоционально-оценочное отношение к групповому пространству» — 78 упоминаний, что всего на 2 упоминания (или на 0,16%) больше. Из них 33 (что на 5 больше) характеризуют отрицательное эмоционально-оценочное отношение, например: «атмосфера в группе была замкнутая, отстраненная», «между всеми участниками в центре так и остались стоять стулья». 45 упоминаний (что на 3 меньше, чем в начале) характеризуют положительное эмоционально-оценочное отношение. Среди них: «было приятно от чувства позитивной общности», «хотя в группе было мало людей, атмосфера была домашняя, теплая».

Таким образом, сравнивая результаты, полученные по итогам контент-анализа самоописаний студентов в начале и в конце тренингов, мы можем сделать следующие выводы:

1. Динамика профессиональной идентичности, как в начале, так и по завершении обучающих тренингов, выражается преимущественно в категории «представление о себе», причем подкатегорией, которая характеризуется наибольшим количеством упоминаний, является «собственная эмоциональная реакция на происходящее в группе». При этом по завершении обучающего тренинга зафиксировано увеличение количества негативных эмоциональных реакций, что объясня-

ется высоким уровнем тревожности, связанным со страхом выпускников перед неопределенным будущим.

2. Количественная характеристика когнитивного компонента в завершении тренинга по сравнению с началом изменяется незначительно. При этом качественная характеристика упоминаний, относящихся к этому компоненту в конце тренинга, заметно отличается от упоминаний в начале тренинга. По завершению тренинга упоминания характеризуются большей глубиной и осознанностью.

4. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в подкатегории «эмоционально-оценочное отношение к студентам в группе», причем по завершению обучающих тренингов в рамках этой подкатегории увеличивается количество упоминаний с негативным оттенком. Это объясняется изменением восприятия студентами других, а также с осознанием приближающегося расставания с «однруппниками» и стремлением обезопасить это расставание.

По мнению А.М. Улановского [15], главное отличие герменевтического анализа от феноменологического заключается в том, что этот метод является интерпретативным. Интерпретативный процесс продолжается до тех пор, пока не будет достигнут осязаемый смысл интерпретируемого, отвечающий на исследовательский вопрос, согласующийся с теоретической и ценностной позицией исследователя и подтверждаемый данными. В герменевтическом исследовании текст помещается в более широкий контекст (в том числе теоретический), благодаря чему высвечиваются такие его смыслы, которые не даны в тексте с очевидностью.

В качестве теоретического обоснования герменевтического анализа мы использовали концепцию Ю.П. Поваренкова [14] о том, что к концу пятого курса у большинства студентов формирование профессиональной идентичности не завершается, и поэтому часто студенты-пятикурсники не верят в себя как в профессионалов и не считают себя таковыми. Это состояние переживается ими как неготовность к самостоятельной деятельности, как ощущение страха перед будущим вообще и перед профессиональными перспективами в частности. Возможно, именно по этой причине у студентов пятого курса профессиональная самооценка существенно снижается.

Опираясь на данную концепцию, при герменевтическом анализе дневников саморефлексии нам удалось выделить несколько наиболее часто упоминаемых тем, характеризующих представленность профес-

сиональной идентичности студентов психологов-консультантов в их письменной речи. Рассмотрим их.

1. Высокий уровень тревожности, связанный с маргинальным положением студентов пятого курса. Являясь выпускниками, испытываемые уже не чувствуют себя студентами в полной мере, но и не могут считать себя молодыми специалистами. Они чувствуют приближение переломного момента в жизни, когда они должны будут стать свободными и самостоятельными, но не знают, что их ждет. Студенты пятого курса задают себе много важных вопросов, таких как: «Хочу ли я оставаться в профессии?», «Где начать карьеру?», «Как набраться опыта?». Незнание ответов на эти вопросы, а также вышеперечисленные факторы порождают высокий уровень тревожности.

Примерами упоминаний, характеризующих высокую тревожность студентов являются следующие:

А. «Волнуешься, потому что не знаешь, что ждет впереди – после экзаменов, после диплома».

Б. «Я думала о том, чем хочу дальше заниматься».

В. «Мне стало печально, мне казалось, я плохой психолог-консультант. Много начала думать про то, как, где и кем буду в дальнейшем работать».

Одним из аспектов темы повышенной тревожности студентов психологов-консультантов, обучающихся на пятом курсе, является тема расставания. На наш взгляд, скорое расставание с привычным укладом жизни, а также с «однорूपниками», со многими из которых у студентов сложились близкие отношения, является еще одной причиной тревожности. Доказательством этого утверждения служат следующие примеры высказываний:

А. «Я чувствую часто грусть от того, что пятница, что прошла неделя, а они бегут, как секунды. А значит, пройдет скоро этот последний год».

Б. «Слезы навернулись, когда говорила Катя про то, что мы скоро разбежимся. Чувствовала много любви к Диме, когда он говорил о том, что боится нас потерять (об «однорूपниках»)».

В. «Когда были высказаны переживания по поводу уже скорого расставания, меня как будто что-то кольнуло. Даже сжалось все внутри. Я раньше как-то не задумывалась об этом. Жила в такой иллюзии, что так будет всегда. Мысль о расставании была для меня неактуальна, и тут как будто пелена с глаз. Так тоскливо сразу стало, холодно, грустно».

Также зафиксирован ряд упоминаний, демонстрирующих соматические проявления повышенной тревожности:

А. «К слову, у меня голова в последнее время очень часто болит, раньше такого никогда не было» (в контексте размышлений о своем будущем).

Б. «В университет идти совсем не хотелось, состояние было разбитое, я чувствовала, что физически и психологически устала» (после неудачного опыта работы в роли психолога-консультанта и размышлений о возможности своей реализации в профессии).

2. Развитие профессиональной идентичности.

Для выявления представленности динамики развития профессиональной идентичности в дневниках саморефлексии студентов психологов-консультантов мы опирались на концепцию Л.Б. Шнейдер об источниках становления профессиональной идентичности, к которым относятся следующие:

– эмоционально-положительный фон, на котором происходило получение информации о профессии;

– положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности;

– эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу;

– успешное усвоение (присвоение) прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности;

– готовность специалиста принять на себя профессиональную ответственность;

– характер выраженности и самопринятия экзистенциального и функционального Я;

– мотивационная активность реализации себя на избранном профессиональном поприще.

При этом нами было отмечено, что профессиональная идентичность у студентов психологов-консультантов довольно размыта и неустойчива. Примерами, иллюстрирующими это утверждение, являются следующие (в соответствии с источниками становления профессиональной идентичности по Л.Б. Шнейдер):

А. Эмоционально-положительный фон, на котором происходило получение информации о профессии:

1) «Было приятно чувствовать позитивное настроение практически всех участников группы и видеть Сашу в наших рядах. Мне было

радостно и приятно услышать, что я поддержала ее и обогрела теплом, как и многие другие. Благодарность, с которой говорила Саша, сняла напряжение и волнение, возникшие в связи со столь немногочисленным составом группы»;

2) «Довольно странная обстановка создалась после проведения работы девочек. Казалось, что атмосфера в группе была недружелюбная».

Б. Положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности:

1) «Заметив, что мы оба сидим в закрытой позе, я решила принять более открытую позу, после чего клиент сделал то же самое. Это способствовало его самораскрытию»;

2) «Мне стало грустно, что клиента до сих пор волнует тот же запрос — видимо, это касается собственной некомпетенции в работе с клиентом. Ведь есть ожидание, что после меня запроса не должно быть».

В. Эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу:

1) «В определенные моменты я чувствовала гордость и радость за вклад своих предложений в группу»;

2) «Стало печально от осознания того, что чтобы достичь идеального образа психолога, мне потребуются годы, а то и десятилетия работы над собой».

Г. Успешное усвоение прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности:

1) «Иногда очень хочется поделиться мыслями и чувствами, возникающими на тренингах, с кем-то, кто не входит в нашу группу, но не могу — должна соблюдать правило конфиденциальности»;

2) «Бесило то, что некоторые считают нормальным во время тренингов вставать и выходить из аудитории в любой момент, чтобы ответить на звонок».

Д. Готовность специалиста принять на себя ответственность за профессиональную деятельность:

1) «От осознания того, что я буду психологом и буду помогать людям, на душе стало тепло»;

2) «Мне было неудобно говорить о том, что у меня уже есть клиентка, причем наши встречи проходят не онлайн, а вживую. Казалось, ребята могут сказать о том, что пока у меня нет достаточной квалификации, чтобы вести профессиональную деятельность».

Е. Характер выраженности самопринятия экзистенциального и функционального Я:

1) «Я впервые старалась быть искренней в том плане, что говорила о своих чувствах и состояниях. Я очень рада этому своему шагу и испытываю гордость в связи с этим» (об опыте работы в качестве психолога-консультанта);

2) «О своих переживаниях говорить не хотелось. Ребята заметили, что со мной что-то не так, но я решила не делиться своими проблемами, пока не разберусь в них сама».

Ж. Мотивационная активность реализации себя на избранном профессиональном поприще:

1) «Я почувствовала прилив энергии от осознания того, что психологическое консультирование — это то, чем я хочу заниматься. Правда, у меня также были опасения по поводу того, что это желание может пропасть после окончания учебы — станет страшно или просто лень»;

2) «Меня бросает из стороны в сторону, когда я думаю о своем профессиональном будущем — то решаю сначала пойти и поработать промоутером, то склоняюсь к тому, чтобы сразу начать набираться профессионального опыта, пусть за небольшие деньги».

Как мы видим из представленных утверждений, высказывания студентов относительно каждого источника становления профессиональной идентичности, носят неустойчивый характер и колеблются от позитивного к негативному полюсу и обратно. Таким образом, мы находим достаточно подтверждений нашему утверждению о том, что профессиональная идентичность студентов является довольно «рыхлым», «размытым» и неустойчивым образованием.

Тем не менее, в конце обучающих тренингов зафиксировано несколько упоминаний, характеризующих высокую степень профессиональной идентичности, например:

А. «Мне кажется, это то, чем я хочу заниматься (о профессии психолога-консультанта)».

Б. «Я подумала, что хочу, очень-очень хочу работать психологом-консультантом».

В. «В определенный момент клиент затронул психологов, на что у меня возникло раздражение и желание защитить данную профессию».

2. Самопознание (с точки зрения профессиональной идентичности).

В процессах рефлексии во время обучающих тренингов и написания отчетов студенты анализируют свои чувства и переживания и

начинают лучше понимать себя. Самопознание студентов непосредственно связано с самонаблюдением, оно происходит через то, что говорят другие (в данном случае другие студенты, преподаватели). Глубокое понимание себя, которое развивается в процессе самопознания, является качеством, необходимым психологу для того, чтобы лучше разбираться в людях [13].

Примерами высказываний, иллюстрирующих самопознание испытуемых, являются следующие:

А. «Я рада, что смогла предъявить себя такой, какой чувствую себя внутри».

Б. «Она отметила мне моменты, которые могли бы задеть мужчину в моем поведении, а что привлекало внимание».

В. «После тренинга я постоянно думаю о той обволакивающей любви, которую могу давать, о своих границах и о своем «отвержении на отвержение». Теперь буду отслеживать это у себя».

Г. «После пятницы, когда я была клиентом на практикуме-супервизии, я решила быть сама собой. На выходных я много общалась с родителями, делилась тем, как прожила неделю, дурачилась, юморилась, удивлялась, интересовалась, а не делала вид, будто мне все известно про эту жизнь».

