

Министерство образования и науки РФ
Тверской государственный технический университет

Т.А. Егоренко

**Социально-психологическая адаптация личности
в процессе профессионального становления**

Монография

Тверь 2011

УДК 159.9.943
ББК Ю 941.1

Егоренко, Т.А. Социально-психологическая адаптация личности в процессе профессионального становления: монография / Т.А. Егоренко. Тверь: ТГТУ, 2011. 120 с.

Рассматриваются закономерности прохождения социально-психологической адаптации личности, анализируются детерминанты процесса профессионального становления и вхождения в профессию личности, представлено соотношение профессионального и личностного самосознания в психологии.

Рецензенты: доктор психологических наук профессор Пряжникова Е.Ю., доктор психологических наук профессор Ксензова Г.Ю.

ISBN 978-5-7995-0574-5

© Тверской государственный
технический университет, 2011
© Егоренко Т.А., 2011

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества характеризуется автоматизацией и компьютеризацией производства, внедрением новых технических средств и технологий. Это приводит к тому, что профессиональный и деловой мир нуждается в специалистах, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях.

Потребность в непрерывном совершенствовании системы подготовки кадров со всей остротой ставит вопросы целостного становления личности в профессии; установления форм, в которых оно происходит. Без решения этих задач невозможно качественное обучение и прогнозирование последующей успешности профессиональной деятельности.

Вопросам профессионального становления личности в последнее время уделяется значительное внимание в исследованиях представителей различных наук, в том числе и психологии. Это свидетельствует об огромной теоретической и практической значимости данной проблематики.

Исследования профессионального становления личности ведутся на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной и операционной сфер учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности. Кроме того, методологической основой проектирования концепций стали принципы системного, событийного подходов к профессиональному становлению, гуманистическая теория самоактуализации и самореализации личности.

Становление человека как профессионала неотделимо от его развития как личности (личность и профессионал находятся в диалогической взаимосвязи, обусловленной взаимовлиянием личности и деятельности). Формируясь как субъект профессиональной деятельности и вырабатывая отношение к себе как деятелю, он развивается как личность.

Развитие личности профессионала предполагает определенную динамику ее свойств, качеств, представленных в виде «приращений» личности на пути ее движения к профессионализму. Чаще всего под такими «приращениями» понимается развитие профессионально важных качеств или изменение их ранее сложившегося характера (состава, структуры).

По мнению А.К. Марковой, уровень профессионализма состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства.

Профессиональное становление личности проходит в своем развитии четыре основные стадии: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональную адаптацию и частичную или полную реализацию личности в профессиональном труде. В соответствии с этими стадиями выделяются этапы профессионального самоопределения. В процессе профессионального становления личности интенсивно

изменяются критерии ее отношения к себе. В экспериментальном плане это выражается в динамике субъективной эталонной модели профессионала.

Эталонная модель профессионала не является эквивалентом представлений личности о профессии, так как создавая ее, личность в какой-то степени выражает в ней себя, и в этом смысле эталонная модель является своеобразной проекцией ее направленности. Наблюдающиеся в процессе профессионального обучения изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают показателем изменений критериев отношения личности к себе как субъекту профессиональной деятельности.

Часто такое изменение – следствие некоторой перестройки мотивационно-потребностной сферы личности в результате непосредственного участия в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности и под влиянием социальной среды. Изменение критериев отношения к себе нередко проявляется в форме изменения критериев обоснованности выбора профессии. Следующий уровень сформированности психологической готовности к труду является результатом профессионального обучения, в ходе которого активно развивающаяся операциональная подструктура вызывает качественные изменения личностной подструктуры. Этот уровень выражается в готовности личности к конкретной профессиональной деятельности, к вхождению в трудовой коллектив, в систему профессиональных и производственных взаимоотношений и является предпосылкой успешной профессиональной адаптации, а также в значительной степени определяет динамику профессионального самоопределения личности на данной стадии ее профессионального становления. В работе рассматриваются этапы, наиболее важные с точки зрения понимания основных механизмов и динамики профессионального становления личности и с точки зрения выстраивания ее дальнейшей перспективы.

Глава 1. Общие представления о понятии «адаптация»

1.1. Физиологические основы адаптации

В психологии понятие «адаптация» («адаптивное реагирование», «адаптивное поведение») появилось недавно. В биологии процесс адаптации рассматривается в эволюционно-историческом аспекте, по законам онто- и филогенеза. Под адаптацией подразумевается приспособление организма к окружающей его действительности, к условиям его существования. На этом уровне невозможно обнаружить ни цели, ни сознательной причины адаптации. Процесс адаптации к условиям существования связан с теорией Дарвина о выживании наиболее приспособленных. Животные, приспособляясь к окружающей среде, не преобразуют ее в своих целях, не различают изменений, возникающих в ней независимо от деятельности.

Генетические механизмы изменчивости, механизмы отбора и наследования признаков рассматриваются в качестве ведущих. Индивидуальные признаки человека анализируются с точки зрения их значимости относительно сохранения и развития видов (учение Дарвина).

Феноменологически индивидуальные фенотипические признаки и их адаптивные комбинации исследовались физиологами и патофизиологами, которые анализировали особенности физиологических функций у животных и человека при значительном изменении внешних факторов (Н.Н. Сиротинин).

Физиологические функции многократно изучались исходя из оценки ведущей роли нервной (М.И. Сеченов) и эндокринной (Н. Селье) систем в гомеостазе, в процессах метаболизма на всех уровнях биосистемы. Другие исследователи углубились в более конкретные механизмы физиологических функций, выделяя отдельные факторы или их сочетание во внешней среде (питание, атмосферные особенности и др.) [93].

В последние годы в учении о физиологической адаптации появились направления более широкого обобщения. Сюда можно отнести изучение биоритмов (М.Г. Колпаков, Н.И. Моисеева, В.А. Матюхин и др.) и их нарушений, которое позволило объединить данные физиологии в более целостное представление о процессах адаптации.

В работах П.К. Анохина разработаны концепции функциональных систем и идеи опережающего отражения действительности в биологических системах. В рамках концепции сформировался и продолжает развиваться подход к изучению физиологической адаптации.

Во многих работах по исследованию адаптивных механизмов приняты попытки выявить закономерности перехода от нормы к патологии. Некоторые авторы относят процессы адаптации и адаптациогенеза к переходным, промежуточным состояниям между нормой и патологией.

Наиболее ярко такая точка зрения проявляется в работах Селье и его последователей.

Таким образом, под адаптацией стали понимать особую анатомическую, физиологическую, биохимическую характеристику организма, развивающуюся под влиянием необычных по величине, совокупности или продолжительности воздействия факторов среды [93].

Большой вклад в изучение физиологических механизмов процесса адаптации внесли труды выдающихся отечественных физиологов И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, Л.К. Анохина. В исследованиях И.П. Павлова, А.А. Ухтомского [22] было показано, что адаптивные реакции организма на факторы среды обеспечиваются не отдельными органами, а определенным образом организованными и соподчиненными между собой системами. Эти системы представляют собой такие образования, которые складываются в организме в ответ на действие среды и объединяют воедино нервные центры и исполнительные органы, принадлежащие к различным анатомо-физиологическим структурам. Именно такие системы Л.К. Анохин [23] обозначил в дальнейшем как функциональные системы и показал, что поступающая в нервные центры на основе обратной связи информация о результате выполненного действия (о достигнутом адаптационном эффекте) является главным системообразующим фактором.

Человек достигает наивысшей производительности труда как во время физической, так и во время умственной работы не сразу, а постепенно, по истечении некоторого временного срока. Для того чтобы работа была более эффективной, необходимо войти в ритм. Это – физиологическая закономерность, и ее необходимо принимать во внимание, приступая к работе. Процесс адаптации человека существенным образом определяется исходя из его двойственной природы, т. е. закономерностями общественной жизни с одной стороны и закономерностями физиологии высшей нервной деятельности и психологии с другой.

Образование временных нервных связей, накопление опыта человеком происходит во всех областях человеческой деятельности, которым необходим период адаптации к этой деятельности. Это обусловлено физиологией высшей нервной деятельности и объясняется тем, что нервные клетки не в состоянии молниеносно переключиться с одного вида физиологической активности на другой.

В.П. Казначеев различает несколько вариантов адаптационных механизмов:

а) состояние «физиологической» адаптации – обычное существование организма в меняющихся условиях среды при оптимальном режиме всех функциональных систем;

б) состояние напряженной адаптации – возникает необходимость перестройки, изменения существующих параметров деятельности, что требует определенного напряжения в работе заинтересованных функциональных систем;

в) состояние патологической адаптации (например, болезнь), которое наступает при превышении резервных возможностей организма, когда его взаимодействие со средой определяется работой функциональных систем, значительно отличающихся от оптимума. На стадии патологической адаптации возможно полное истощение адаптационных механизмов [93].

Согласно концепции Ф.Э. Меерсона, рассматривающего проблему адаптации в рамках медико-физиологического подхода, помимо генотипической адаптации, которая стала основой эволюции всех современных видов животных и достижения которой закрепляются генетически, существует адаптация, приобретаемая в ходе индивидуальной жизни. Эта адаптация формируется в процессе взаимодействия с окружающей средой и нередко обеспечивается глубокими структурными изменениями организма. Такие приобретенные в ходе жизни изменения не передаются по наследству, они наслаиваются на наследственные признаки организма и в совокупности с ними формируют его индивидуальный облик – фенотип. «Фенотипическую адаптацию, – пишет Ф.З.Меерсон, – можно определить как развивающийся в ходе индивидуальной жизни процесс, в результате которого организм приобретает отсутствовавшую ранее устойчивость к определённому фактору внешней среды и таким образом получает возможность жить в условиях, ранее не совместимых с жизнью, решать задачи, ранее не разрешимые» [94].

Различные новые факторы и ситуации окружающей среды, по Ф.З. Меерсону, сравнительно быстро приводят к формированию функциональных систем, но они могут обеспечить лишь первоначальную, во многом несовершенную ответную адаптационную реакцию организма. Ключевым звеном механизма, обеспечивающего этот процесс, а следовательно и все формы фенотипической адаптации, является существующая в клетках взаимосвязь между функцией и генетическим аппаратом клетки. Функциональная нагрузка, вызванная действием факторов среды, приводит к увеличению синтеза нуклеиновых кислот и белков, а также к формированию «структурного следа» в системах, ответственных за адаптацию организма к данному конкретному фактору среды. Формирующийся «системный структурный след» и составляет, по Меерсону, основу надежной, долговременной фенотипической адаптации.