Е. «Для меня стало откровением то, что я вынесла из случившегося (после проработки на тренинге трагической смерти одной из студенток). У меня в голове все как будто с ног на голову перевернулось. Я начала ценить близких. Все мои проблемы и заморочки показались такими мелкими. Все очень сильно переоценилось».

Кроме того, у студентов происходило самопознание себя непосредственно как психологов-консультантов. Оно отражается в следующих высказываниях:

А. «Больше всего меня поразило наблюдение девочек (об обратной связи после работы студентки в качестве психолога-консультанта). Я постоянно ерзала на стуле. Я поняла, что мои мыслительные процессы очень ярко отражаются на моем теле. Каждая моя смена положения происходила во время появления новой мысли. У меня их было много, вот я постоянно и ерзала».

Б. «В ситуации с девушкой с вечернего отделения, когда я была консультантом, мне было явно небезопасно. Я была в ослабленном состоянии, так как устала за день и в целом за неделю, наложились личные переживания, была потребность в безопасности. Плюс в си-

туации, где есть незнакомые люди, была потребность выделиться, отличаться, запомниться. Одна потребность накладывалась на другую, вот и произошло «короткое замыкание» (о неудачном опыте работы в качестве психолога-консультанта).

В. «Возникшая в процессе возможность помолчать, которую клиент явно ждал, но которую я не решилась использовать, не то чтобы пугала — скорее, на мой взгляд, способствовала бы потере клиентом фокуса на проблеме. Видимо, из-за этого мне казалось, что я оказываю давление на клиента, и потому я чувствовала вину перед ним. Получая обратную связь, я поймала себя на мысли, что не перестаю оправдываться».

Таким образом, герменевтический анализ позволил нам сделать вывод о неустойчивости и размытости профессиональной идентичности студентов психологов-консультантов, обучающихся на пятом курсе. Полученные результаты соответствуют выбранной нами теоретической концепции Ю.П. Поваренкова [14] о том, что к концу пятого курса у большинства студентов формирование профессиональной идентичности не завершается.

Проведенное эмпирическое исследование позволило разработать следующие рекомендации.

А. Рекомендации для студентов психологов-консультантов.

1. Основываясь на утверждении Ю.П. Поваренкова [14] о том, что формирование профессиональной идентичности происходит на первых этапах профессиональной деятельности, мы рекомендуем студентам психологам-консультантам во время обучения в вузе уделять особое внимание практической деятельности и посвящать ей как можно больше времени.

2. Учитывая, что, по мнению Н.Л. Ивановой и Е.Н. Коневой [9] когнитивный компонент профессиональной идентичности необходимо дополнить особенностями отражения субъектом профессиональной деятельности профессиональной среды, мы считаем полезной рекомендацией для студентов психологов-консультантов обучение на курсах дополнительного психологического образования, членство в психологических сообществах, участие в конференциях, клинических семинарах, супервизорских сессиях и т.д.

3. Принимая во внимание утверждение Л.Б. Шнейдер [16] о том, что общение и опыт порождают идентичность (в том числе профессиональную), мы считаем, что студенты психологи-консультанты могут

стимулировать развитие у себя профессиональной идентичности активным общением с коллегами на профессиональные темы, например: «Этический кодекс психологов-консультантов», «Развитие профессиональных отношений» и другие.

Б. Рекомендации для преподавателей, работающих со студентами психологами-консультантами.

1. При работе со студентами психологами-консультантами преподавателям необходимо учитывать их маргинальное положение – являясь выпускниками, они уже не студенты в том понимании, к которому они привыкли за годы обучения в вузе, но еще и не молодые специалисты. Преподаватели должны обращать внимание на эмоционально-оценочное отношение студентов к себе, как к психологам-консультантам, и предоставлять больше возможностей выпускнику почувствовать себя профессионалом своего дела.

2. В связи с тем, что жизнь после окончания вуза пугает студентов-выпускников своей новизной, а также большей степенью свободы и ответственности, преподавателям следует уделять больше внимания просвещению студентов на тему их будущей профессиональной жизни, а также возможностями старта и развития их карьеры психологов-консультантов.

3. Также преподавателям, работающим со студентами психологами-консультантами необходимо обращать внимание на когнитивную составляющую их профессиональной идентичности: развивать и поддерживать мотивацию студентов реализовать себя в профессии, обращать внимание на позитивные стороны профессиональной деятельности студентов, которые раскрываются во время учебного процесса и т.д. В то же время преподавателям важно не забывать о том, что неустойчивая профессиональная идентичность нормальна для студентов, так как ее формирование, как правило, завершается в течение двух лет самостоятельной профессиональной деятельности.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект – Пресс, 2000. – 304 с.
2. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131-143.
3. Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психоло-

гии. Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 304 с.

4. Бусыгина Н.П. Феноменологический и герменевтический подходы в качественных психологических исследованиях // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 57-65.

5. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. – 2001. – Т.22, № 4. – С. 51-59.

6. Журавлев А.Л. Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, №3. – С. 3-17

7. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.-Ярославль: ЯрГУ, 2001. – С. 104-128.

8. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии. – 2008. – №1. – С. 89-101.

9. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – 246 с.

10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – Спб.: Евразия, 1999. – 432 с.

11. Миронова Н.П. Этическое самосознание современной молодежи республики Коми: Дис. ...канд. истор. наук. – Сыктывкар, 2011. – 181с.

12. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности студентов психологического вуза: Дис. ...канд. психол. наук – Ярославль, 2005. – 159 с.

13. Патырбаева К.В., Козлов В.В., Мазур Е.Ю., Конобеев Г.М., Мазур Д.В., Марица К.Д. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты. Коллективная монография. – Пермь. – ПГНИУ, 2012. – 250 с.

14. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53-58

15. Улановский А.М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2, Выпуск 1. – С. 130-150.

16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. Монография. – М.: МОСУ, 2001. – 256 с.

17. Шнейдер Л.Б. Теория, эксперимент, тренинг. – М.: МПСИ, 2005. – 599 с.

18. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления. Диссертация. – М., МПГУ, 2001. – 327 с.

19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Издательство «Прогресс», 2006. – 352 с.

Скрипкина Т.П.

НЕОБХОДИМОСТЬ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ РИСКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу современного цивилизационного состояния в мире, связанного с признанием современного общества обществом рисков. Особое внимание уделено психологическим и социально-психологическим особенностям людей, чья психика детерминирована рискогенной средой, связанной с наличием постоянных изменений, негативных эмоциональных переживаний, которые влияют на особенности конструирования социальной реальности, порождают новые социально-значимые смыслы, идентичности и самоидентификации индивидов, а также ментальные характеристики членов общества, пронизанного насилием, ксенофобией и агрессией. Как показывает многовековой опыт, для своего выживания в таких условиях усилия гуманитарной науки должны быть сосредоточены на поиске способов противостояния социальным рискам, а единственным средством укоренения норм толерантности и толерантных отношений в обществе является воспитание подрастающего поколения и молодежи в культуре достоинства и принятия культурного разнообразия людей.

Ключевые слова: риски, общество рисков, социальные риски, толерантность, толерантное сознание.

В 1992 г. в Рио-де-Жанейро состоялась Международная конференция, в которой приняли участие члены 179 государств. Итогом конференции было признано, что эпоха научно-технической революции внесла кардинальные изменения в общественное устройство и породила множество различных рисков: экологических, техногенных, экономических, социальных. Таким образом - современное человеческое общество – это общество риска. Как показывает современное состояние общества: за прошедшие десятилетия глобальные проблемы человечества не исчезли, а возникли новые риски и угрозы.

В целом, обозначая контуры цивилизации XXI века, представители разных наук используют разные понятия: “информационное общество”, “постиндустриальный мир”, “технотронная цивилизация”, однако благодаря усилиям западных социологов и философов все чаще современное общество обозначается как “общество риска”, в результате чего на основе многочисленных исследований и оценок в

настоящее время сложилась концепция общества риска. В попытках описать современную цивилизацию как общество рисков, сложилось множество подходов и методов, однако, наиболее известные концепции общества рисков принадлежат Н. Луману [7], Э. Гидденсу [4], и У. Беку [2, 3].

Основные положения данных концепций сводится к следующим идеям:

- важнейшей чертой постсовременного общества, является создание условий, которые разрушают общественное согласие и подрывают основы коммуникации, что разрушает основы стабильности в существовании общества;

- риски постоянно воспроизводятся во всех сферах жизнедеятельности общества – экономической, политической, социальной. Причем эти риски всегда легитимны и имеют тенденцию к глобализации;

- в результате производства рисков происходит перестройка социальной структуры общества, в основе которой лежит критерий степени подверженности рискам всех слоев населения. В результате такой перестройки в обществе складывается новая расстановка политических и общественных сил, в основе которой лежит борьба за определение самих рисков и степени их выраженности;

- в обществе риска возникают новые социальные силы, которые состоят из общностей «жертв рисков», а их солидарность на почве беспокойства и страха может порождать мощные политические силы;

- любое общество риска всегда политически нестабильно;

- общество риска – это общество социального недоверия, которое имеет тенденцию к постоянному росту, что, в свою очередь, увеличивает социальную напряженность.

Обобщение основных идей авторов концепции общества рисков, показывает: индустриальное общество развивается, подчиняясь “логике” производства богатства, а в постиндустриальном обществе господствует “логика” производства и воспроизводства риска.

Авторы также считают, что в переходный период от классового общества к обществу риска начинает меняться и качество общности. Если классовые общества устремлены к идеалу равенства, то главная движущая сила общества риска – идеал безопасности, а потому общество становится обществом страха, что и порождает новые социально-психологические проблемы, так как перед риском все равны, независимо от социальной и имущественной принадлежности. Вместе

с тем, пока ещё совершенно неясно, как действует спланирующая сила страха, что отмечают многие исследователи [3].

Анализируя общество рисков, необходимо остановиться еще на одной проблеме – проблеме социокультурных оснований риска. Социокультурные факторы риска изменяют характер социальных отношений людей: с одной стороны, в условиях риска члены общества склонны поддерживать внутренние связи, объединяясь в социальные общности, в поисках «врага» обвиняя виновных за неудачные действия, а с другой – есть и такая часть общества, которая верит в соревновательность. И именно эта часть общества оказывается основным источником конфликта [7].

В развитии теории риска значительное место принадлежит анализу социокультурных и социально-психологических особенностей восприятия и управления риском, а также анализу социального поведения людей в обществе риска.

Одна из наиболее интересных попыток осуществить анализ общества риска на междисциплинарном уровне, используя социологию и психологию, принадлежит Н.Л. Смакотиной, которая считает, что в данном случае наиболее адекватно использовать понятие социальной установки, а также «неосознанных интенциональных переживаний – экзистенциальных состояний (заботы, ожидания, веры, доверия, страха и т.д.), которые выступают в виде спонтанных регуляторов человеческой деятельности и неких «встроек» в рациональную структуру сознания» [9, с. 29]. Риск в концепции Н.Л. Смакотиной понимается «как способ измерения и расчета действий, основанных на ожиданиях, доверии, страхах, мнениях, настроениях» (там же).

Анализ концепций общества риска позволил вскрыть целый ряд чисто социально-психологических проблем, пока не получивших должного научного объяснения. Это, прежде всего, проблемы, связанные с изучением социального поведения людей, механизмов их объединения в общности в ситуациях риска, а также проблемы, связанные с социокультурными изменениями, трансформациями ценностно-смысловой сферы людей, находящейся под влиянием фактора риска.

Рискогенная среда связана с постоянными изменениями, негативными эмоциональными переживаниями, что не может не влиять на особенности конструирования людьми социальной реальности, формировать новые социально-значимые смыслы, идентичности и самоидентификацию индивидов, ментальные характеристики членов

общества, потому что общество риска порождает новый социальный порядок, где изменения и непредсказуемость, стали новой формой социальной устойчивости. Изучение и анализ этих процессов, прогнозы возможных вариантов развития общества порождают большое количество новых социально-психологических проблем, которые в настоящее время становятся все актуальней.

Российское общество также признано одним из вариантов «общества риска» [11], где значительная роль принадлежит именно социальным рискам. Известно, что социальные риски усиливают потенциал ксенофобии и вражды внутри социальных общностей и порождают огромный набор социальных опасностей. Несовершенная социальная структура общества порождает специфический набор агрессивных отношений, что выражается в формировании экстремистских социальных групп и слоев населения, разделенного по имущественному, национальному, межконфессиональному или этническому признакам. В результате происходит усиление вражды и формирование ксенофобии внутри социальной структуры общества.

В этих условиях главной потребностью людей становится обретение согласия, как основного условия для своего выживания и полноценной жизнедеятельности, а потому главным фактором выживания человечества становится толерантность как культурная норма, которая только и может лежать в основе социального сотрудничества и общечеловеческого общения. Таким образом, современные реалии жизни показывают, что толерантность становится не только нормой культуры, но и условием выживания человечества. Однако, в мире продолжают кровопролитные войны, постоянно идет непримиримая борьба по самым различным основаниям — межнациональным, межконфессиональным, межэтническим.

Вывод, к которому приходят многие исследователи, не очень утешителен. Он заключается в том, что к началу XX века во всем мире сложилась парадоксальная ситуация: гуманитарные науки подготовили почву для диалога, взаимопонимания и взаимодействия между людьми, нациями, народностями, культурами, а вместе с тем в мире наблюдается апогей недоверия, неприятия, подозрительности, насилия во всех областях социальной жизни и социальных отношений.

Все эти проблемы и сделали толерантность необходимым условием регулирования отношений человечества с миром, и в целом, необходимым условием самого выживания человечества, на что указывает исторический, международный и национально-культурный опыт.

Как показывает многовековой опыт, единственным средством укоренения норм толерантности и толерантных отношений в обществе является воспитание.

В таких условиях, наиболее уязвимой и незащищенной становится молодежь. По мнению одного из видных исследователей молодежи И.М. Ильинского, «... молодежь — это будущее с которым мы можем общаться, влияя на образ будущего. Воспитывая и обучая молодых сегодня, мы формируем образ будущего на сравнительно длительную перспективу, длиной, как минимум, в одну человеческую жизнь» [5, с. 23]. Таким образом, на образование ложится самая ответственная задача — возвращение определенной культуры в человеке.

Молодежь — не «безвременная сущность», совершенно недостаточно изучать ее облик, лишь исходя из возрастных особенностей. Это всегда определенная социальная группа, существующая в определенных конкретно-исторических и культурных условиях. Известно, что мышление, ценностные ориентации, установки и практическое поведение молодежи изменяются не только от одной общественной формации к другой, но и от поколения к поколению. Каждое поколение вырастает в собственных социальных условиях, всегда отличных от предыдущих и поэтому для него характерны иные признаки и формы поведения. Осознание и изучение этих закономерностей и особенностей крайне важно для теории и, в особенности, для практики образования и политики в отношении молодежи [10].

Молодежь в любом обществе не является однородной, гомогенной группой, разные ее представители отражают различные интересы, усваивают разные ценности, в том числе и базовые. Молодые люди отличаются друг от друга не только культурными и социально-демографическими особенностями.

При этом именно молодежь оказывается той социальной группой, которая, сталкиваясь с негативными и жесточайшими явлениями, порожденными жизнью, оказывается наиболее чувствительной и уязвимой частью общества и тем «барометром», изучая который, можно прогнозировать будущее государства. Известно, что она далеко не всегда способна адекватно и полно воспринимать богатство и разнообразие того социокультурного пространства, внутри которого она развивается и живет.

Однако, как показывает многовековой опыт, единственным средством укоренения норм толерантности и толерантных отношений в обществе является воспитание.

Именно здесь и возникает проблема воспитания толерантности. В одной из своих статей, главный идеолог культуры толерантности А.Г.Асмолов писал: «Я все время думаю о том, почему мы предъявляем к подросткам, к молодежи, к разного рода социальным группам многочисленные претензии и спрашиваем, откуда возрастает их агрессия и вседозволенность, где открываются шлюзы для культуры ненависти, а не для культуры толерантности?» [1, с. 5]. Отвечая на поставленный вопрос, автор пишет далее: «Вопрос о создании установок толерантности — это вопрос о создании мотивации человеческого поведения, направленного на обеспечение меры согласия и доверия между непохожими друг на друга людьми» [1, с. 5-6].

Вопрос о формировании установок толерантного сознания не является простым и самоочевидным. Воспитание толерантных начал носит многоплановый характер и в условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности населения России не может не иметь характера поликультурного образования. В настоящее время ведутся многочисленные исследования и разработки способов, технологий и методов формирования установок толерантности, особенно посредством образовательных технологий. Не останавливаясь подробно на анализе этих технологий, перечислим основные принципы, определяющие цели, содержание и способы создания социокультурных, коммуникационных, сетевых и психологических технологий конструирования индивидуального и социального толерантного поведения (цит. по [6, с. 484-485]):

- принцип социального конструирования;
- принцип контекстуальности в развитии;
- принцип ведущей роли образования в преодолении ксенофобии и интолерантности;
- принцип социальной компетентности как психологической основы индивидуального и социального толерантного поведения;
- принцип каузальности как основы создания технологий конструирования группового и индивидуального социального поведения.

В связи со сказанным, становится очевидным, что проблема толерантности, в том числе и в российском обществе, в настоящее время крайне актуальна. Однако необходимо понимать, что такая культурная универсалия как толерантность никогда, нигде и никак не может быть инвестирована, она не может быть внедрена законодательно, это проблема практико-ориентированная, напрямую

связанная с необходимостью формирования установок толерантности как умения жить в мире с непохожими людьми. Эту культурную норму и соответствующие навыки поведения можно только «вырастить» в душе каждого подрастающего человека. Поэтому основная ответственность в этом отношении ложится на образование и воспитание подрастающего поколения и молодежи. Особым социальным пространством, где каждый ребенок, подросток, юноша получает богатый опыт общения и социального взаимодействия становится образовательная среда от детского сада до вуза. Особый интерес в этой связи представляет формирование культуры взаимодействия обучающихся и обучаемых, причем, как в области нормативной регуляции поведения в рамках образовательного процесса, так и в области межличностного общения всех субъектов образовательной деятельности. Особенно это касается учителей и преподавателей, в поведении которых обучаемые наряду с декларацией толерантности как нормы культуры поведения, наблюдают проявления агрессии и ксенофобии, вместо трансляции толерантного поведения. Поэтому формирование установок толерантного сознания так важно в процессе профессиональной подготовки педагогов. Причем, эта подготовка должна включать не только формирование толерантного поведения, например, преподавателя вуза, школьного учителя или психолога, но и навыков профилактики ксенофобии и агрессии как у студентов, так и детей разного возраста.

В связи со сказанным, в 2014-2015 учебном году на кафедре психологического консультирования МГОУ в направлении подготовки бакалавров психологии введен спецкурс «Психология толерантности (с практикумом)» [8], основная цель которого знакомство студентов-психологов с культурой толерантности и интолерантности, а также формирование навыков толерантного взаимодействия и навыков профилактики интолерантности как у детей разных возрастов, так и у взрослых людей.

Литература

1. Асмолов А.Г. Идеологическая стратегия развития гражданского общества // Толерантность в межличностном общении. Материалы регионального научно-практического семинара, 16-17 мая, 2002. – Ростов-на-Дону, 2002. – С. 9-14.

2. 2. Бек У. От индустриального общества к обществу риска // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 161-168.
3. 3. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.
4. 4. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 107 - 134.
5. 5. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М.: Голос, 2001. – 696 с.
6. 6. Карабонова О.А., Скрипкина Т.П. Методология разработки технологий конструирования индивидуального и социального толерантного поведения // В кн. Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска. – М.: ФГУ «Межведомственный аналитический центр социальных инновация Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию», 2011. – С. 483-495.
7. Луман Н. Понятие риска // THESIS. – 1994. – № 5 – С. 135-160
8. Скрипкина Т.П. Психология толерантности. Учебное пособие. – М.: изд-во ФИРО, 2013.
9. Смакотина Н. Основы социологии нестабильности и риска: философский, социологический и социально-психологический аспекты. Монография. – М.: Издательство Книжный дом «Университет» (КДУ), 2009. – 242 с.
10. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска – М.: Наука, 2003. – 230 с.
11. Яницкий О.Н. Является ли постсоветское общество обществом риска. (конспект лекций). – Режим доступа: <http://www.sociology.ru/centr/2000ianic.html>

Колпачников В.В.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОСМЫСЛЕНИЮ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА: СТАТУС, ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ

Аннотация. В статье с позиций культурно-деятельностной психологии дается определение и обосновывается статус активности по осмыслению жизненного опыта как самостоятельной деятельности, продолжающейся в течение всей жизни человека. Описываются мотив, действия и операции этой деятельности, рассматриваются формы (самостоятельная или совместная с другими), уровни (спонтанная и осознанная) и сферы осмысления жизненного опыта. Специально обсуждается результат данной деятельности: формирование индивидуального жизненного мира человека.

Ключевые слова: деятельность по осмыслению жизненного опыта, мотив, цели и операции, формы, уровни и сферы деятельности осмысления, индивидуальный жизненный мир как результат деятельности по осмыслению жизненного опыта, роль культурных представлений и практик в деятельности осмысления.

Одной из ключевых теоретико-методологических и научно-практических **проблем** современной философии, психологии, психотерапии, педагогики, а также ряда других смежных гуманитарных дисциплин является проблема смысла.

Многие современные психологические теории личности подчеркивают стремление человека к осмыслению собственного бытия, определению смысла различных сторон действительности и собственной жизни в целом. Наиболее известными теориями, подчеркивающими стремление человека к смыслу, являются культурно-историческая психология Л.С. Выготского [6], деятельностный подход А.Н. Леонтьева [8; 9] и его последователей [2; 4; 11 и мн. др.), логотерапия В. Франкла [15] и экзистенциальный анализ А. Лэнгле [12], экзистенциальная психология и психотерапия И. Ялома [20] и др.

Удивительным представляется то, что, подчеркивая стремление и активность человека по осмыслению жизненного опыта, исследователи смысла до сих пор не предприняли усилий по определению статуса этой активности. Например, В. Франкл говорит о «воле к

смыслу» — сквозному, через всю жизнь, стремлению человека к нахождению и воплощению смысла [15]. А.Н. Леонтьев [8; 9] говорит о смысле и смыслообразовании как составных компонентах деятельности человека. Б.С. Братусь [4], рассматривает разные уровни смысла и иллюстрирует их центральную роль в жизнедеятельности человека, но не определяет статус активности по осмыслению жизни. А.Г. Асмолов [2] говорит о динамических смысловых образованиях личности и их регулятивной роли в регуляции человеческой деятельности на разных ее уровнях. Д.А. Леонтьев [11], всесторонне рассматривая динамическую смысловую систему личности и тщательно обсуждая ее работу на разных уровнях, все же не концептуализирует четко эту сквозную активность человека.