Концепция Ф.З. Меерсона и его идея о механизме фенотипической адаптации могут быть использованы при рассмотрении научных подходов к изучению процесса социальной адаптации в ее взаимодействии с биологической.

1.2. Понятие социальной адаптации

В адаптационных механизмах человека решающую роль играют социальные факторы. Качественная специфика отношений «организм – внешняя среда» на уровне человека заключается в том, что в процессе истори-

ческого развития между человеком и внешней природной средой возник новый мир – мир человеческих общественных отношений, социальная сфера обитания: сфера техники (техносфера) и сфера разума (ноосфера). Таким образом, адаптация человека – это приспособление не столько к физическим, химическим, биологическим условиям планеты, сколько приспособление его к техносфере и ноосфере, так как на современного человека любой фактор внешней среды действует, лишь преломляясь через всю совокупность производственных отношений [94].

Способность к социальной адаптации – это проявление высоких адаптационных возможностей высшей нервной и психической деятельности человека, так как именно этим видам деятельности принадлежит решающая роль в переработке социальной информации и субъективного отражения факторов природной и социальной среды.

Необходимо заметить, что в отличие от проблемы биологической адаптации вопросы социальной адаптации изучены пока недостаточно глубоко. В этом направлении еще нет крупных теоретических и экспериментальных исследований, а в имеющихся методологических и философских работах раскрываются лишь отдельные актуальные аспекты социальной адаптации человека.

В области социальных наук социальная адаптация понимается как уравновешенное соотношение социальной действительности и социального в человеке. Причем общественные отношения первого уровня (действительность) включают в себя второй уровень (индивидуальность) и таким образом формируют личность человека. Определяя понятие «адаптация», социологи имеют в виду соответствие, которое достигается между тем, что человек ожидает сознательно или бессознательно, и тем, что существует в действительности. Определяется, есть ли согласие и равновесие между ожидаемым и действительным. Таким образом, адаптация – достижение соответствия между требованиями, ожиданиями личности и тем, что существует в действительности.

В психологии адаптация связывается с психологическим анализом поведения человека. Мерилом целесообразности и эффективности поведения человека является то, считает Я. Экель, в какой степени он приспосабливается к среде, в которой находится, в какой степени удовлетворяются в данной конкретной ситуации его потребности. Адаптация к среде происходит тем успешнее, чем эффективнее воздействие личности на среду, чем острее ее реакция на внешние раздражители, которые имеют большое значение для удовлетворения ее потребностей [31].

Человек обладает способностью изменять свое поведение при изменении окружающих условий. Адаптация человека представляет собой сложное явление, включающее сохранение и изменение им в данных условиях как своих биологических функций, так и социальных – способности участвовать в общественно полезном труде, осуществлять свою творческую деятельность, создавать оптимальные условия для физического, духовного

и социального благополучия. Процесс адаптации человека включает в себя сложные, многогранные взаимоотношения с внешней средой, проходит в различных жизненных ситуациях, связанных с учебной, трудовой и др. деятельностью, поэтому он выражает освоение личностью среды и требует относительно продолжительного времени.

Поскольку в структуре личности и среды происходят постоянные изменения, проблема адаптации имеет динамический характер. Адаптация зависит от личности. У каждой личности своя индивидуальная манера поведения и образа действий в реагировании на изменения среды. Адекватность реагирования личности изменениям в среде зависит в значительной степени от сформировавшихся установок, а также от того, как человек в данный момент оценивает ситуацию. Для активной адаптации к условиям среды необходимо выбирать способы реагирования, адекватные требованиям новых обстоятельств. Для этого требуется психологическая переориентация, заключающаяся в переоценке ценностей и нахождении подходящих возможностей для поведения соответственно этим ценностям и новым условиям.

Выделяется два этапа – формальная и адекватная адаптация. На первом этапе происходит изучение личностью новой среды, усвоение необходимых знаний как о ролях и особенностях окружающих ее людей, так и о своих обязанностях, о более эффективных путях их выполнения, о требованиях, которым нужно следовать в своей деятельности и поведении. Формальная адаптация – это своего рода познавательная сторона процесса адаптации к ситуации. Личность имеет достаточно знаний для деятельности и поведения в новой среде, но внутренне она не восприняла эти требования. Человек понимает, сознает, как нужно поступать, но когда приходится действовать, он игнорирует новую систему поведения в деятельности и использует более привычную.

При адекватной адаптации происходит переориентация, которая охватывает не только познавательную сторону, но и практическую. Параллельно с изучением создаются новые способы поведения и деятельности в них. Происходит конкретизация целей, установки, формы поведения и деятельности. Отсюда следует, что главным в процессе адаптации является активная ориентация личности, которая означает взвешенный выбор с точки зрения общественных целей и содержит продуманную модификацию условий среды. Сущностью активной ориентации является выбор личностью стиля поведения и деятельности в новой среде. Активная ориентация предшествует действию и включает в себя следующие компоненты:

а) когнитивный – здесь личность получает информацию об условиях и требованиях новой среды;

б) оценочный – на основе полученной информации у личности вырабатываются определенные отношения к среде;

в) ценностный – происходит выбор отношения к среде, наиболее соответствующий потребностям личности и требованиям новой среды.

Таким образом, второй этап адаптации наступает лишь тогда, когда личность способна освоить новую роль в условиях новой среды и если ей удастся выработать подходящие для данной ситуации способы поведения и деятельности. Это означает активное видоизменение или личности, или среды в целях активного функционирования.

Социология при изучении адаптации как социального явления придает важное значение соотношению понятий «социализация» и «адаптация». Как отмечает Д.А. Андреева [18], термин «социализация» более позднего в сравнении с адаптацией происхождения и является собственным приобретением социологии и социальной психологии. И.С. Кон определяет социализацию как «процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полнокровного члена общества» [100]. Поскольку социализация представляет собой включение личности в систему общественных отношений, овладение человеком общественно выработанными способами деятельности, она не может успешно протекать вне активной личностной позиции индивида. В научной литературе наиболее распространенным видом адаптации, характерным для человека, является социальная адаптация. В зарубежной литературе социальная адаптация рассматривается как процесс достижения цели, в котором личности отводится пассивная роль.

Французский психолог Б. Заззо под социальной адаптацией понимает «стремление подростков к расцвету своей личности, ограниченному социальными и профессиональными требованиями, связанными с его будущим положением в обществе».

Иначе подходят к пониманию социальной адаптации сторонники «теории ролей» А. Бандура, Шеффилд, Росс и др. Под социальной адаптацией они понимают «процесс приобретения ролей». Авторы оставляют личности пассивное участие в достижении цели. В первом случае ограничиваются способности, во втором – активность личности заранее заложенной ролью, изменить которую ей самой не дано. Подводя итог, можно сказать, что эти теории имеют различные основы, но общие недостатки.

В советской психологии социальная адаптация рассматривается как процесс приспособления личности к некоторой целостной системе социальных отношений и связей (С.Д. Артемов, И.С. Кон, Е.С. Кузьмин и др.).

С точки зрения своей социальной сущности, адаптация представляет собой активное усвоение норм и требований, предъявляемых средой, с учетом тех материальных и духовных интересов, которые обусловили данный процесс. Социальная адаптация есть процесс приспособления личности, ее индивидуального бытия к системе разнообразных общественных отношений и употребляется для характеристики процесса социализации.

Выявление форм этой активности в различных сферах социальной практики, установление диалектических связей между процессами социа-

лизации и адаптации должно стать задачей дальнейших углубленных исследований, имеющих важное методологическое значение [31]

Рассматривая социальную адаптацию как часть более общей проблемы взаимоотношения личности и общества, Н.А. Свиридов считает потребность общества приспособлять индивидов к своим коллективным целям и необходимость человека адаптироваться к этим целям, характеру и формам деятельности коллектива условием нормального функционирования общества и реализации способностей и возможностей личности.

Выделяется объективная основа адаптации личности в трудовом коллективе – обмен деятельностью на основе определенного разделения труда. Качественная особенность личностного уровня адаптации – взаимность приспособления личности и среды друг к другу; активный, преобразующий среду и себя самого характер адаптации личности; целесообразность, целенаправленность адаптации, доминирование ее объективных, закономерных тенденций.

1.3. Социально-психологическая адаптация личности

Смысл адаптивного взаимодействия заключается в достижении согласованности, интегрированности, слаженности действий с деятельностью других людей. Такое состояние может достигаться, например, сознательным целенаправленным корректированием целей и средств совместной деятельности и поведения с различной степенью осознанности. Адаптация к постоянно меняющимся условиям социальной среды в процессе взаимодействия с динамичностью социального окружения обеспечивает гибкость человеческого поведения.

Социально-психологическая адаптация рассматривается как приспособление к групповым нормам и системе взаимоотношений в конкретной производственной группе. Она выражается в приспособлении новичка к социальной жизни производственной группы, в формировании положительных отношений с товарищами по работе и в достаточно высоком уровне удовлетворенности этими отношениями.

Так, В.А. Самойлова, изучавшая социально-психологическую адаптацию личности в производственном коллективе, пишет: «Успешная адаптация к коллективу выступает не только как одна из целей взаимодействия личности с производственной средой, но и как важнейшее условие эффективности других видов адаптации. В нашем исследовании было установлено, что чем меньше молодому специалисту требуется времени на адаптацию к коллективу, тем, как правило, короче срок, необходимый для профессиональной адаптации».

К средствам адаптации личности различные авторы относят активное усвоение социальных норм, ценностей, а также средств и способов дея-

тельности. К социально-психологическим средствам адаптации относят «выработку образцов мышления и поведения», которые отражают систему ценностей и норм данного производственного коллектива; приобретение, закрепление и развитие умений и навыков межличностного общения.

Социально-психологическая адаптация предполагает усвоение норм, ценностей, традиций и отношений, функционирующих в трудовом коллективе, что находит свое выражение в постепенной идентификации личности и коллектива. В результате успешной социально-психологической адаптации новичок становится полноправным членом коллектива, находит свое место в системе деловых и межличностных отношений, активно выполняет свою роль в совместной трудовой деятельности коллектива.

К средствам социально-психологической адаптации можно отнести:

сформированность адекватных способов проявления эмоциональных реакций, социально и профессионально значимых средств общения, поведения и деятельности, принятых в обществе и поддерживаемых в нем, в форме которых личность могла бы реализовывать свои внутренние тенденции;

потребности, склонности, т. е. умение находить себя в социальной среде и самоопределять себя в ней.