С нашей точки зрения, культурно-деятельностная психология позволяет концептуализировать активность человека по осмыслению жизненного опыта как *отдельную самостоятельную деятельность*. **Деятельность осмысления** — это активность, протекающая как во внутренней, так и внешней форме, по прояснению, соотнесению, упорядочиванию различных аспектов собственного жизненного опыта в согласованное целое — целостную смысловую организацию жизнедеятельности человека.

Мотивом деятельности осмысления является достижение согласованной определенности в жизненном мире. В. Франкл [15], И. Ялом [20], А. Эллис [17], А.Н. Леонтьев [8; 9] и Д.А. Леонтьев [11], Ф.Е. Василюк [5], М.С. Яницкий [21], А.В. Серый [14] и многие другие психологи утверждают, что мотивация осмыслять собственную жизнь является неотъемлемой стороной человеческого бытия именно в связи с потребностью обретения определенности и ясности, необходимых для целенаправленного достижения/воплощения значимых устремлений.

Ф.Е. Василюк в своей книге «Психология переживания» [5] вводит представление о **переживании** как деятельности смыслостроительства в критических ситуациях невозможности продолжения жизни. Нахождение смысла (осмысление ситуации, привнесение в нее смысла) выступает здесь как необходимое условие продолжения жизни. Жизнь невозможна — и не продолжится! — без нахождения и воплощения в собственной жизненной активности человека значимых и содержательных смыслов, которые оправдывают его существование и упорядочивают, организуют всю жизнедеятельность человека и его жизненный мир.

Об этом же, по сути, пишут В. Франкл [15] и его последователи. У человека есть потребность в смысле как представлении о том, *ради чего, для чего* осуществляет он ту или иную собственную деятельность, действие, поведение. Без этой смысловой определенности человек испытывает состояние потерянности – экзистенциального вакуума и/или кризиса – состояние психологически чрезвычайно тяжкое и дискомфортное, в котором жизнь не может продолжаться конструктивно. С другой стороны, человек, которому есть «для чего» жить, может выдержать любое «как»: рождаются силы для преодоления любых препятствий и невзгод, жизнь и мир упорядочиваются и организуются вокруг центральных смыслов жизни в некоторое определенное и организованное целое.

Действия в рамках деятельности осмысления нацелены на осмысление и переработку жизненного опыта в конкретной жизненной ситуации. Такими действиями могут быть целенаправленное осмысление конкретного опыта или аспекта собственной жизни, а также такие сложные и особенные действия как осознанный выбор, сознательные поступки, формирование осознанных убеждений. Кроме того, согласование между собой разных частей жизненного опыта в целостную картину собственной жизни может выступать комплексным действием, побуждаемым осознанным мотивом-целью.

Операциями по осмыслению опыта в различных условиях могут быть прислушивание к себе – собственным чувствам и ощущениям, связанным с конкретными впечатлениями и представлениями, соотнесение и согласование представлений между собой, интерпретация, прояснение/кларификация, переживание, рефлексия, защитные механизмы и многие другие.

Деятельность по осмыслению жизненного опыта начинается в самом раннем возрасте с появлением проблесков сознания у младенцев и продолжается в течение всей сознательной жизни человека.

Можно выделить *две формы* осмысления жизненного опыта человеком: 1) *самостоятельное* осмысление жизненных событий, явлений и процессов собственной жизни, начинающееся с самого раннего возраста и продолжающееся до конца жизни и 2) *совместное с другими* определение/осмысление реальности.

Самостоятельному осмыслению жизненного много внимания уделено в концепциях неопсихоанализа, в частности, в индивидуальной психологии А. Адлера [1]. Он водит представление о «базовых ошиб-

ках» – результатах раннего осмысления реальности ребенком, которые определяют отношение к различным сторонам жизненного мира и самоотношение человека нередко на протяжении всей жизни. Сюда же относятся работы Э. Эриксона [19] о базовых личностных диспозициях, приобретаемых человеком на каждом из этапов развития, и представления А. Эллиса [17] об иррациональных идеях, служащих причинами психологического неблагополучия человека.

Совместное с другими определение/осмысление реальности активно исследуется в культурно-исторической традиции. В изначально совместном бытии, становящийся человек – в совместной практике – опробует, проверяет и принимает/не принимает¹ представления, знания и способы деятельности, которые уже используются другими людьми. Эти представления, знания и способы деятельности/общения становятся его собственными инструментами упорядочивания и организации жизненного опыта и активности. Именно этот процесс обмена знаниями и представлениями, как и способами деятельности, создаёт почву для большей или меньшей *общности* всегда уникально-индивидуальных картин мира, и, соответственно, большего или меньшего взаимопонимания/непонимания между людьми – создание/творение совместного жизненного мира. Здесь можно отметить множество нюансов и аспектов. Этим объясняется большее взаимопонимание людей принадлежащих к одной и той же культуре (субкультуре), и большие трудности взаимопонимания между представителями различных культур. Дискурсы различных сообществ/групп – создают общность понимания тех или иных сторон мира, с которыми имеют дело представители данных сообществ. Притягательностью принадлежности к групповому целому, имеющей жизненный смысл надежности и защищенности целым индивидуального существования, объясняется удовлетворение от совпадения собственных взглядов/представлений с групповыми/общественными. Этим, кстати, объясняются и социально-психологические феномены группового давления и конформизма.

Можно выделить *два уровня* протекания деятельности осмысления жизненного опыта – *спонтанный и осознанный*.

1. Спонтанная деятельность осмысления. Движимый разнообразными потребностями человек «находит» и символизирует небезразличные для его жизнедеятельности элементы, процессы, события,

¹ «Интерииорирует» в терминологии культурно-исторической психологии

принимает в процессе совместной деятельности со значимыми другими людьми их взгляды, представления, способы понимания/осмысления/концептуализации мира и самого себя в нем. Все это в значительной степени *происходит спонтанно, как бы само собой*. Правда, в основе этого процесса, тем не менее, всегда лежит забота [16], деятельность становящегося человека.

2. Осознанная деятельность осмысления. В процессе осмысления жизненного опыта в некоторых — обычно сложных, противоречивых — жизненных ситуациях, человек неизбежно становится перед необходимостью осознанного личностного выбора. Мы выбираем, как поступить в такой ситуации, и, тем самым, укрепляем, утверждаем своими личностными выборами и поступками те или иные представления о мире, в котором живем, и о собственной жизни. Мы выбираем, во что верить или не верить («Есть ли на свете мужество и любовь» — «каждый решает сам»). Мы выбираем, какие мы: что истинно в нас и окружающих нас людях («я — верный друг», «я не вор», «людям присуще стремление к самоактуализации и самореализации» и т.п.). Выбор подчас ясен и спонтанен, подчас — сложен и мучителен. Но необходимость осознанно выбирать является некоторой неотъемлемой и неизбежной экзистенциальной данностью [20]. В этом осмыслении жизненного опыта активно используются культурные представления, предлагаемые окружающими людьми (семьей, значимыми другими), системой образования, массовой культурой, идеологией и т.д. Но культура сложна и противоречива. В ней всегда присутствуют разные представления и способы действия. И человек неизбежно в своей жизни сталкивается с необходимостью осознанно выбирать.

Остановимся более подробно на проблеме использования **культурных** представлений и практик в развитии и протекании деятельности по осмыслению жизненного опыта.

Роль культуры в развитии человеческой психики и личности чрезвычайно велика. Здесь мы хотим подчеркнуть, что любому становящемуся человеку целенаправленно и стихийно предлагается огромный набор культурных представлений и способов организации и сценариев жизни, которые становятся инструментами осмысления и организации собственного жизненного опыта и организации жизненной активности. Сюда относятся и традиционные бытовые представления, организующие повседневную жизнь сообщества, религиозные, научные, субкультурно-групповые, контр-культурные, микросоциально-

семейные сценарии и многие другие.

Культура подобна океану — с многообразными пересекающимися, перекрещивающимися, подчас, конфликтующими течениями — как явными, так и подводными, невидимыми, но составляющими реальную частицу его. Сориентироваться во всем этом многообразии чрезвычайно сложно. Чаще человек *спонтанно* усваивает представления групп, к которым принадлежит, и эти представления становятся его представлениями о мире вокруг и начинают регулировать его жизненную активность. Это происходит в процессе собственной практической жизнедеятельности человека, протекающей во взаимодействии и общении с другими людьми.

Как было отмечено выше, представления одной из референтных групп человека могут противоречить представлениям другой его референтной группы. И перед человеком встает задача согласования, упорядочения этих представлений друг с другом. Иначе говоря, культурные представления не сами по себе управляют поведением человека и определяют его видение мира, но должны быть приняты и осмыслены самим человеком в процессе собственной уникальной, конкретной жизнедеятельности.

Э. Эриксон [19], рассматривая развитие человека, вводит принцип эпигенеза — как соответствия требований и предложений социума возрастным потребностям и жизненным запросам, становящегося человека. Действительно, большинство устоявшихся культур выработало свои представления о развитии человека и о необходимых образовательно-педагогических мерах, способах воспитания и обучения, соответствующих той или иной ступени развития человека. Поэтому влияние культуры на формирование мировоззрения каждого конкретного человека — чрезвычайно велико и значимо.

Индивидуальное осмысление жизни происходит обычно в рамках культурно-общественных представлений и на их основе, с их использованием в индивидуально-специфических сочетаниях. Выход за рамки существующих культурных представлений чрезвычайно редок. Но именно с формированием и регулирующей ролью уникально-специфичных смысловых картин мира связано — удивительным образом! — развитие и культуры жизнедеятельности всего сообщества. Индивидуальный образ жизни, регулируемый таким уникально-специфическим образом мира, в случае его конструктивности, продуктивности, ведущей к удовлетворению важнейших устремлений (потребностей, мотивов)

вов) человека, может становиться привлекательным для окружающих. Так распространяется новый образ жизни и соответствующая ему картина-образ мира. Это четко обосновывает культурно-генетическая теория личности, развиваемая А.Г. Асмоловым [2].

Сочетание описанных *форм и уровней* деятельности осмысления позволяет предварительно выделить *сферы* жизнедеятельности, в которых происходит специфическое (по форме и уровню) осмысление жизненного опыта (см.Таблицу 1).

Таблица 1

Сферы осмысления жизненного опыта

	Самостоятельное осмысление	Совместное с другими осмысление
Спонтанное осмысление	Повседневная практическая деятельность	Совместная практическая деятельность
Осознанное осмысление	Осознанные значимые личностные выборы, поступки, рефлексия собственной жизни и опыта	Совместная учебная, познавательная, исследовательская деятельность, психологическое консультирование и психотерапия, диалогическое общение/ беседа и др.

В *повседневной практической жизнедеятельности* процесс осмысления ситуативного опыта происходит преимущественно спонтанно и, предположительно, в соответствии с уже устоявшимися представлениями и знаниями. Происходит ассимиляция ситуативного жизненного опыта устоявшимися привычными знаково-символическими формами представлений. Это иллюстрируют и подтверждают многочисленные исследования в области психологии мышления и восприятия: эффекты фиксированных установок, стереотипов и др.