1.4. Развитие личности в период социально-психологической адаптации

Социально-психологическая адаптация предусматривает активную личностную позицию, осознание этого статуса и связанного с ним ролевого поведения как формы реализации индивидуальных возможностей личности в процессе решения общегрупповых задач.

Адаптация личности – «вхождение» в социальную среду – является фактором, способствующим становлению и развитию личности. Наличие у человека стремления к самосозиданию собственной личности и отработанность средств для реализации этого стремления являются важными условиями нормальности его адаптации в современном обществе.

Социально-психологическая адаптация личности обусловлена опосредованностью включения в социальную среду индивидуальных особенностей человека. В качестве таких опосредующих звеньев выступает мотивационная структура личности, ее внутренняя позиция, социальные отношения. Доминирующее влияние на процесс и характер адаптации оказывает соответствие «мотивационного ядра» личности содержанию, целям и условиям реальной деятельности.

Мотивы деятельности личности непосредственно связаны с актуальными потребностями общества. Такое соответствие достигается как естественным путем – через общественное бытие, осознание и реализацию его потребностей, – так и через опредмечивание социальных потребностей в

актуальных задачах и целях общества. Изучение адаптации невозможно в отрыве от анализа общих процессов и явлений в обществе, членом которого конкретная личность является.

Процессы социальной адаптации могут протекать как стихийно, так и в сознательной форме. Стихийная форма адаптационных процессов не исключает возможности целенаправленного управления ими извне, но происходящие в ее рамках внутриличностные изменения и действительная мотивация активности личности либо вообще не осознаются ею, либо осознаются в искаженной форме. Только при сознательной форме адаптации человек выступает как продукт или результат своей собственной деятельности.

Преобладание той или иной формы адаптационных процессов зависит от степени самопознания личности. Процесс самопознания предполагает адекватную оценку структуры сущностных сил личности и ее мотивационного ядра, включая культурные ценности, которые в обычных условиях не являются предметом самоанализа. Проявление стихийной или сознательной формы адаптационных процессов зависит от уровня их протекания. Адаптационные процессы, связанные с формированием функционального уровня целостности личности при их сознательном характере, протекают в форме самообразования, самообучения.

Подробно разбирая проблему адаптации, Л.М. Ростова пишет: «Адаптация как социальное явление представляет собой процесс включения личности в новую для нее социальную среду, в частности, в коллектив. Становясь ее деятелем, активной функционирующей частью, объектом и субъектом отношений этой среды, превращения новой среды ближайшего окружения в средство жизнедеятельности, сферу приложения сущностных сил человека». Подобный тип взаимодействия индивида и среды характерен именно для ситуации, где сфера деятельности, в которую включается индивид, оказывается для него мотивационно значимой. Возможность реализации в конкретной социальной среде потребностей и стремлений личности, ее основных жизненных планов является одним из условий социально-психологической адаптированности личности.

Анализ научной литературы позволяет выделить условия и обстоятельства, которые более всего влияют на характер, темпы, результаты, особенности социально-психологической адаптации личности в конкретных условиях. Так, А.В. Филиппов считает, что на процесс адаптации влияют:

- фактор среды, в которой проходит адаптация;
- факторы, которые называют индивидуально-личностными, т. е. связанными с особенностями самого адаптирующегося;
- факторы управления процессом адаптации.

В других работах рассматриваются две группы факторов, которые влияют на успешность хода адаптационных процессов:

- субъективные, факторы среды.

К субъективным факторам относятся пол, физиологические и психологические характеристики человека; к факторам среды – условия труда, режим и характер деятельности, особенности социальной среды. В зависимости от уровня исследования критерии адаптации носят различный характер.

В научной литературе также используется термин «педагогический фактор», или «педагогические условия». Происходит деление факторов на внешние и внутренние. К внешним относят организационные, информационные факторы, а к внутренним – установки, мотивацию, уровень достижения. Особую популярность получили теории и методы, связанные с внешними факторами. Однако недостаточность глубины внешнего подхода очевидна, так как в деятельности внешнее и внутреннее неразрывны. Генетический путь любой деятельности как внешнее через внутреннее, а точнее, как «деятельность – потребность – деятельность», требует от человека разработки путей, средств и способов влияния, которые в процессе предметной деятельности стимулировали бы и соответствующие потребности, мотивы, цели и т. д. Проблемой единства внутренней и внешней психологической деятельности занимался Л.С. Выготский и его последователи.

С.В. Овдей [107], рассмотрев проблему адаптации, пришла к выводу, что адаптации присущи два вида активности: «активность для себя», в которой проявляется активность как качество любой живой системы, и социальная активность. Новичок познает ту среду, к которой он должен адаптироваться, усваивает те требования, которые ему выдает эта среда. В момент достижения индивидуумом определенного знания о среде, определенной свободы деятельности в ней, к адаптации присоединяется и активность, которая большинством исследователей называется социальной (внешней) активностью. Адаптация к профессиональной деятельности начинается с определенного опыта социальной активности, что и составляет потенциал адаптации. Таким образом, не только социальная активность влияет на процесс адаптации, а и сама она зависит от этого процесса. Все это позволило «активность для других» определять одновременно как критерий и как один из ведущих факторов адаптации.

В.А. Ядов отмечает, что производственная адаптация выражается не только в наличии общественных показателей, продуктивности и удовлетворенности, но и в гармоничности всей диспозиционной структуры личности [165]. По мнению Н.В. Кузьминой, основными критериями социально-психологической адаптации студентов следует считать:

- общественную активность и ответственность;
- умение самостоятельно работать;
- наличие творческих способностей и творческого отношения к труду, познанию, общению;
- наличие волевых качеств и сопротивляемости трудностям в труде, познании и общении;
- дисциплинированность и коллективизм.

Некоторые авторы включают в число критериев адаптации к учебной деятельности успеваемость как показатель успешности и продуктивности деятельности; интерес к изучаемым предметам, направленность на будущую профессию, отношение к занятиям, сформированность умения работать без контроля.

В качестве внутреннего критерия адаптированности используются показатели психофизиологических затрат организма в процессе освоения результатов деятельности. В качестве субъективного критерия адаптированности человека используется самооценка деловых и личностных качеств. Ю.С. Бабахан рассматривает учебную адаптацию студента как адаптацию к своим собственным успехам и неудачам, к собственному поведению в учебной среде, зависящему от правильной самооценки [34].

В сфере межличностных отношений объективными показателями адаптированности личности являются реальное положение человека в коллективе, его социометрический статус, авторитет как социальная реальность, отражающая устойчивое признание членами группы приоритета личности [99].

И.А. Баева применила в своем исследовании уровень включенности человека в сферу непосредственного и опосредованного общения и в систему массовой коммуникации в качестве объективного показателя социально-психологической адаптации [62]. И.К. Кряжева выделяет деловую включенность в трудовую деятельность, являющуюся объективным критерием. К субъективным критериям социально-психологической адаптации она относит эмоциональное самочувствие, удовлетворенность личности своим положением в коллективе, отношение к различным аспектам и условиям общения, к коллективу и самой себе [34, 62].

А.В. Сиомичев в своей работе сделал вывод о том, что способ адаптации и достижение определенного уровня адаптированности обусловлены не отдельными психическими свойствами, а всей совокупностью индивидуальных особенностей личности [147]. Главными психологическими факторами студентов в техническом вузе он называл интеллектуальность, тревожность, общение и социальную зрелость. Изучая процесс адаптации студентов в области познания и общения в вузе, он отмечал, что у студентов, адаптированных в познании, показатели вербального интеллекта коррелируют с показателями познавательной направленности, радикализма и доминантности личности, в то время как у адаптированных в общении показатели вербального интеллекта имеют связь как с познавательной, так и с коммуникативной направленностью и не коррелируют с радикализмом и доминантностью личности.

Потребность в достижениях, уровень реализации достижений, самооценка – это важные факторы социально-психологической и профессиональной адаптации. Среди факторов, которые влияют на адаптацию сту-

дентов, значительное место занимает состояние психологической готовности к будущей деятельности, в которую включается целостное представление мировоззренческих, моральных, мотивационных, профессиональных, эмоциональных, волевых, эстетических, физиологических качеств личности. Формирование психологической готовности подразумевает образование таких мотивов, отношений и установок, такого накопления знаний, умений и навыков, которые, актуализируясь, обеспечивают специалисту возможность успешно адаптироваться к условиям профессиональной деятельности и выполнять свои профессиональные задачи.

Результат исследования адаптации первокурсников в разных учебных заведениях показал, что чем быстрее они привыкают к новому укладу жизни, тем эффективнее протекает процесс формирования их профессионально важных качеств, тем быстрее формируется студенческий коллектив. Лучше адаптируются те студенты, личностные качества которых полностью отвечают требованиям профессионального обучения и деятельности [96].

Многообразие критериев адаптации, каждый из которых в какой-то мере отражает действительный уровень адаптированности студента, свидетельствует о сложности и многоуровневости самого феномена адаптации, что подчеркивает большинство исследователей, занимавшихся данной проблемой.

Адаптированность человека не может определяться только какой-либо одной характеристикой личности, так как внешняя среда представляет собой набор разнообразных факторов, влияющих на процесс адаптации. Изменения происходят на всех уровнях структуры личности:

эмоциональном – удовлетворенность работой, положением личных и семейных дел (положительное состояние психики);

ценностном – изменение направленности личности и системы отношений;

когнитивном – узнавание новой среды, получение информации о ней;

поведенческом – изменение поведения, эффективность в сфере общения и деятельности.

Анализ результатов проведенных исследований показывает наличие множества критериев, по которым производится оценка адаптации как целостного явления. На личностном уровне показателем адаптированности является степень изменения структуры или степень изменения комплекса характеристик личности.

Многие исследователи, занимающиеся проблемой адаптации, придерживаются мнения, что ведущей характеристикой, которая влияет на ход процесса адаптации, является эмоциональная стабильность-нестабильность. (А.А. Алдашева, Ф.Б. Березин, Ю.М. Орлов, В.Ю. Селин). Единогласно подчеркивается и значение активности личности (Ю.М. Орлов, Т.А. Кухарева, А.В. Сиомичев).

Так, Т.А. Кухарева [83] выделяет в этих обстоятельствах активное отношение к работе, интеллектуальную активность, активность в общении, которые проявляются в таких личностных качествах, как инициативность, самостоятельность, целеустремленность.

Особое место в структуре личностных факторов социально-психологической адаптации исследователи отводят мотивации. Ф.Б. Березин [18] ставит на особое место мотивацию достижения успеха. По его мнению, высокий энергетический потенциал становится более важным в деятельности, что требует мобильности, быстрого вхождения в новые ситуации, усвоения новых навыков, действий в условиях, при которых конечный успех или неудача еще не определились и тесно связаны с индивидуальной активностью. Энергетический потенциал в значительной мере обеспечивается выразительностью и структурой мотивации достижений. Преимущество мотивации достижения успеха над мотивацией предотвращения неудач оказывает содействие и эффективной психологической адаптации, а также успеху деятельности.

Вместе с интенсивностью мотивации значительно влияет на процесс адаптации структура мотивации. Исследование М.С. Рубажявичене [138], которое посвящено изучению психологических факторов профессиональной устойчивости молодых работниц, показало, что увольнение с работы как крайнее проявление неспособности к профессиональной адаптации связано с несоответствием структуры мотивации особенностям деятельности при совершенно благоприятном расположении профессионально значимых качеств.

Изучение личностных факторов психической адаптации привело к гипотезе (она получила многочисленные подтверждения), содержание которой состоит в том, что психологическая адаптация человека определяется не абсолютными значениями (выразительностью) тех или иных стабильных характеристик личности, а изменением структуры взаимосвязей между этими структурами, которое сказывается на общем поведении индивида и его устойчивости к комплексу экстремальных (природных и социальных) факторов среды [3]. В исследованиях автора этой гипотезы А.А. Алдашевой выявлено, что в условиях высокогорья на начальном этапе периода адаптации на организацию поведения влияют черты личности, которые обеспечивают формирование конформных типов реакции. Формирование адаптивного поведения в начале зимовки в Антарктиде определяется влиянием коммуникативных качеств личности, в середине зимовки – эмоциональных, а в конце зимовки – энергетических.

А.А. Алдашева заинтересовалась вопросом выбора стратегии адаптации лицами с различным уровнем индивидуальной адаптации [3]. В частности, она рассматривала особенности построения индивидуальных программ поведения в ситуации адаптации у лиц с различным уровнем пластичности нервной системы. Было установлено, что адаптация к социаль-

ной среде у лиц с высоким уровнем пластичности происходит за счет коммуникативных характеристик личности, рационального поведения. Лица с низким уровнем нейродинамических процессов адаптируются к социальному окружению за счет эмоционально-волевого компонента личности, а лица со средним уровнем пластичности имеют возможность выбора из большого количества программ поведения.

Переход в другой коллектив человека связан с проблемой адаптации. При потере привычного статуса в группе сверстников возникают значительные сдвиги в области отношения к себе, происходит разрыв преемственности в становлении идентичности в сфере основных переживаний, связанный с осознанием самого себя. Часто это ведет к развитию разного рода защитных механизмов, которые позволяют человеку сохранять привычную самооценку за счет искажения субъективного восприятия действительности и самого себя, что внешне выражается в неадекватном поведении, в снижении конструктивности поведения, в возникновении аффективных реакций, чувства подавленности, депрессии и прочих разных проявлениях. При нарушении процессов адаптации в данной социальной (групповой) среде личность оказывается в состоянии дезадаптированности. Возникает явление «социально-психологической дезадаптации», которое требует пристального педагогического внимания, адекватных и своевременных мероприятий, чаще всего носящих индивидуальный характер.

Социально-психологическая дезадаптированность личности выражается в неспособности реализовать собственные потребности и притязания. С другой стороны, личность не в состоянии идти навстречу тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляют к ней социальная среда и собственная социальная, ведущая профессиональная или иная роль, мотивированная извне и изнутри деятельность. Как указывает Л.Н. Голуб, одним из признаков дезадаптированности человека является переживание длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения психических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения. Процесс адаптации как система действий, имеющих адаптивную мотивацию и постепенно развертывающихся во времени и пространстве, может привести к ликвидации временной дезадаптированности и созданию состояния адаптированности личности. Структура и динамика процесса адаптивного поведения обусловлены не только уровнем развития личности, но и характером проблемной ситуации, т. е. тем, какие требования она предъявляет к личности, в какой мере делает ее неадаптированной. В различных проблемных ситуациях уровень временной дезадаптированности различен.

Общепринятое положение о том, что обращенность в будущее является главной чертой старшеклассника, что жизненные планы, перспективы составляют «аффективный центр» жизни, не означает, что это возрастное новообразование вызревает само собой, повинувшись неким возрастным законам развития. Напротив, при определении своих жизненных целей и

перспектив они испытывают огромные субъективные трудности. Так, Э. Эриксон, подробно анализируя общие закономерности и различные варианты развития в этом возрасте, приходит к выводу о том, что типичной для ранней юности психопатологией является именно расстройство временной перспективы, тесно связанное с кризисом идентичности. «Внутренняя позиция» рассматривается Л.Н. Божович на основе предшествующего опыта, возможностей, ранее возникших потребностей и стремлений, которые соотносятся с объективным положением, какое человек занимает в настоящее время, и тем, какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру отношения к действительности, к окружающим и самому себе.

Как отмечает Л.М. Фридман, устремленность в будущее только тогда оказывает благотворное влияние на формирование личности растущего человека, когда у него есть чувство удовлетворенности настоящим.

Ко всем психологическим трудностям, которые испытывают юноши и девушки, добавляются трудности, вызванные непростой социальной ситуацией. Высокая степень неопределенности жизни, неясность перспектив социального развития общества, материальные сложности ведут к тому, что многие люди, и молодые в особенности, с большой тревогой и опасениями смотрят в завтрашний день, не хотят или не могут самостоятельно решить, чего же они хотят от жизни. В этих условиях задача помощи в развитии способности – видеть перспективу будущей жизни, возможность самому определять цели жизни – становится еще более важной в освоении практически полезных навыков планирования, соотнесения ближней и дальней перспектив.

Временная перспектива будущего является проекцией мотивационной сферы человека. Она представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдаленным будущим. Временная перспектива формируется через интериоризацию ценностных установок родителей, их ожиданий в отношении ребенка, через усвоение общекультурных, социальных норм, развитие всей мотивационной сферы. Сформировавшись под влиянием ближайшего окружения, временная перспектива будущего приобретает собственную побудительную силу, оказав влияние на развитие личности человека.

Известный немецкий психолог Ш. Бюлер рассматривает в качестве главной движущей силы развития врожденное стремление человека к самоосуществлению, которое связано со способностью ставить перед собой цели, адекватные внутренней сущности. С ее точки зрения, причиной неврозов и дезадаптации выступает недостаток направленности, самоопределения.

1.5. Значение саморегуляции в эффективности социально-психологической адаптации

С.И. Архангельский, Ф.Б. Березин, Л.Н. Корнеева, Т.А. Кухарева подчеркивают роль самооценки и саморегуляции в эффективности социально-психологической адаптации. В.Ю. Семин [143] занимался исследованием значения фактора интроверсии – экстраверсии. Он выявил, что в группе экскаваторщиков с низкой производственной результативностью интроверсия с положительным влиянием на успешность деятельности в стабильных условиях, в ситуации, которая требует ситуативной адаптации, сопровождалась снижением способности к интеграции поведения, повышением уровня тревожности и иными признаками, характерными для нарушения психической адаптации. Уровень экстраверсии – интроверсии успешных рабочих не влиял на устойчивость психической адаптации в стрессовых условиях. С.В. Овдей [106] отметила положительное влияние экстраверсии на процесс социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей.

Исследовав проблемы адаптации руководителей научных подразделений промышленных предприятий, Л.А. Ясюкова [180] обнаружила, что успешному усвоению функций руководителя группы помогает высокое развитие качеств личностного самоуправления и препятствует выразительность коммуникативных характеристик личности. По ее данным, большинство успешных руководителей групп необщительны и не ощущают потребности в соблюдении хороших отношений с окружающими, мало проявляют заботу о своей репутации. Они обычно недооценивают возможные осложнения на пути достижения цели и не учитывают преграды, которые в целом позволяют им действовать свободно и активно. В то же время они способны быстро научиться, обладают развитым воображением, склонны к самообвинительным реакциям и принятию ответственности, самокритичны, адекватны в оценке своего поведения и деятельности, в связи с чем их активность становится эффективной. Менее успешные руководители групп не такие тщеславные, опекают собственную репутацию, в поведении и деятельности ориентированы на официальные нормы и требования. Для них важны добрые взаимоотношения с окружающими и комфортные условия труда. Они практичны, осмотрительны, обычно адекватно представляют себе возможные преграды на пути достижения цели, что в целом ущемляет их активность. В исследованиях Л.А. Ясюковой общение как фактор адаптации выступает не само по себе, а в структуре иных качеств личности.

Главенствующее место среди психологических механизмов адаптации занимает самооценка. Ее роль на различных этапах профессиональной жизни человека подробно проанализирована в работах Л.М. Корнеевой. Завышенная самооценка провоцирует постановку целей выше реальных возможностей, пренебрежение необходимой информацией, снижение субъективной вероятности неуспеха, минимизацию усилий для достиже-

ния цели, охлаждающее действие успехов и сильное эмоциональное переживание неудач; потребность в сохранении уровня самооценки приводит к защитному игнорированию неудач, объяснению их внешними причинами, которые ослабляют стимул к их преодолению. Резко завышенная самооценка может создать на определенном этапе деятельности зону постоянных неудач, заниженную профессиональную мотивацию. Последствия слабостью самооценки – пассивность, опасение ответственности, склонность к обретению очень легких заданий, занижение субъективной вероятности успеха, дезорганизирующее влияние неудач. Результатом неадекватной самооценки, как правило, становится неполная реализация возможностей человека в профессиональной деятельности, в отдельных случаях – отказ от нее [76].

Очевидно, что неадекватность самооценки становится препятствием на пути профессиональной адаптации. Но и адекватная самооценка, стихийно сформированная в процессе профессиональной подготовки, может стать дезорганизирующим фактором профессиональной адаптации, если она без корректив переносится с учебной деятельности на профессиональную. В таком случае этап вхождения в профессиональную деятельность, для которого и так характерно снижение устойчивости самооценки, усложняется слишком сильными ее колебаниями. Так, у молодых учителей в первый год преподавания наблюдается такое резкое падение самооценки, что оно сопровождается стойким снижением уверенности в себе, низким удовлетворением трудом, падением мотивации к профессиональной деятельности и даже отказом от нее. Резкое нарушение самооценки отрицательно влияет на успешность деятельности, сопровождается эмоциями, невротизацией. Однако заметное сохранение неадекватной самооценки, которое временно обеспечивает личности относительный комфорт, для деятельности еще более неблагоприятно.