В *совместной с другими практической деятельности* происходит спонтанная передача и усвоение представлений о реальности и способов обращения с ними участников взаимодействия. Инструментальными формами подобного присвоения являются такие известные пси-

хологические механизмы как подражание, идентификация с партнером по совместной деятельности, научение через наблюдение [3] и др.

В ситуациях *рефлексии собственной жизни или при совершении значимых личностных выборов* человек с большей или меньшей степенью осознанности осмысляет и переосмысляет «реалии» собственной жизни, значимое и не-значимое для себя и утверждает эти «реалии» в собственных действиях и поступках. Каждый такой выбор и поступок – это словно бы утверждение человеком: «Я – *такой*» и «Мой мир – *такой*». Тем самым деятельно конструируется и поддерживается индивидуальный жизненный мир человека.

В *совместной учебной, познавательной, исследовательской деятельности, психологическом консультировании и психотерапии, диалогическом общении* партнеры по этому взаимодействию вместе открывают, осознают, осмысляют актуальные реалии собственной жизни. Означенный и символизированный этот опыт становится частью индивидуального и совместного жизненного мира участников взаимодействия.

Тщательное изучение особенностей осмысления жизненного опыта в различных жизненных сферах еще ждет своих исследователей.

Результатом деятельности по осмыслению жизненного опыта является: 1) ситуативно большая или меньшая определенность конкретной ситуации актуальной деятельности, что позволяет организовать собственную целесообразную активность в ней; 2) надситуативно индивидуальный жизненный мир человека.

Остановимся на втором результате более подробно **Индивидуальный жизненный мир** человека – это не некая, не зависящая от субъекта «объективная действительность», но сложная чувственно-практическая и знаково-символическая реальность, в которой протекает жизнь человека. Индивидуальный жизненный мир человека, обеспечивая большую или меньшую определенность и ясность, становится интегральным знаково-символическим средством упорядочивания, организации, направления и регуляции жизнедеятельности человека.

Основы категории «жизненный мир» в философии и психологии заложили Э. Гуссерль [7], М. Хайдеггер [16], С.Л. Рубинштейн [13], А.Н. Леонтьев [10] и др. Но, бесспорно, данная категория требует дальнейшего теоретической и эмпирической разработки. Важными исследовательскими и практическими задачами, наряду с концептуальной разработкой категории индивидуальный жизненный мир, являются

разработка вопросов формирования и поддержания индивидуального жизненного мира человека в его жизнедеятельности, формирования изошренных систем личностного мировоззрения — как результата соединения культурных представлений (религиозных, научных и проч.) с личными, формирования и функционирования таких индивидуальных жизненных миров, которые являются «хорошими» или «плохими» средствами в достижении человеком конструктивной, продуктивной и приносящей удовлетворение жизни и др.

Выводы

1. Представляется конструктивным и целесообразным рассматривать человеческую активность по осмыслению жизненного опыта как самостоятельную деятельность, со своим особенным мотивом — достижением согласованной определенности в жизненном мире, специфическими действиями ми и операциями, позволяющими осмыслить конкретную ситуацию и жизнь в целом.

2. Можно выделить разные *формы* (самостоятельную и совместную) и разные *уровни* (спонтанный и осознанный) данной деятельности, а также некоторые жизненные *сферы* осмысления жизненного опыта.

3. Деятельность осмысления всегда протекает в рамках определенного социо-культурного образа жизни, поэтому роль культурных представлений и практик в ее протекании чрезвычайно велика.

4. Результатом деятельности по осмыслению жизненного опыта является индивидуальный жизненный мир — интегральное знаково-символическое средство упорядочивания, организации, направления и регуляции жизнедеятельности человека.

Литература

1. Адлер А. Теория и практика индивидуальной психологии. — М.: НПО «Прагма», 1993.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. — М.: Изд-во МГУ, 1990.
3. Бандура А. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000.
4. Братусь Б. С. Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М.: Издательство Московского Университета, 1984.

6. Выготский Л.С. Собр. Соч. В 6-ти т.т. – М.: Просвещение, 1982–1984.
7. Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 2. – М.: ДИК, 2001.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Издательство Московского Университета, 1972.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
10. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. Т. 2. – М.: Педагогика, 1983.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.
12. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. – М.: Генезис, 2003.
13. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2012.
14. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
16. Хайдеггер М. Бытие и время. – СПб.: Наука, 2006.
17. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход. – М.: Сова, Эксмо-Пресс, 2002.
18. Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М.: Издательство: ГУПИ МП РСФСР, 1960.
19. Эриксон Э. Г. Детство и общество. – СПб.: Летний сад, 2000.
20. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999.
21. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000.

Митасова Е.В., Луговская А.В.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ У СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье приведено исследование по проблеме повышения мотивации студентов к профессиональному становлению в процессе обучения в вузе. Рассматривается понятие «профессиональное становление студента» и «мотивация к профессиональному становлению». Представлены результаты экспериментального исследования эффективности группового психологического консультирования, направленного на повышение мотивации к профессиональному становлению в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональное становление студента, мотивации к профессиональному становлению, групповое психологическое консультирование, экспериментальное исследование, контент анализ.

Актуальность исследования

Одним из направлений модернизации высшего образования сегодня является ориентация на компетентностный подход к подготовке молодых специалистов. Он подразумевает подготовку специалистов, не только способных и готовых применять свои знания, умения и навыки в процессе профессиональной деятельности в постоянно меняющихся условиях, но и осознающих смыслы своей профессиональной деятельности, принимающих профессиональные ценности и готовых к постоянному профессиональному совершенствованию. Таким образом, новая система профессиональной подготовки молодых специалистов предполагает развитие и становление личности человека как профессионала. Решение данной проблемы невозможно без изучения феномена мотивации к профессиональному становлению.

Так, в исследованиях Н.А. Бакшаевой и А.А. Вербицкого, Е.А. Климова, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, О.И. Суловой и других говорится о том, что для повышения качества подготовки бу-

дущих специалистов необходимо решать вопросы, связанные с мотивационным компонентом, так как его сформированность опосредует развитие других компонентов профессионального становления.

Путем оптимизации различных сторон процесса профессионального становления студентов вуза, по мнению ряда исследователей (Т.П. Демидовой, М.В. Донцовой, Е.С. Романовой и др.), является организация психологического сопровождения этого процесса.

Одним из методов оказания психологической помощи студентам в процессе их профессионального становления может быть психологическое консультирование, как индивидуальное, так и групповое, которое может осуществляться в рамках работы психологической службы вуза.

В нашем исследовании мы рассматривали групповое психологическое консультирование как наиболее оптимальное для студенческого контингента.

Теоретическое обоснование исследования группового психологического консультирования как средства повышения мотивации к профессиональному становлению у студентов старших курсов

В данном исследовании на основании теоретического анализа психологической литературы мы постарались уточнить сущность и критерии мотивации студентов к профессиональному становлению, обосновать и экспериментально проверить эффективность группового психологического консультирования, как средства повышения мотивации к профессиональному становлению у студентов старших курсов, разработать теоретическую модель повышения мотивации к профессиональному становлению у студентов в период обучения в вузе.

Изучение феномена мотивации к профессиональному становлению представлено в работах отечественных и зарубежных авторов А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, В.К. Вилюнаса, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, А. Маслоу, Х. Хекхаузена и др. [3; 7; 12; 17; 21].

Проблемы формирования и развития мотивационного компонента профессионального становления у студентов вуза анализировались в различных аспектах у Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, М.Д. Илья-

зовой, С.В. Каверина, М.В. Овчинникова, Т.А. Макаренко, А.К. Марковой, Н. В. Молчановой, Н.С. Пряжникова, Л.Г. Семеновой и др., где внимание уделяется изучению профессиональных интересов и притязаний, исследованию профессиональной направленности и становления профессионального самосознания, вопросам диагностики и классификации профессиональных мотивов, выявлению их психологических особенностей и условий формирования.

Как отмечают Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий, учебная деятельность студентов полимотивирована и детерминирована совокупностью познавательных, утилитарных, общесоциальных мотивов, мотивов самосовершенствования и самоутверждения, в том числе и профессиональных мотивов [4].

Анализ научной литературы, касающейся особенностей развития мотивации к профессиональному становлению личности на стадии обучения в вузе, показывает, что данный процесс существенно различается на разных этапах профессионального обучения.

М.В. Гамезо, Е.А. Петрова и Л.М. Орлова отмечают, что время учебы в вузе можно условно разделить на два основных этапа [5].

1. Этап младших курсов. На этом этапе происходит адаптация студентов к деятельности в условиях вуза, овладение приемами учебной деятельности, овладение социальным статусом студента. Отношение к будущей профессии еще не носит выраженного характера и мало влияет на успеваемость.

2. Этап старших курсов. Это этап профессионального самоопределения студентов как будущих специалистов. В связи с приобретением профессиональных знаний у студентов происходит осмысление профессиональных тонкостей будущей специальности.

Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий отмечают, что в учебной ситуации в процессе вузовского обучения постепенно происходит перестройка в мотивационной сфере личности студента (расширение спектра мотивов, изменение их иерархии), повышается степень осознанности мотивов, наибольшее влияние приобретают профессиональные мотивы, побуждающие субъекта к совершенствованию собственной деятельности, ее способов, средств, форм, методов (мотивы самоактуализации, творческой деятельности, совместного достижения) [4].

Многие исследователи (Э.Ф. Зеер, Т.А. Макаренко, А.К. Маркова, Н.В. Молчанова, О.И. Сулова, С.Л. Фролова и др. [6; 15; 16; 19; 24, б]) высказывают мысль о необходимости целенаправленной работы

над формированием мотивации к профессиональному становлению в рамках высших учебных заведений с целью успешного становления специалистов.

Теоретической основой концепции профессионального становления личности у нас в стране стали исследования личности и деятельности, представленные работах К.С. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Б.Ф. Ломова, Н.А. Бакшаевой и А.А. Вербицкого, В.Д. Шадрикова [1, 2, 3, 4, 25]. Большое влияние на разработку концепции оказали работы Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова [5; 8; 11; 16; 20].

В зарубежной психологической литературе, как отмечает В.А. Соколов [23], концепции профессионального становления в основном группируются в рамках направления «психология карьеры» или «карьерное развитие», которое берет свое начало с трудов Ф. Парсонса и Э. Шпрингера и опирается на классические исследования Ш. Бюллер, Э. Эриксона и других авторов. В рамках данного направления выделяются типологический подход Д. Голланда, психодинамический подход А. Роу, концепция Д. Сьюпера, акцентирующая внимание на содержании профессионального развития и др.

На основе проведенного нами теоретического исследования можно сделать следующие выводы, на основе которых будет строиться наше экспериментальное исследование.

1. Мотивация к профессиональному становлению студентов вуза представляет собой динамический процесс, на который оказывают влияние следующие факторы:

- *внутренние*: личностные особенности студента (черты характера, мотивы, ценностные ориентации, установки);

- *внешние*: социальные группы (учебная группа, семья, друзья, имидж и востребованность профессии в обществе), профессиональная деятельность психологов и комплекс мероприятий образовательного процесса вуза.

2. Основные составляющие мотивационной сферы профессионального становления личности: профессиональные мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.) и профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному

совершенствованию). Перечисленные выше категории будут приняты в нашем экспериментальном исследовании в качестве *основных критериев* изучения мотивации к профессиональному становлению у студентов старших курсов.