Механизм психологической защиты тесно связан с самооценкой. Защитные механизмы начинают свое действие, когда достижение цели нормальным способом невозможно или когда человек считает, что оно невозможно. Р.М. Грановская [36] определяет функцию психологической защиты как идею не о способе достижения цели, а о способе организации частичного и временного душевного равновесия, помогающем собрать силы для реального преодоления возникающих трудностей. Действие защитных механизмов может сказываться в том, что неблагоприятные факторы не воспринимаются или не осознаются, что дискомфорт, который произошел в процессе адаптации, связывается с определенным лицом или объектом; в снижении мотивации, угнетении нереализованных наклонностей и желаний; в переосмыслении ситуации, которая позволяет снизить ее отрицательное эмоциональное влияние.

Ф.Б. Березин [19] выделил 4 типа защиты:

1) мешающий осознавать тревогу или факторы, которые вызывают тревогу (возражение, вытеснение);

2) позволяющий фиксировать тревогу на определенных стимулах (фиксация тревоги);

3) понижающий уровень побуждений (обесценивание начальных потребностей);

4) устранивший тревогу или модифицирующий ее интерпретацию за счет формирования стойких концепций (концептуализация).

Автор предполагает общую схему поведения человека в связи с фрустрацией, одним из вариантов которой может быть резкая несогласованность в системе «субъект труда – профессиональная среда». По этой схеме вариантами защиты поведения стали: изменение ситуации, выход из ситуации, паника, психологическая защита.

1.6. Проблемы адаптации студентов к учебной деятельности

Адаптация студентов к учебной деятельности во многом определяет успешность обучения и воспитания на первоначальном этапе учебного процесса, а также в значительной мере и эффективность последующего формирования будущего специалиста. Предотвратить расстройства средовой адаптации как можно раньше – самый надежный способ профилактики негативных процессов адаптации, так как на каждом последующем этапе восстановления гармоничных отношений между личностью и средой необходимо преодолевать те компенсаторные тенденции, которые уменьшили восприимчивость личности к воспитательному влиянию.

Процесс адаптации студентов связан с разного рода трудностями, которые вытекают не только из индивидуально-психологических особенностей интеллекта и личности человека, участвующего в деятельности, но и из целого ряда объективных причин, среди которых выделяют: методический барьер между средним и среднеспециальным, а также высшим образованием, проявляющийся в различии методов обучения и воспитания; увеличенный объем и иной характер подлежащей усвоению информации. Также объективные трудности при адаптации к специальному учебному заведению испытывает сельская молодежь, так как она связана еще и с трудностями перехода в новую среду (Л.Я. Рубина) [12].

Совокупность трудностей, возникающих на первоначальном этапе обучения, создает «дидактический барьер», преодоление которого, по мнению многих авторов, и составляет сущность адаптации к учебной деятельности в учебном заведении. Преодоление этих трудностей происходит в процессе активного познания среды, ее требований, личного принятия их, результатом чего является адаптация личности.

Д.А. Андреева отмечает, что дидактический барьер имеет место, когда студенты осознают сам факт перемены в методах и организации обучения;

сталкиваются с необходимостью выполнять больший в сравнении со средней школой объем самостоятельной работы;

испытывают умственное переутомление (в пределах нормы), проявляющееся в ослаблении внимания и памяти, а также в ощущении усталости к концу дня;

испытывают патологическое переутомление, проявляющееся в тех же симптомах, но в крайнем выражении: невозможность сосредоточиться и запомнить учебный материал, головокружение [18].

Процесс адаптации не всегда проходит благополучно для того или иного студента, о чем может свидетельствовать значительное снижение успеваемости, высокий процент отсева в первый год обучения в новом учебном заведении.

Важнейшими критериями адаптации к учебной деятельности большинство авторов считает показатели успешности учебной деятельности, показатели формирования профессиональной направленности, общественную и научную активность.

Л.Г. Егорова выделяет следующие критерии адаптации:

успешность обучения, включающую частные показатели: успеваемость, удовлетворенность профессиональной подготовкой, отношение к избранной профессии, сформированность умения работать без контроля;

общественную активность, которая оценивается по участию в общественной работе, наличию активной жизненной позиции, умению организовать и руководить собой и людьми;

исследовательскую активность, измеряемую по участию в студенческих научных объединениях, научной продуктивности, творчеству [80].

В.П. Кондратова в качестве интегрального показателя адаптации предлагает показатель состояния умственной работоспособности. Л.М. Ахмедзянова основным критерием адаптации студентов к учебной деятельности считает отношение к учению, факультету, профессии [12].

Формирование мотивации к учебной деятельности также является основополагающей характеристикой в период адаптации. Р.М. Райан, Е.Л. Деси, И.Р. Конел, изучая мотивационную структуру личности, выдвинули предположение о том, что неуспех всегда должен объясняться недостаточными усилиями, т. е. причина неуспеха – внутренние нестабильные факторы. Особенности психологической причинности существенно влияют на различные характеристики поведения человека.

Наиболее часто неуспешность в учебной деятельности студенты объясняют недостаточностью способностей, недостаточностью усилий, прилагаемых для выполнения учебных заданий; трудностью контрольного задания; отсутствием везения. Постоянно действующим фактором, который

играет большую роль в учебной деятельности, является психологическая причинность (табл. 1).

Таблица 1. Классификация причинных схем при объяснении человеком результатов своего поведения

Измерения причинности	Причины			
	Способность	Трудность задачи	Усилие	Везение
Расположение	внутренняя	внешняя	внутреннее	внешнее
Стабильность	стабильная	стабильная	нестабильное	нестабильное
Подконтрольность	неконтролируемая	неконтролируемая	контролируемое	контролируемое

Общая классификация возможных причин действия имеет следующие измерения:

1) расположение, локализация причин (является ли причина действия внешней или внутренней по отношению к человеку как субъекту действия);

2) стабильность причины (является ли причина относительно стабильной или же ее влияние изменяется, варьирует во времени);

3) подконтрольность причины (является ли действие причины подконтрольным человеку, произвольно регулируемым со стороны субъекта действия).

Анализируя данные, представленные в таблице, делаем вывод о том, что «усилие» является наиболее оптимальной причиной, так как это единственная причина, которая находится под волевым контролем испытуемых, и следовательно, она образует единственную причинную схему, которая не формирует у человека неуверенности в себе, в своих возможностях, дает положительный толчок для улучшения собственных результатов [158].

1.7. Роль саморегуляции в социально-психологической адаптации студентов

Исследуя комплекс стилевых особенностей саморегуляции студентов, В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев выделили три типа саморегуляции: гармоничный (отличается сформированностью всех регуляторных звеньев); акцентуированный (компенсация «слабого звена» за счет особенностей «сильной стороны»); застревающий, у представителей которого слабая сторона саморегуляции не компенсирована.

Исследуя особенности типов саморегуляции, А.О. Прохоров установил, что они связаны с акцентуацией характера. Ведущим элементом взаи-

моотношений у школьников и студентов является гипертимность – истероидность – демонстративность, у педагогов – ригидность.

В настоящее время в психологии отмечается повышение интереса к проблематике активности человека, усиление внимания к характеристике, которая берется в качестве констатирующей это понятие. К механизму, определяющему эту направленность, относится и осознанная саморегуляция.

Типология саморегуляции рассмотрена в работах К.А. Абульхановой-Славской, В.М. Морсановой, Р.Р. Сагиева, А.О. Прохорова. Так, К.А. Абульханова-Славская считает, что тип саморегуляции обуславливают следующие параметры личности:

- 1) преимущественная ориентация на внешние, внутренние социально-психологические опоры, на оптимальное их сочетание;
- 2) сохранение – несохранение уверенности при обращении к внешним – внутренним критериям оценки;
- 3) удовлетворенность – неудовлетворенность.

В.М. Морсанова и Р.Р. Сагиев выделили автономный, оперативный и устойчивый типы стилей саморегуляции учебной деятельности.

Ни один из стилей не является более предпочтительным с точки зрения успеха учебной деятельности. Успеваемость студентов, характеризующихся различными способами саморегуляции, оказалась статистически одинаковой.

Студенты с оперативным стилем саморегуляции отличаются гибкостью учета значимых условий обучения. Сильная сторона саморегуляции связана с высокой сформированностью процессов моделирования. Для таких студентов характерна быстрота включения в учебно-познавательную ситуацию, легкость ориентации в быстроменяющейся обстановке, оперативность учета требований преподавателя, умение найти правильную тактику во время ответа и выполнения учебных заданий. Слабыми сторонами являются низкая осознанность и устойчивость учебных целей; недостаточно высокий уровень самоорганизации процесса обучения; трудности, связанные с построением, недостаточной детализацией долгосрочных программ учебных действий. Слабость саморегуляции компенсируется за счет быстроты включения в учебную ситуацию и легкости ориентации в ней, легкости приспособления к требованиям преподавателя.

Сильной стороной студентов с автономным стилем саморегуляции является осознанность и самостоятельность в выборе и постановке учебных целей, определении последовательности в их осуществлении, стремление определить учебные перспективы на длительное время. К их слабостям относятся недостаточный учет требований преподавателей и условий конкретной обстановки, а вследствие этого трудность ориентации в быстроменяющейся учебной ситуации; недостаточный уровень сформированности критериев успешности учебно-познавательной деятельности. Слабое

звено компенсируется за счет развитости процессов оценки результатов: программы действий в процессе их выполнения контролируются, корректируются до тех пор, пока это не приведет к планируемым результатам.

У студентов с уравновешенным стилем саморегуляции сочетаются черты автономного и оперативного стилей. Формирование саморегуляции психических состояний предполагает параллельное развитие информационно-энергетического, мотивационного, эмоционально-волевого уровней. Информационно-энергетический уровень саморегуляции обеспечивает необходимую степень энергетической мобилизации физиологических систем для оптимального функционирования психики. Развитием мотивационного уровня саморегуляции психических состояний является становление индивидуального стиля мотивационной саморегуляции (коррекция и модификация мотивов). Личность прямо и осознанно подвергает пересмотру свою мотивационную систему, корректирует те установки и побуждения, которые по какой-либо причине необходимо изменить.

Любой процесс регуляции и саморегуляции психических состояний начинается и заканчивается коррекцией и модификацией мотивов. Формирование эмоционально-волевого уровня саморегуляции психических состояний предполагает развитие механизмов самоконтроля, самоубеждения. К.К. Платонов определяет самообладание как баланс эмоционального и волевого компонентов психики при господстве воли над эмоциями, взятых независимо от фактора времени.

Условиями формирования интеллектуальной подструктуры являются: осознание, принятие студентом собственного стиля мышления; стремление к саногенному мышлению, повышению культуры мыслительно-познавательной деятельности.

К условиям формирования эмоционально-волевой подструктуры относятся: осознание роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации психолого-педагогической деятельности, психического и физического здоровья, как своего, так и подопечных; осознание, принятие индивидуальных способов саморегуляции, наличие внутренней установки на их развитие.

Условиями формирования поведенческой подструктуры являются: осознание, принятие собственного типа саморегуляции, необходимости самосовершенствования; стремление реализовывать функции саморегуляции в соответствии с целями профессиональной деятельности.

Обеспечение процесса формирования умений саморегуляции психических состояний включает в себя методику проведения спецкурсов, семинаров-практикумов, тренингов по соответствующим проблемам; методику работы по развитию у студентов умений саморегуляции психических состояний.

Основным приемом оптимизации эмоционального состояния является обучение саногенному мышлению. Автор методики М.Ю. Орлов различает «человека привычки», «человека воли». Под «человеком привычки» пони-

маются лица, не владеющие саморегуляцией, но склонные к саморефлексам, к волевому самоконтролю. Сознательные и бессознательные процессы у таких людей соединяются. Поведение механически реагирует на различное поле стимулов. «Человек воли» не дает ход своим привычкам, если они идут вразрез с требованиями жизни или профессиональными задачами, но иногда волевое поведение превращается в упрямство или излишнее насилие над собой.

Обучение саногенному мышлению предполагает культуру мышления, способность управлять своим умственным миром. Саногенное самопознание включает в себя не только управление своей волей, но и умение направлять ее на достижение мотивов собственного поведения, на совершенствование своего нравственного облика. Саногенное самопознание предполагает осознание эмоциональных барьеров, мешающих морально-волевой тренировке личности. Саморефлексия, направленная на анализ своих потребностей и желаний, критическое осмысление конфликтов, эмоциональных барьеров, мешающих принятию волевого решения, помогает самовоспитанию и формированию саногенного мышления (табл. 2).

Таблица 2. Признаки саногенного и патогенного мышления

Саногенное мышление	Патогенное мышление
Динамизм, гибкость, рефлексия мышления; отделение своего «Я» от негативных ситуаций и образов, от собственных переживаний	Полная свобода воображения от контроля, мечтательность, отрыв от реальности
Релаксация, которая создает угасающий эффект негативным эмоциям, проигрывание ситуации стресса	Постоянные переживания ситуации: воображение, размышление. Переживания закрепляются, приобретают большую энергию, способствуют накоплению агрессии, отрицательного опыта. Человек не прерывает такие мысли
Конкретное представление в сознании строения контролируемых психических состояний	Полное отсутствие рефлексии (способности рассмотреть себя и свое состояние со стороны). Включенность в ситуацию отрицательных образов
Обучение навыкам погружения самого себя в состояние умиротворения и расслабленности; полная аутогенная релаксация как успех самовоспитания	Тенденция лелеять и сохранять в себе негативные образования: обиду, ревность и др.; нежелание работать над собой.
Концентрация внимания, сосредоточение, спокойное размышление над своим состоянием	Неосознанность умственных операций, как следствие – неумение контролировать, понимать самого себя, свое состояние

Обучение саногенному мышлению строится по принципу расширения поля сознания, т. е. включения в область осознанного все большего количества жизненных функций человека, его привычек и психических состояний. Методика обучения саногенному мышлению состоит в следующем:

1) необходимо ясно представить себе положительное переживание, например, от учебы или творчества, и затем перевести его в образ сознания;

2) в воображении как можно яснее и четче следует представить результаты сделанного и ожидаемую цель, «не включаясь» в отрицательные свойства предмета или события;

3) специально сосредоточить свою мысль на том, что результат интересен сам по себе, безотносительно к его оценке окружающими – творческий труд ради самого процесса труда или учения;

4) необходимо сказать себе, что награждаете себя именно за то, что выполнили заданное точно таким образом, как замыслили.

Способность к сосредоточению – условие психического самоконтроля. Чтобы вызвать в сознании образы, необходимые для успешной деятельности, например, образы удовлетворенности результатом деятельности, или воспроизвести в памяти те ситуации прошлого, в которых подобная деятельность была успешно реализована, необходимо сосредоточение.

Глава 2. Проблемы профессионального становления личности в психологии

2.1. Профессиональное становление личности. Концепции

В настоящее время имеется много разнообразных исследований, посвященных отдельным вопросам профессионализации. Их можно свести к следующим основным направлениям:

исследования психологических вопросов профессиональной ориентации и профессионального самоопределения (А.М. Кухарчук, К.М. Гуревич, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.Ф. Сафин, В.В. Чебышева и др.);

исследования психологических вопросов профессионального отбора и профессиональной пригодности (В.А. Бодров, К.М. Гуревич, Е.А. Милерян, К.К. Платонов и др.);

исследования, касающиеся изучения отдельных аспектов личности в процессе ее профессионального становления. К данным исследованиям можно отнести вопросы изменения ценностных установок, мотивов, интересов, личностных качеств в процессе обучения, адаптации и т. д. (А.В. Сиомичев, Е.С. Кузьмин, В.Е. Орел, Н.Н. Поддяков, В.Д. Шадриков, Р.В. Шрейдер и др.);

исследования целостного процесса становления личности.

Каждое из выделенных направлений решает свои специфические задачи, но решение в отдельности не позволяет проследить целостный процесс профессионализации личности. Поэтому рассмотрим целостные концепции профессионализации, пытающиеся охватить весь процесс профессионального становления личности – от начала трудовой деятельности до выхода из нее.

Процесс обеспечения профессионального становления личности включает в себя конструирование способов овладения операционной стороной деятельности, которые своим содержанием формируют мотивы профессионального становления, а также комплекс мер, направленных на осознание субъектом учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности, социальной значимости своей профессии. Другими словами, необходимо оптимальное сочетание так называемых содержательных (интерес к профессии, потребность в самореализации) и адаптивных (престиж профессии, зарплата и т. д.) мотивов деятельности.

Значительные резервы для успешного управления профессиональным становлением личности содержатся в анализе межличностных отношений и формировании самооценки как компонента профессионального самосознания.

Одной из концепций профессионального становления является концепция, разработанная Т.В. Кудрявцевым и его сотрудниками. В рамках данной концепции профессионализация рассматривается как целостный

процесс обретения профессиональной и социальной зрелости. По мнению Т.В. Кудрявцева, «...профессиональное становление не кратковременный акт, охватывающий лишь период обучения и воспитания в стенах одного из типов профессиональных учебных заведений. Оно – длительный, динамичный, многоуровневый процесс, состоящий из четырех основных стадий. Переход к каждой последующей стадии закладывается в ходе предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда противоречий и нередко даже кризисных ситуаций» [35, с. 7].

Центральное место в концепции занимает разработка стадийности процесса профессионального становления. Кризисы, возникающие при переходе от одной стадии к другой, обуславливаются рассогласованием между ожидаемым и достигнутым результатом, ломкой концепции самого себя и построением новой.

Другая концепция профессионального становления разработана Э.Ф. Зеером. Им в качестве основания для выделения стадий берется социальная ситуация развития и уровень реализации ведущей деятельности. Э.Ф. Зеер выделяет семь стадий. Он дает следующее определение профессиональному становлению личности – «это развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования и подготовки, а также продуктивного выполнения профессиональной деятельности» [9, с. 20].

Главным недостатком этих двух концепций, по мнению А.Р. Фонарева, является выделение стадий профессионального становления личности, которые соотнесены с этапами жизненного пути. Несмотря на это, взгляды этих исследователей являются значительным вкладом в теорию профессиональной психологии.

А.Т. Ростунов предложил иную концепцию. Отличительной особенностью данной концепции является то, что в основу ее положено понятие «профессиональная пригодность», отражающее суть противоречия «личность – профессия». Под профессиональной пригодностью А.Т. Ростунов понимает «совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, обеспечивающую наибольшую эффективность его общественно полезной трудовой деятельности и удовлетворенность своим трудом» [38]. Профессиональная пригодность рассматривается как большая система, в которую входят четыре функционально связанные подсистемы: профориентация, профотбор, профподготовка и профадаптация. В рассмотренной концепции выделяются практически те же стадии профессионального становления, что и в концепциях Т.В. Кудрявцева, Э.Ф. Зеера.

Среди зарубежных концепций профессионального становления личности выделим концепцию Д. Сьюпера. По его мнению, выбор профессии является длительным процессом развития, в результате которого ребенок увеличивает и укрепляет связь с жизнью. Основное внимание следует уделить изменению поведения человека в процессе профессионального развития, которое индивидуально, своеобразно и неповторимо.

Данная концепция опирается на следующие положения:

- 1) люди характеризуются их способностями, интересами и свойствами личности;
- 2) каждый человек соответствует ряду профессий, а профессия – ряду индивидов;
- 3) в зависимости от времени и опыта меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, которое имеет ряд последовательных стадий и фаз;
- 4) особенности профессионального развития определяются социально-экономическими условиями жизни семьи, свойствами индивида, его способностями;
- 5) на различных стадиях развитием можно управлять, с одной стороны, способствуя формированию у индивида интересов и способностей, с другой стороны, поддерживая его в стремлении «пробовать» реальности жизни и в развитии его «Я-концепции»;
- 6) профессиональное развитие, по сути, есть развитие и реализация «Я-концепции»;
- 7) взаимодействие реальности и «Я-концепции» происходит при проигрывании социальных ролей;
- 8) удовлетворенность работой зависит от полноты реализации индивидом своих способностей, интересов, личностных особенностей в профессиональных ситуациях [42, с. 4–5].

Позднее, переосмыслив свою концепцию стадий профессиональной жизни, Д. Сьюпер дополнил ее представлениями о четырех типах карьеры, при помощи которых он попытался представить индивидуальные различия в профессиональном развитии личности.

Автором еще одной концепции профессионального развития, которую мы рассмотрим, является Л.М. Митина. Она опирается на положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни, что послужило основой для построения двух моделей:

модели адаптивного поведения, при которой в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам в виде выполнения предписаний, алгоритмов решения профессиональных задач, правил, норм;

модели профессионального развития, которая характеризуется способностью личности выйти за пределы сложившейся практики, превратить свою деятельность в предмет практического преобразования и тем самым преодолеть свои профессиональные возможности [26, с. 6–8].