3. Теоретическая модель развития мотивации к профессиональному становлению студентов вуза, представляет собой замкнутую систему взаимодействия личности студента, социальной группы, профессиональной деятельности психологов и организации учебного процесса.

4. Процесс развития мотивации к профессиональному становлению сопряжен с кризисными явлениями, поэтому часто нуждается в психологическом сопровождении. Одним из направлений психологического сопровождения процесса профессионального становления у студентов в период обучения в вузе является **групповое психологическое консультирование**.

5. Профессиональное становление – это сложный процесс, являющийся составной частью процесса развития личности. На сегодня не существует единого мнения ученых-исследователей в психологической науке на данное явление. В отечественных и зарубежных психологических школах существуют различные подходы к феномену профессионального становления.

6. В результате изучения теоретических источников, наиболее подходящими для нашего исследования являются взгляды Э.Ф. Зеера, который под профессиональным становлением подразумевает: процесс формирования профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека [6].

7. На основании анализа литературы по проблеме профессионального становления, можно сделать вывод о том, что ведущую роль в этом процессе играет именно мотивационный компонент, который мы обозначили как мотивацию к профессиональному становлению.

В результате теоретико-методологического анализа группового психологического консультирования, как средства повышения мотивации к профессиональному становлению студентов мы пришли к следующим выводам.

1. При работе со студентами вуза, по повышению у них мотивации к профессиональному становлению, одним из успешных методов психологического консультирования может стать групповое психологическое консультирование.

2. **Групповое психологическое консультирование** представляет собой работу психолога-консультанта с малой группой людей (7-10 человек).

В нашем исследовании мы взяли за основу подход В.В. Шабалиной, в котором группа рассматривается как система, которую нужно сформировать, исследовать, создать условия, необходимые для самосовершенствования в соответствии с решаемой проблемой, обеспечить энергией поддержки в процессе радикальных изменений и распустить таким образом, чтобы каждая единица этой системы могла эффективно функционировать в автономном режиме.

3. Основным психологическим механизмом в групповом психологическом консультировании являются процессы экстериоризации и интериоризации, происходящие в результате вовлечения участников группы в межличностное взаимодействие, в условиях поддержки, эмпатии, осуществления обратной связи, ведущих к раскрытию и исследованию внутренних смыслов, личностному росту и развитию внутренних ресурсов.

4. Групповое психологическое профессионально ориентированное консультирование, основанное на знании особенностей организации и стадий процесса группового психологического консультирования, а также приемов, которые используются в ходе прохождения участниками группы этих стадий, позволяет осуществлять эффективное психологическое воздействие, в процессе которого создаются необходимые и достаточные условия для повышения мотивации к профессиональному становлению у студентов старших курсов.

Организация экспериментального исследования

С целью исследования группового психологического консультирования как эффективного средства повышения мотивации к профессиональному становлению у студентов старших курсов факультета психологии было проведено экспериментальное исследование.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что у студентов, участвующих в групповом профориентационном психологическом консультировании, происходит повышение мотивации к профессиональному становлению в связи с развитием у них профессиональной позиции, профессиональных мотивов, профессиональных ценностей в отличие от студентов, не участвующих в групповом психологическом консультировании.

Наше экспериментальное исследование было построено как *квазиэксперимент развивающего типа* (по Кузовкину В.В.) с предварительным и итоговым тестированием и контрольной группой [10]. Наличие контрольной группы позволило учесть естественное развитие студентов в процессе проведения исследования.

В качестве *независимой переменной* в эксперименте бралось наличие (ЭГ) или отсутствие (КГ) воздействия посредством группового психологического консультирования с целью повышения мотивации к профессиональному становлению у студентов старших курсов.

Зависимыми переменными выступили в нашей работе параметры повышения мотивации к профессиональному становлению, определяемые диагностическими методиками, в частности, профессиональные мотивы, ценностные ориентации и профессиональная позиция.

В качестве экспериментального воздействия было определено групповое психологическое консультирование, в котором студенты ЭГ принимали участие на добровольной основе.

Исследование проводилось на базе факультета психологии Московского государственного областного университета. В состав испытуемых вошли студенты третьего курса очного отделения факультета психологии в возрасте от 19 до 24 лет. Общее количество участников исследования составило 20 человек по 10 человек в контрольной и экспериментальной группах.

С экспериментальной группой было проведено специально организованное групповое профориентационное психологическое консультирование в объеме 4 встреч по 4 учебных (аудиторных) часа каждое. Общее время цикла – 16 учебных часов.

Групповое психологическое консультирование проводилось в отдельном изолированном от мешающих внешних факторов, хорошо освещенном помещении, оборудованном мебелью. Аудитория была достаточно просторной для того, чтобы во время консультирования реализовать различные техники и приемы: психотехниче-

ские упражнения, ролевые игры, коллективные обсуждения и т.д. Занятия проводились 1 раз в неделю в течение 4 недель. Экспериментальное исследование проводилось в течение октября 2013 года в дневное время.

Выбор методов и методик исследования осуществлялся на основании следующих требований: информативности получаемых данных, соответствия выделенным критериям изучения особенностей мотивации к профессиональному становлению, надежности и достоверности получаемых данных.

Для достижения исследовательской цели и реализации задач экспериментального исследования были использованы:

а) общенаучные методы теоретического анализа (обобщение, абстрагирование, систематизация и др.);

б) специальные психологические методы сбора психологической информации, объединенные в рамках квази-эксперимента:

1. Методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой.

2. Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича.

3. Контент-анализ эссе студентов.

Для доказательства достоверности полученных результатов была проведена статистическая обработка данных с помощью Т-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна-Уитни, коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Расчеты производились с помощью программы SPSS 16.0.

Результаты экспериментального исследования

В связи с ограниченностью объема статьи мы приведем только значимые результаты нашего исследования.

При проведении контент-анализа эссе студентов на темы: «Мое представление о будущей профессии» (замер 1) и «Я – психолог» (замер 2) выявлены элементы профессиональной позиции, которые были сгруппированы по сферам: смысл профессиональной деятельности, отношение к будущей профессии и готовность к профессиональному росту.

Как видно из Таблицы 1, в эссе, которые были написаны во 2-ом замере, изменилось частотное соотношение частиц в тексте. Так,

например, увеличилась частота встречаемости слов «творчество», «помогать», «развиваться». Студенты стали рассматривать общение психолога с людьми как творчество, а работу психолога в целом как творческий процесс. Пример: «Я думаю, что профессия психолога даст мне проявить себя с творческой стороны...», «Общение с людьми – это и есть творческий процесс».

Таблица 1

Частотное соотношение слов, раскрывающих понятийное пространство профессиональной позиции студентов ЭГ

Наименование понятийного пространства профессиональной позиции студентов ЭГ	№ замера	Частотное соотношение слов, раскрывающих понятийное пространство профессиональной позиции студентов ЭГ
Смысл профессиональной деятельности	замер 1	1) общение – 5 2) развиваться - 4 3) взаимодействие - 4 4) творчество - 3 5) опыт - 3 6) познавать -1 7) помогать - 3 8) просвещение – 3
	замер 2	1) творчество 8 2) общение -7 3) развиваться - 5 4) помогать - 5 5) проблема 3 6) конфликт 2 7) опыт – 2 8) материальная обеспеченность- 2 9) познавать - 1 10) просвещение -1 11) исследовать – 1

Наименование понятийного пространства профессиональной позиции студентов ЭГ	№ замера	Частотное соотношение слов, раскрывающих понятийное пространство профессиональной позиции студентов ЭГ
Отношение к будущей профессии	замер 1	1) интересная- 6 2) нравится - 2 3) доволен - 2 4) трудна - 2
	замер 2	1) интересная 7 2) нравится - 4 3) горжусь - 3 4) трудна - 2 5) подходит - 2 6) радость - 2
Готовность к профессиональному совершенствованию	замер 1	1) учиться - 4 2) практика - 4 3) знания – 3 4) специалист - 3 5) магистратура 2 6) наука - 2
	замер 2	1) учиться - 5 2) профессионал - 5 3) работать - 4 3) наука - 4 4) знания - 3 5) магистратура - 2 6) совершенствоваться - 2 7) рост - 2

Во 2-ом замере появились такие позиции, как материальная обеспеченность (в контексте того, что профессионал может обеспечить свою семью), исследовать, проблема, конфликт (последние две позиции употреблялись в контексте задач деятельности психолога).

Расширилось понятийное пространство, раскрывающее отношение студентов к будущей профессиональной деятельности: «горжусь», «подходит», «радость». Например: «Я горжусь, что получаю психологическое образование», «...моя семья гордится мной...», «Я рада, что смогу помогать людям», «Я испытываю радость от общения с разными людьми».

Если понятийное пространство готовности к профессиональному совершенствованию в замере 1 было в основном представлено словами «учеба» и «практика», то в замере 2 оно расширилось за счет слов «профессионал» («...стремлюсь стать профессионалом...»), «работать».

Таким образом, можно отметить, что эссе студентов ЭГ во 2-ом замере были более наполнены намерениями к профессиональному совершенствованию, профессиональными карьерными планами и осознание своих возможностей профессионального роста.

Следует отметить, что помимо того, что произошло расширение понятийного поля, увеличилось количество фраз, содержащих элементы профессиональной позиции (на 15).

Во время 1-го замера некоторые студенты выражали неуверенность по поводу того, подходит ли им эта профессия, смогут ли они стать профессионалами (5 фраз). В эссе 2-го замера содержится 3 фразы, содержащие в себе неуверенность в правильном выборе и 5 фраз, содержащих мысль о том, что сейчас студенты пока не ощущают себя профессиональными психологами, но будут стремиться добиться успеха в этой профессии. Можно констатировать, что результаты КГ во 2-ом замере практически не изменились, некоторые студенты просто повторяли написанные ранее фразы.

При анализе результатов психодиагностики по тесту «Ценностные ориентации» М. Рокича было выявлено, что во 2-ом замере у студентов ЭГ появилась тенденция к изменению ценностных ориентаций в сторону профессиональных ценностей (см. Таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики ЭГ по тесту М. Рокича «Ценностные ориентации»

Номер замера	Ценности							
	Уверенность в себе	Здоровье	Счастливая семейная жизнь	Свобода поступков и действий	Познание, интеллектуальное развитие	Интересная работа	Материально обеспеченная жизнь	Жизненная мудрость
Замер 1_— среднее значение ранга	5,7	6,2	7,0	8,1	8,5	8,6	10,2	8,7
Замер 2_— Среднее значение ранга	6,4	7,3	8,3	8,3	6,6	6,8	5,9	7,0

*Примечание: Жирным шрифтом выделены значения рангов по наиболее значимым ценностям в каждом замере.

Можно отметить весьма высокую степень корреляции (значение коэффициента Спирмена $r_s_{эмп} = 0,74$). Это подтверждает, что изменения, произошедшие в ЭГ не случайны.

У студентов КГ ценностные ориентации не претерпели существенных изменений. Это было подтверждено так же с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

При рассмотрении результатов психодиагностики по методике **изучения учебной мотивации** студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой (ЭГ замер 2), можно констатировать, что данные замера 2 показали повышение уровня в следующих группах мотивов: коммуникативных, профессиональных, творческой самореализации и социальных.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа средних показателей по методике изучения учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой в ЭГ

Номер замера	Шкалы						
	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы
Замер 1_ среднее значение	3,96	2,1	3,09	4,36	3,69	3,85	3,36
Замер 2_ среднее значение	4,46	2,26	2,98	4,69	4,17	3,9	3,66

Для того чтобы исследовать достоверность полученных результатов был проведен анализ статистической значимости с использованием методов математической статистики. Мы воспользовались Т-критерием Вилкоксона, который предназначен для сопоставления данных по одной выборке с небольшим количеством испытуемых [22].

В результате анализа результатов по ЭГ (см. Таблицу 4) можно отметить отсутствие статистически значимых изменений по 4 группам мотивов: мотивам престижа, избегания, учебно-познавательным и социальным мотивам. Что касается коммуникативных и профессиональных мотивов, а также мотивов творческой самореализации, то

тут можно констатировать, что различия между замером 1 и замером 2 достоверны на 5%-ом уровне значимости ($p < 0,05$). Это указывает на закономерность обнаруженных изменений.

Сопоставление результатов ЭГ и КГ с использованием методов математической статистики было сделано для подтверждения значимых изменений, произошедших в ЭГ после проведения группового психологического консультирования.

Таблица 4

Уровни статистической значимости по Т-критерию Вилкоксона в ЭГ по методике изучения учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой

	Шкалы						
	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы
Z	-2,043^a	-,070 ^a	-,358 ^a	-2,680^a	-2,041^a	-1,259 ^a	-1,191 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,041	,944	,721	,007	,041	,208	,234

*Примечание: Жирным шрифтом выделены значимые различия, установленные по Т-критерию Вилкоксона в экспериментальной группе

Для нас было важным проверить, были ли данные группы изначально идентичными по уровню развития коммуникативных, профессиональных мотивов и мотивов творческой самореализации и имеют-

ся ли статистически значимыми различия между конечными результатами диагностики. Нами был применен **U-критерий Манна-Уитни**, который предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного [22].

Анализ данных замера 1 с использованием U-критерия Манна-Уитни не показал статистически значимых различий между ЭГ и КГ. Следовательно, можно сказать, что по уровням коммуникативных, профессиональных мотивов и мотивов творческой самореализации эти группы были изначально идентичными.

Однако при анализе данных замера 2 были выявлены статистически значимые различия между ЭГ и КГ по уровням развития коммуникативных, профессиональных мотивов. Статистически значимые различия по уровню развития мотивов творческой самореализации выявлены не были. Таким образом, можно сделать вывод о том, что повышение уровня развития коммуникативных и профессиональных мотивов действительно произошло в результате влияния группового психологического консультирования, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Таблица 5

Сравнение результатов ЭГ и КГ (методика изучения учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой) с использованием U-критерия Манна-Уитни

Test Statisticsb	
Наименование показателей	Шкалы_Номера замеров
	Коммуникативные. мотивы_ замер 1
Профессиональные мотивы_ замер 1	Профессиональные мотивы_ замер 2
Мотивы творческой самореализации_ Замер 1	Мотивы творческой самореализации_ Замер 2

Mann-Whitney U	36,500	15,500	49,500	11,000	44,000	38,500
Wilcoxon W	91,500	70,500	104,500	66,000	99,000	93,500
Z	-1,027	-2,628	-,038	-2,964	-,477	-,909
Asymp. Sig. (2-tailed)	,304	,009	,970	,003	,633	,363
Exact Sig [2*(1-tailed Sig.)]	,315 ^a	,007^a	,971 ^a	,002^a	,684 ^a	,393 ^a

***Примечание:** Жирным шрифтом выделены значимые различия, установленные по U-критерию Манна — Уитни

Выводы

1. Анализ результатов диагностических методик, полученных во время замера 1 говорит о том, что представления студентов как ЭГ, так и КГ о профессии психолога достаточно отрывочны, нет целостного осознания смыслов, ценностей профессиональной деятельности, нет четких представлений о возможностях своего профессионального совершенствования. На фоне показателей высокого уровня профессиональных мотивов нет внутренней опоры на профессиональные ценности. Это можно объяснить тем, что за стремлением получить высшее образование стоят скорее внешние мотивы. Как показал анализ эссе, многие студенты вообще слабо осознают, почему они вообще выбрали именно эту профессию. Многие студенты признавались в том, что они еще не знают, что будут делать после окончания университета, будут ли работать по выбранной профессии. Это свидетельствует об отсутствии осознания своих внутренних мотивов, отсутствии внутренних профессиональных ориентиров и четко выраженных профессиональных намерений. Полученные во время 1-го замера данные говорят о низком уровне мотивации к профессиональному становлению у большинства студентов ЭГ и КГ, наличии кризиса профессионального становления. Таким образом, можно заключить, что большинство студентов ЭГ и КГ

нуждается в психологическом сопровождении по вопросам профессионального становления.

2. После ГПК у студентов ЭГ расширилось понятийное поле осознания смыслов и ценностей профессии психолога, расширилось понимание своих возможностей в плане профессионального совершенствования. Профориентационные игры и упражнения, межличностная коммуникация, рефлексия, интерактивная обратная связь привели к осознанию своих внутренних стратегий поведения, внутренних мотивов, что привело к запуску процессов мыследеятельности по пересмотру своих жизненных ориентиров, ценностных ориентаций. Атмосфера доверия и поддержки сделала возможным открытое обсуждение страхов и тревог относительно будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, как показывают результаты 2-го замера, ГПК привело к расширению профессиональной позиции студентов ЭГ, повышению их профессиональных мотивов и, что очень важно, принятию профессиональных ценностей. Из этого можно заключить, что уровень мотивации к профессиональному становлению повысился посредством группового психологического консультирования.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
4. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. – М.: Логос, 2006. – 183 с.
5. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект. 2003. – 336 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 508 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
9. Климов Е.А., Носкова О.Г. Психология как профессия. – М.: Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 2001. – 112 с.

10. Кузовкин В.В. Психотехнический подход к активизации личностного роста в подготовке офицеров запаса. Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 2003. – 22 с.
11. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. – М.: МЭИ, 1986. – 108 с.
12. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
13. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.
14. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 5. – С. 3-22.
15. Макаренко Т.А. Формирование индивидуальных траекторий профессионального развития будущих социальных педагогов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Якутск, 2006 – 188 с.
16. Маркова А.К. Развитие профессионализма. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 308 с.
17. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
18. Митина Л. М., Кореляков Ю. А., Шавырина Г. В. и др. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
19. Молчанова Н.В. К вопросу о мотивации в профессиональном становлении студента // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т.1., №1. – С. 11-15.
20. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Академия, 2008. – 345 с.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
22. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб: Речь, 2000. – 220 с.
23. Соколов Е.А. Профессиональное становление личности специалиста-гуманитария. – М.: Университетская книга, 2009. – 480 с.
24. Сулова О.И. Формирование мотивационного компонента профессионального становления будущих педагогов-психологов: Автореф. дисс ... канд. пед. наук. – Саратов, 2007. – 22 с.
25. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
26. Фролова С.Л. Мотивация профессионального самообразования студентов // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. – С. 229-233.

НАШИ АВТОРЫ

Авагян Гоар Аликовна, Армения, Тавушская обл., с. Воскеван, магистрант кафедры развития и прикладной психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна. E-mail: gohar92-2011@mail.ru

Богатырева Марина Борисовна, Россия, Москва, кандидат психологических наук; доцент кафедры психологического консультирования факультета психологии ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», гештальт-терапевт, супервизор Московского гештальт института.

Густова Елена Анатольевна, Россия, Москва, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, заместитель декана факультета психологии ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет». E-mail: elgust@yandex.ru

Колпачников Вениамин Валентинович, Россия, Москва, кандидат психологических наук, доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Вице-президент Российского общества человекоцентрированного подхода, международный член Центра изучения человека (г. Ла Хойа, США), клиентоцентрированный психотерапевт.

Луговская Анна Владимировна, Россия, Москва, магистр психологии.

Матевосян Степан Нарбеевич, Россия, Москва, профессор, доктор медицинских наук, заведующий кафедрой психиатрии и наркологии факультета социальной медицины ФГБОУ ВПО «Государственная Классическая Академия им. Маймонида». E-mail: arbat25@yandex.ru

Митасова Елена Владимировна, Россия, Москва, кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологического консультирования факультета психологии ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет»; психолог-консультант, психотерапевт.

Скрипкина Татьяна Петровна, Россия, Москва, доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологического консультирования факультета психологии ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет»; лауреат премии Правительства РФ в области образования; почетный работник высшей школы РФ; член общества психологов РФ. E-mail: skripkinaura@yandex.ru

Сукиасян Самвел Грантович, Армения, Ереван, профессор, доктор медицинских наук; заведующий отделением психического здоровья «Стресс» Медицинского реабилитационного центра «Артмед»; профессор кафедры развития и прикладной психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна; заведующий кафедрой психического здоровья и психиатрии Армянского медицинского института. E-mail: samsu57@yahoo.com

Утлик Эрнст Платонович, Россия, Москва, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии факультета психологии ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет»; Заслуженный работник высшей школы РФ. E-mail: e1937@yandex.ru

Фанышева Анастасия Валерьевна, выпускница кафедры психологического консультирования факультета психологии МГОУ

OUR AUTHORS

Avagyan Gohar Alikovna, Armenia, Voskevan village of Tavush province; Master's program undergraduate of Development and Applied Psychology Department, Armenian State Pedagogical University n.a. Khachatur Abovyan. E-mail: gohar92-2011@mail.ru

Bogatyreva Marina Borisovna, Russia, Moscow, Candidate of psychological sciences (PhD), Associate Professor; Associate Professor of the Psychological Counseling Division, Psychology Department, Moscow Region State University; gestalt-therapist, supervisor of the Moscow Gestalt Institute.

Gustova Elena Anatolyevna, Russia, Moscow, Candidate of psychological sciences (PhD), Associate professor of the Department of General and pedagogical psychology, Deputy Dean of the faculty of psychology, Moscow Region State University. E-mail: elgust@yandex.ru

Kolpachnikov Veniamin Valentinovich, Russia, Moscow, Candidate of psychological sciences (PhD in Psychology), Associate Professor of National research University "Higher School of Economics", Vice-president of the Russian Community of the Person-Centered Approach, international member of the Center for Studies of the Person (La Jolla, USA), client-centered psychotherapist.

Lugovskaya Anna Vladimirovna, Russia, Moscow, Master of psychology.

Matevosyan Stepan Narbeyeovich, – Russia, Moscow, professor, Doctor of Medicine; Head of Psychiatry and Narcology Department of Social Medicine Faculty, State Classical Academy n.a. Maimonides. E-mail: arbat25@yandex.ru.

Mitasova Elena Vladimirovna, Russia, Moscow, Candidate of psychological sciences (PhD), Associate Professor; Associate professor of the Psychological Counseling Division, Psychology Department, Moscow Region State University; psychological counsellor, psychotherapist.

Skripkina Tatyana Petrovna, Russia, Moscow, Doctor of psychological sciences, Professor; Professor of the Psychological Counseling Division, Psychology Department, Moscow Region State University; Laureate of the Award of the Government of the Russian Federation in the Field of Education; Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation; Member of the Russian Psychological Society. E-mail: skripkin-aurao@mail.ru

Sukiasyan Samvel Grantovich, Armenia, Yerevan, professor, Doctor of Medicine; Head of «Stress» Mental Health Department of the Rehabilitation centre «Artmed»; professor of Development and Applied Psychology Department of Armenian State Pedagogical University n.a. Khachatur Abovyan; Head of Mental Health and Psychiatry Department of Armenian Medical Institute. E-mail: samsu57@yahoo.com

Utlik Ernst Ptatonowich, Russia, Moscow, Doctor of psychological sciences (Holder of Habilitation degree in Medicine), Professor, Department of Psychology of Labour and Organizational Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Region State University; Honored Worker of Higher school of the Russian Federation. E-mail: e1937@yandex.ru

Fanycheva Anastasia Valeryevna, Russia, Moscow, a graduate of the Psychological Counseling Division, Psychology Department, Moscow Region State University.

ABSTRACTS

Utlik E.P.

Managerial and psychological thinking

Abstract. The article describes the features of managerial thinking, associated with the solution of practical psychological problems. The concept of “psychological thinking” is introduced. The managerial decision-making process based on a psychological evaluation of the situation is analyzed. The theoretical basis for the development and implementation of psychological thinking of a leader is presented.

Keywords: thinking, managerial decision, the manager’s opinion of the team, the principles of psychological thinking.

Sukasyan S.G., Avagyan G.A., Matevosyan S.N.

Students’ anxiety and psychological defense mechanisms

Abstract. The article presents contemporary views on emotional reactions to stress and on psychological defense mechanisms. It also cites the results of a study which examined psychological defense mechanisms of university students that display high levels of anxiety during examination periods, as well as how those mechanisms are linked with the respondents’ personal characteristics. The article also gives a comparative analysis of levels of situational (reactive) anxiety of male and female students before and during examinations.

Key words: anxiety, apprehension, examination stress, psychological defense mechanisms, personal characteristics of university students.

Gustova E.A.

Personal and professional expertise of a future social worker: the dynamics and psychological-pedagogical correction of its establishing in the process of studying at a higher education institution

Abstract. The paper presents the generalized results of the theoretical and empirical research dedicated to the establishment of personal and professional expertise of future social workers in higher education institutions. The author developed the model of personal and professional expertise establishment of a social worker and shows the dynamics of establishing of its components. The author also presents the program of psychological and pedagogical correction and the results of approbatory activation of personal and professional expertise among university students, future social workers.

Key words: competence approach, theoretical model, the structure and dynamics of establishing personal and professional expertise of a social worker in a higher education institution.

Bogatyreva M.B., Fanycheva A.V.

Representation of professional identity of Psychological Counseling students in their writing

Abstract. The paper dwells on the problem of professional identity formation among the psychological counseling students during their last year of studies before graduation. It presents the results of the phenomenological and hermeneutical analysis of students' writing samples that reflect their professional identity, on the basis of which the authors make a conclusion about the volatility and vagueness the professional identity of the graduating students of the Department of psychological counseling. The authors reveal the emotional, cognitive and behavioral components of professional identity of the students of the Department of psychological counseling. They also address the issue of high level of anxiety and apprehension about the future among senior students - the phenomena that are considered to be the factors of professional identity formation. Some guidelines for these students and the teachers working with them are suggested by the authors.

Key words: professional identity, students of the Psychological Counseling Department, phenomenological analysis, hermeneutical analysis.

Skripkina T.P.

The necessity of tolerance development in the risk-induced society

Abstract. The paper dwells on the analysis of the contemporary state of the civilization in the world based on the fact that the present-day society is recognized as the risk-induced society. Special attention is paid to the psychological and socio-psychological peculiarities of people whose psyche is determined by the riskogenic environment due to constant change and negative emotional experiences that influence the construction of social reality, induce new socially important meanings of identity and self-identification, as well as mental characteristics of the members of society permeated by violence, xenophobia and aggression. As centuries of experience show, for humanitarian science to survive in such conditions it should concentrate its efforts on searching the ways to confront social risks, while the only means of entrenchment the norms of tolerance and tolerant relationships in society is the upbringing of the coming generation and young adults based on the values of dignity and acceptance of the cultural diversity of people.

Key words: risks, risk-induced society, social risks, tolerance, tolerant mind.

*Kolpachnikov V.V.***Activity aimed at comprehension of life experience:
its status, process and results**

Abstract. On the basis of cultural- activity psychology this paper gives a definition and validates the activity aimed at life experience comprehension as an independent type of activity lasting in the course of human life. The motive, the actions and operations of this activity are clarified, the forms (individual or joint with others), levels (spontaneous and conscious) and fields of comprehension of life experience are described. The result of this activity, namely – the forming of individual vital world of a person, is discussed separately.

Key words: activity aimed at comprehension of life experience; the motive, purposes and operations; forms, levels and fields of activity of comprehension, individual vital world of a person as a result of activities aimed at comprehension of life experience, role of cultural artifacts and practices in the activity of comprehension.

*Mitasova E.V., Lugovskaya A.V.***Upgrading motivation for professional becoming
among senior students by means of psychological counseling**

Abstract. The paper presents the research dedicated to the problem of upgrading motivation for professional becoming among students in the process of studying at a higher education institution. The definitions of “professional becoming of a student” and “motivation for professional becoming” are reviewed. The authors present the results of the experimental study of group counseling aimed at upgrading motivation for professional becoming in the process of studying at a higher education institution.

Key words: professional becoming of a student, motivation for professional becoming, group counseling, experimental research, content analysis.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫМ В РЕДАКЦИЮ ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГИЯ В ВУЗЕ»

1. Материалы предоставляются в редакцию в электронном виде. Адрес электронной почты для предоставления статей: kuzovkin_vi@mail.ru

2. Редакция не принимает материалы, публиковавшиеся ранее в других изданиях, за исключением особо оговоренных случаев.

3. Объем материала не должен превышать **40 тыс. знаков** (включая пробелы).

4. **Оформление материала:** шрифт Times New Roman, 14, интервал 1,0; выравнивание основного текста по ширине, заголовки и подзаголовки выделяются полужирным шрифтом и располагаются по-центру. Точка в конце заголовка не ставится. Ссылки на другие источники внутри текста оформляются в квадратных скобках в формате «номер источника в списке литературы, страница в источнике» [2, с. 126], если это цитата, и [2], если ссылка на текст, не предполагающий цитирование.

5. Рисунки и графики необходимо предоставлять только в черно-белом цвете в отдельных файлах, обозначая в тексте местоположение таблицы/рисунка.

6. Кроме текста статьи должна быть представлена также следующая информация на **русском и английском** языках: аннотация статьи (не более 500 знаков, включая пробелы), ключевые слова (не более 15)

7. Пристатейные библиографические списки оформляются в соответствии с **ГОСТ Р 7.0.11 - 2011**. Цитируемая в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания, страницы) приводится в алфавитном порядке в виде нумерованного списка в конце статьи (после цифр ставятся точки). Литература на иностранных языках дается после отечественной.

8. Информация об авторах (предоставляется на русском и английском языках в отдельном файле): ФИО, страна, город, ученое звание, ученая степень, место работы, должность, принадлежность к профессиональному психологическому или иному сообществу, контактная информация (тел, факс, сайт, e-mail). В случае если материал предоставляется несколькими авторами, необходимо предоставить информацию обо всех авторах.

РЕДАКЦИОННЫЕ ПРАВИЛА РАБОТЫ С МАТЕРИАЛАМИ

1. Публикация в журнале является бесплатной.
2. Материалы, поступившие в редакцию, проходят обязательное рецензирование.
3. Решение о публикации принимается главным редактором на основе рецензий.
4. На усмотрение редакции, рецензирование проводится либо полностью анонимно (рецензентам не предоставляется информация об авторе, авторам — о рецензентах), либо полу анонимно (авторам не предоставляется информация о рецензентах).
5. Рецензентов назначает главный редактор журнала.
6. В случае отрицательных отзывов рецензентов автору направляется письменный обоснованный отказ.
7. Авторам не предоставляются дословные отзывы рецензентов. В случае как положительного, так и отрицательного решения, редакция предоставляет автору обратную связь на основании отзывов рецензентов.
8. Несоответствие материалов формальным требованиям является основанием для отправки материала на доработку автору.
9. Материалы, предоставляемые в редакцию, могут быть проверены при помощи системы «Антиплагиат», работы с признаками плагиата не могут быть допущены к печати. Наличие плагиата в работе может являться основанием для включения автора в «черный список», отказе в приеме статей от данного автора в дальнейшем, а также публикации данных фактов с целью информирования профессионального сообщества.

Кузовкин Виктор Владимирович**ПСИХОТЕХНИКА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА
МОНОГРАФИЯ**

В монографии излагается материал теоретико-методологического и научно-практического характера, основанный на идеях школы Выготского-Леонтьева, психотехнического подхода в психологии, гуманистической психологии и призванный способствовать развитию у психологов стойких представлений о психологии и психотехнике личностного роста. Личностный рост в работе представлен как основной концепт практической психологии в целом и консультативной психологии как научно-практической отрасли психологического знания в частности. Особое внимание уделено сущности, структуре, критериям, возможностям исследования личностного роста, а также вопросам его активизации в ходе целенаправленного применения таких психотехнических методов, как индивидуальное и групповое клиентоцентрированное консультирование, тренинг личностного роста.

В монографии представлено психотехническое описание тренинга личностного роста и конкретного квазиэкспериментального исследования его эффективности, на примере которого показаны возможности исследования личностных изменений, происходящих с участниками тренинговой группы. Монография предназначена для студентов-психологов, обучающихся в магистратуре и бакалавриате по направлению «Психология» (профиль подготовки «Психологическое консультирование»), а также для психологов и других специалистов, которые интересуются проблемой личностного роста в рамках своей профессиональной деятельности и своего собственного личностного самосовершенствования.

Кузовкин В.В. Психотехника личностного роста. Монография. – М.: ИИУ МГОУ, 2014. – 264 с. ISBN 978-5-7017-2225-3

**Монографию можно приобрести, обратившись
к автору по адресу электронной почты: kuzovkin_vi@mail.ru**

**Жмурин Игорь Евгеньевич
Кузовкин Виктор Владимирович**

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ И ПСИХОТЕРАПИИ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Учебное пособие предназначено для студентов-психологов, обучающихся в магистратуре и бакалавриате по направлению «Психология», профилю подготовки «Психологическое консультирование», а также для студентов-психологов, которые интересуются экспериментальными исследованиями и психодиагностикой в такой научно-практической отрасли психологического знания, как консультативная психология.

В пособии представлены общие теоретико-методологические аспекты экспериментальных исследований в психологическом консультировании и психотерапии. Особое внимание в нем уделено сущности, принципам, целям и задачам экспериментальных исследований и психодиагностики в психоаналитически ориентированном и клиентоцентрированном психологическом консультировании и психотерапии. Акцент делается на рассмотрении методологии проведения экспериментальных исследований и психодиагностики, особенностей дизайна экспериментальных исследований, психодиагностических средств, используемых в экспериментальных исследованиях, и особенностях оценки эффективности психотерапевтического воздействия в обозначенных двух направлениях консультирования и психотерапии. В результате знакомства с положениями данного пособия, предполагается формирование стойких знаний у обучаемых в области методологического знания, такого его уровня, как уровня методик и техник исследования. Это знание об исследовательском инструментарии психолога-консультанта.

**Учебное пособие можно приобрести, обратившись к авторам
по адресам электронной почты:**

**raketa302@mail.ru
kuzovkin_vi@mail.ru**