В каждой из моделей Л.М. Митина выделяет по три стадии. Так, в модели адаптивного поведения на первой стадии – профессиональной адаптации – возросшие требования деятельности вступают в противоречия со сформированными в процессе обучения характеристиками личности, знаниями и умениями. На второй стадии – профессионального становления

– в противоречия вступают необходимость приспособления к внешним требованиям и выработанный индивидуальный стиль деятельности и общения. На стадии профессиональной стагнации возникают предпосылки для снижения активности, невосприимчивости к новому.

Профессиональное развитие детерминируется противоречиями иного рода. На стадии самоопределения наблюдается сопоставление знаний о себе и других. Это приводит к пониманию необходимости собственных изменений и преобразований. На стадии самовыражения происходит соотнесение своего поведения с мотивацией, которую оно реализует, на стадии самореализации – формирование жизненной философии себя как профессионала, осознание смысла жизни.

Основная движущая сила развития профессионала – внутриличностное противоречие между «Я-действующим», «Я-отраженным», «Я-творческим». Переживание этого противоречия побуждает профессионала к поиску новых способов самоосуществления [26, с. 6–8].

Стадиальность в данной концепции профессионального становления личности не связана с возрастными рамками, она определяется только тем уровнем профессионализма, на котором находится субъект. Правда, несмотря на выделенные теоретические положения, эмпирически Л.М. Митина рассматривает в качестве примера профессиональное становление учителя в зависимости от стажа работы в школе [45, с. 93].

Итак, мы рассмотрели содержание некоторых базисных концепций профессионального становления личности. На основании анализа концепции можно сделать следующие выводы:

1. Профессиональное становление личности – это поэтапный процесс развития, саморазвития личности в ходе освоения профессиональных понятий, решения профессиональных задач, овладения профессиональными компетенциями, самоутверждения себя как личности и профессионала в ходе освоения профессиональной деятельности.

2. Профессионально-личностное становление охватывает весь период онтогенеза человека – от появления первичных профессиональных намерений до прекращения профессиональной деятельности.

3. Профессионально-личностное становление представляет собой динамический процесс «развертывания» психологических свойств и качеств личности, проявляющийся в формировании профессионального интереса, профессиональной направленности, овладения профессиональными компетенциями, развитием профессионально важных качеств, способностей, психофизиологических свойств.

4. Становление человека как профессионала тесно связано с его развитием как личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности.

5. Процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности.

6. Основания для выделения стадий могут быть самые различные. Каждая стадия должна характеризоваться единством и достаточностью личностных признаков, удерживающих период в границах качественной определенности.

7. Профессиональная жизнь позволяет человеку реализовать себя, предоставляет личности возможности для самоактуализации.

Таким образом, анализ представленных подходов дает основание утверждать, что исследователи рассматривали профессиональное становление личности как одну из сложнейших психологических проблем, решение которой на современном этапе развития нашего общества имеет принципиальное значение для проектирования хода профессионального становления человека, выявления резервов развития человека в ходе профессионального становления и разработки системы рекомендаций по оптимизации этого процесса.

2.2. Стадии профессионального становления

Профессиональное становление – это большая часть онтогенеза человека, которая охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни. В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды, или стадии. В связи с этим встает вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Одним из первых отечественных психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, явился Т.В. Кудрявцев. В качестве критериев выделения стадий он избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Т.В. Кудрявцев в профессионально-личностном развитии выделил следующие стадии:

1) возникновение и формирование профессиональных намерений: осознанный выбор личностью профессии на основе учета своих индивидуально-психологических особенностей;

2) профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности: освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально значимых и профессионально важных качеств личности, положительного отношения, склонности и интереса к будущей профессии;

3) профессионализация: вхождение (адаптация) в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе;

4) полная или частичная реализация личности в профессиональном труде [18, с. 54].

Е.А. Климов обосновал следующую профессионально ориентированную периодизацию:

1) стадия оптации (12–17 лет) – подготовка к сознательному выбору профессионального пути;

2) стадия профессиональной подготовки (15–23 года) – овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности;

3) стадия развития профессионала (от 16–23 лет до пенсионного возраста) – вхождение в систему межличностных отношений в профессиональных общностях и дальнейшее развитие субъекта деятельности.

В более поздней периодизации жизненного пути профессионала Е.А. Климов предлагает несколько иную группировку фаз. Для обозначения указанных фаз он использует очень условные понятия, так как устоявшейся терминологии здесь пока нет.

Оптанти (или фаза оптанта, оптации): здесь говорится о том периоде, когда человека начинают волновать вопросы выбора или вынужденной перемены профессии и он делает этот выбор. Е.А. Климов не выделяет здесь точных хронологических границ. В роли оптанта может оказаться не только школьник, но и профессионал, частично утративший работоспособность или оказавшийся без работы и вынужденный переменить профессию. Таким образом, календарный возраст здесь может быть любым, входящим в интервал «трудоспособности».

Адепты (или фаза адепта). Под этим термином Е.А. Климов объединил всех людей, уже ставших на путь приверженности к профессии и осваивающих ее. Это учащиеся профессиональных училищ, студенты техникумов, вузов, так называемые ученики мастера-наставника на производстве и т. д. В зависимости от профессии, речь может идти в связи с этой фазой и о многолетнем, и о совсем кратковременном процессе (например, в форме инструктажа). Причем в многолетней подготовке профессионала следует различать тех, кто находится на первом, втором и дальнейших годах обучения. Дело в том, что за время обучения происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности; информированности, умелости и других сторон индивидуальности. Кроме того, здесь есть свои специфические «кризисы развития» и потребность в психологической поддержке становления профессионала.

Адаптанти (или фаза адаптации, «привыкания» молодого специалиста к работе). Е.А. Климов отмечает, что как бы ни был налажен процесс подготовки профессионала в учебном заведении, молодому специалисту требуется период адаптации к производственной работе. Он должен найти в себе возможности, чтобы распознать, понять, почувствовать новые, непри-

вычные для него нормы, регулирующие поведение, образ жизни, манеры, внешний облик профессионала. Адаптации, привыкания требует также вхождение во многие тонкости работы.

Интернал (или фаза интернала). Это уже опытный работник, который любит свое дело и может вполне самостоятельно, надежно и успешно справляться с основными профессиональными функциями на данном рабочем месте.

Мастер (или фаза мастерства, которая будет продолжаться и далее, а характеристики остальных фаз как бы добавляются к ее характеристикам). На этой фазе становления профессионала работник выделяется своими специальными качествами, умениями, универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, стабильно хорошими результатами. Обычно на этой стадии он уже имеет некоторые формальные показатели квалификации (разряд, категорию, звание).

Авторитет (или фаза авторитета, она также суммируется с последующей). К возможности успешно решать профессионально-производственные задачи за счет большого опыта, умения организовывать свою работу, добавляется широкая известность работника в профессиональном кругу или даже на межотраслевом уровне. Он уже имеет награды, знаки отличия. С его мнением заметно считаются и коллеги, и руководители.

Наставник (фаза наставничества). Это авторитетный мастер своего дела, у которого появляются единомышленники, перениматели опыта, ученики, последователи (независимо от того, имеют ли они официальный статус учеников). И это обстоятельство наполняет его жизнь смыслом [11, с. 418–425].

Не претендуя на строгую научную дифференциацию профессиональной жизни человека, Е.А. Климов предлагает эту периодизацию для критического размышления.

А.К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов:

1) допрофессионализм – включает этап первичного ознакомления с профессией;

2) профессионализм – состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства;

3) суперпрофессионализм, который состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности;

4) непрофессионализм – выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;

5) послепрофессионализм – завершение профессиональной деятельности [22, с. 56–57].

В качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности Э.Ф. Зеер взял социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности. В целостном процессе профессионального становления личности он выделяет семь стадий:

1. Аморфная оптация (0–12 лет). Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов.

2. Оптация (12–16 лет). На этой стадии происходит формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

3. Профессиональная подготовка (16–23 года). Данная стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность – профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии профессиональной подготовки зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

4. Стадия профессиональной адаптации (18–25 лет). Начинается после окончания учебного заведения. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер. Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию — освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

5. Стадия первичной профессионализации и становления специалиста. По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой систе-

мы отношений личности к окружающей действительности и самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностно-сообразными технологиями выполнения.

6. Второй уровень профессионализации (на котором происходит становление профессионала). К переходу на него приводит дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда. На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

7. Профессиональное мастерство и становление акме-профессионалов. Перейти на эту стадию сможет лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации. Для этой стадии характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию мастерства изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пределы себя. Постигание вершин профессионализма (акме) – свидетельство того, что личность состоялась [9].

За рубежом широкое признание получила периодизация Д. Сьюпера, представителя одного из направлений теории профессиональной деятельности, охарактеризованного исследователями Бэрри и Уолфом как «концепция индивидуальности». На основании переосмысления исследований, проведенных в 1951 году группой экономистов, социологов, психиатров и психологов во главе с Э. Гинцбергом, а также исследований индустриальных психологов Д. Миллера и В. Форма, Д. Сьюпер выдвинул свою концепцию стадий профессиональной жизни. С его точки зрения, процесс профессионального развития индивидуально своеобразен и определяется неповторимостью тех условий, в которых он протекает. Вместе с тем он отмечает, что можно выделить общие возрастные и профессиональные стадии жизни, через которые проходит индивид:

1. Стадия роста (до 14 лет) представляет собой выбор молодым человеком своей будущей профессии на основании фантазии (4–10 лет), осознания собственных интересов (11–12 лет) и способностей (13–14 лет).

2. Стадия разведки (от 15 до 24 лет): временное занятие определенной профессией (15–17 лет), переходный период (18–21 год), апробирование избранной профессии в процессе реальной трудовой деятельности (22–24 года).

3. Пробная стадия (25–30 лет).

4. Стадия стабилизации (30–44 года).

5. Стадия сохранения (45–64 года).

6. Стадия ухода (после 65 лет) [42, с. 4–5].

В исследованиях Д. Сьюпера было также использовано понятие профессиональной зрелости применительно к различным стадиям профессионального развития, которую он представляет себе как степень самостоятельности, соответствующую задачам профессионального развития. Этот уровень изменяется по мере перехода с одних стадий на другие.

Наиболее важным достижением представленной концепции является то, что профессиональное становление понимается как длительный, целостный процесс развития личности. Из краткого анализа периодизаций профессионального становления личности следует, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциации этого процесса, выделяются примерно одинаковые стадии.

Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности. Все эти изменения не могут не вызывать психической напряженности личности. Переход от одной стадии к другой порождает субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Отсюда следует, что смена стадий инициирует кризисы профессионального становления личности.

Л.И. Божович считает, что самоопределение основывается на устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Социальное и личностное самоопределение предполагает не столько автономию от взрослых, сколько ориентировку и определение своего места во взрослом мире. Наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которых затруднителен выбор профессии, это требует развития интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции. Самоопределение этого периода является предварительным, «предвосхищающим», оно будет завершено, по мнению И.С. Кона, в периоде поздней юности или начала взрослости (от 18 до 23–25 лет) [111].

В исследованиях по проблеме самоопределения были выделены признаки данного процесса:

установление человеком своих собственных особенностей, черт, качеств, возможностей, способностей;

выбор критериев, норм оценивания себя на основе системы идеалов, ценностей: что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя;

определение своих наличных, уже имеющихся к сегодняшнему дню качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя;

предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств;

построение своих целей, задач, планов для развития необходимых качеств для принятия себя;

пересмотр применяемых критериев и оценок, ибо изменяются ценности, менталитеты в самом обществе, и сам человек выбирает разные из них на различных этапах своего развития;

пересамоопределение – человек заново принимает или не принимает себя.

Формально все учащиеся и студенты учреждений профессионального образования сделали первый профессиональный выбор, что же касается уровня сознательности этого шага, то здесь различия весьма существенные. Так, одни после школы поступают в профессиональные училища, колледжи, техникумы, вузы, чтобы получить конкретную профессию, специальность, для других – это вынужденный шаг – надо было где-то учиться, уйти от иных ситуаций.

Выбор профессии (профессиональное самоопределение) представляет собой часть социального самоопределения личности, предполагающего не просто оценку своего соответствия требованиям профессии, но и определение направления работы по самовоспитанию и самосовершенствованию, развитию у себя качеств специалиста и гражданина, принимающего ответственность за порученное дело.

Можно отметить, что процесс профессионального самоопределения предполагает взаимодействие двух систем: личности как сложнейшей саморегулирующейся системы и общественной (в том числе педагогической) ориентации учащихся в решении вопроса сознательного выбора профессии, которая включает в себя целенаправленное влияние образовательных учреждений на мотивы выбора профессии, образовательного учреждения, адаптации к новым условиям обучения и профессиональной деятельности.

На первый план выступают проблемы профессионального самоопределения: выбор будущей профессии и построение дальнейших образовательных планов. Основным направлением психолого-педагогической работы с учащимися 9-х классов является помощь юношам и девушкам в определении их жизненных планов, в прояснении временной перспективы будущего, в профессиональном и личностном самоопределении.

А.В. Карпов, В.Д. Шадриков определяют выбор профессии как сложный комплекс типов и видов принятия решений, среди которых главными являются процессы принятия решения на мотивационном личностном уровне [150].

Л.С. Выготский [66] считал, что выбор профессии – это, наряду с выбором профессионального вида деятельности, определением своего жизненного пути, своего призвания, есть способ включения в жизнь социальной среды. Он может быть правильным только при высокой степени развития личности, уровня ее зрелости, высокой социальной ответственности. В выборе профессии находят свое выражение моральные и нравственные мотивы, способности, интересы и склонности, самооценка и уровень притязаний учащегося, его эмоциональные установки, развитие волевых качеств, а также всей системы ценностных ориентаций.

Самоопределение личности начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов в ходе профессионального обучения, при специализации, определении путей повышения квалификации и творческой реализации, а также при потере работоспособности или работы.

Процесс выбора профессии представляет активный поиск личностью своего предназначения, который необходимо рассматривать с двух сторон: со стороны самого объекта, его интересов, способностей, возможностей, индивидуальных особенностей, и требований профессии, которые предъявляются к человеку. Следовательно, основные трудности профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрастах связаны с недостаточным уровнем самопознания, а также со слабой ориентацией в выбираемой профессии: содержанием ее профессиональной деятельности, режимом работы и условиями труда, возможностями профессионального роста, финансированием, требованиями к работнику, а также знанием ее привлекательных и негативных сторон.

Значимой с позиции полноценного развития личности представляется точка зрения И.С. Кона, который отмечает, что, делая выбор какой-либо специальности, молодой человек с одновременной реализацией своих сил и способностей отказывается от многих других видов деятельности, что это в высшей степени ответственно и самоограничивающе для личности.

Важно отметить, что на процесс профессионального самоопределения оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы. Внешние условия характеризуются изменениями самой профессии (появляются новые технологии), требованиями общества к ней. Внутренние условия определяют изменения представлений человека о профессии, критерии оценки человеком самой профессии и оценки профессионала в себе.

Важным аспектом профессионального самоопределения является профессиональный интерес. По мнению В.Ф. Афанасьева, «профессиональный интерес – избирательное, эмоциональное, познавательное отношение, выражающееся в стремлении к определенной деятельности, к практическому овладению ею» [19, с. 18]. С.Н. Чистякова, рассматривая профессиональный интерес, выделяет его конкретность и целенаправленность,

поскольку он возникает в результате знакомства с определенной сферой трудовой деятельности, а также его устойчивость, если данный интерес получает подкрепление в соответствующей деятельности.

Развитие и формирование профессиональных интересов связано с познавательными установками, которые направлены на понимание сущности профессии, приобретение знаний о ней, овладение не только практически, но и теоретическими основами данной профессии. В этом случае, чем сильнее выражен профессиональный интерес, тем глубже потребность в приобретении знаний по интересующей профессии [46].

Под самоопределением А.К. Маркова понимает сложный, многоступенчатый процесс развития человека, включающий разные его виды: *жизненное* самоопределение – определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализация себя на основе этого самоопределения; *личностное* – определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев; *социальное* – определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя некоторым кругом профессий; *профессиональное* самоопределение – определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма. Данные виды самоопределения постоянно взаимодействуют. В одних случаях одно предшествует другому, например, личностное самоопределение может предшествовать и способствовать профессиональному; в других – происходят одновременно, меняясь местами, как причина и следствие.

Понятие «профессиональное самоопределение» рассматривается в узком смысле – как итоговый этап в плане формулирования учащимся для себя задачи выбора будущей сферы деятельности; как одна из составляющих стадии профессиональной адаптации; как процесс, имеющий типичные и индивидуально-личностные черты, постоянно сверяемые с текущей социально-экономической ситуацией в обществе, – и в широком смысле – как длительный процесс, который проходит практически через всю жизнь человека – от принятия жизненно важных решений до одноактных самостоятельных поступков.

Профессиональное самоопределение, по В.А. Полякову, – это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации, составная часть целостного жизненного самоопределения [33].

Н.С. Пряжников обозначает сущность самоопределения как «поиск смысла в выбираемой деятельности и во всей своей жизнедеятельности в целом, а также поиск смысла в самом процессе самоопределения» [37]. «Большинство людей выбирают не столько профессии, сколько образ жиз-

ни, где профессия выступает в качестве одного из средств, одного из путей к привлекательному образу жизни». При этом крайне значимы социальные контакты, предоставляемые данной профессией непосредственно или как следствие того образа жизни и связанного с этим образом жизни круга общения, который характерен для данных профессионалов.

О.С. Анисимов под самоопределением понимает «результат социализации и предполагает наличие механизмов мышления, сознания и самосознания» [5]. Профессиональное самоопределение необходимо рассматривать не как осуществление выбора профессии и получение профессиональных знаний, умений и навыков по выбранной специальности, а как целостный процесс выявления, развития и использования способностей каждого обучающегося, реализацию его личностной активности, раскрытия внутренних резервов. Такой подход может осуществляться только в результате изменений самого процесса педагогического взаимодействия и воздействия на личность молодого человека на основе целостного подхода к проблеме профессионального самоопределения и профессионального выбора.

Профессиональное самоопределение представляет собой процесс формирования отношения личности к себе (процесс формирования самосознания личности) как субъекту будущей профессиональной деятельности, что позволит подготовить человека к профессиональному росту и карьере, презентации своей кандидатуры на рынке труда, к перемене профессии в условиях рыночной экономики [35]. По своему содержанию оно характеризуется большой субъективной направленностью, отражением собственного волеизъявления человека в процессе выбора, является одновременно объектом, итогом, критерием, составной частью профориентации, целью которой является формирование профессионального самосознания – осознание себя как профессионала, выделяющего себя из объективного мира, своих профессиональных интересов, поступков и действий.

На процесс профессионального самоопределения оказывает влияние ряд факторов:

- социально-экономические (моральные и материальные стимулы данной профессии, престиж, отношение к человеку, выбравшему то или иное рабочее место);

- социально-психологические (влияние социального окружения – семьи, одноклассников, референтной группы);

- собственно психологические факторы (интересы и склонности личности, уровень интеллектуального и личностного развития);

- индивидуально-психофизиологические особенности (основные особенности нервной системы, выраженные в особенностях различных темпераментов и динамике протекания психических процессов в их проявлении к разным видам деятельности).

Н.С. Пряжников и С.Н. Чистякова выделяют такие составляющие процесса профессионального самоопределения, как:

социологическая составляющая – серия задач, поставленных обществом перед личностью;

социально-психологическая – процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между собственными предпочтениями и потребностями общества;

дифференциально-психологическая – процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность;

психолого-педагогическая – специально организованный, целенаправленный процесс постепенного формирования у человека внутренней готовности к самоопределению, предполагающий реальное взаимодействие между педагогами и обучающимися.

А.К. Маркова, представляя классификацию профессионализма, выделяет три уровня, первый из которых – допрофессионализм – как раз и соотносится с периодом первичного профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте. Первый этап второго уровня ориентирован на процесс социально-трудовой адаптации.

По мнению А.В. Петровского, адаптация учащихся к новой деятельности проходит несколько фаз. Молодой человек, пришедший в новый коллектив, должен освоить действующие в этом коллективе нормы. Если ценностные ориентации, установки, социальный опыт новичка вполне соответствуют тому, что есть в новом коллективе, в который он приходит, то первая фаза – адаптация – проходит легко и быстро. Вторая фаза – персонализация – порождается обостряющимся противоречием между необходимостью «быть как все» и стремлением человека к максимальному самовыражению. Третья фаза – интеграция – определяется противоречиями между представлениями молодого человека и потребностью коллектива принять, одобрить, культивировать индивидуальные качества, которые соответствуют их системе ценностей и способствуют общему успеху. При положительном разрешении этих противоречий происходит интеграция молодого человека в коллективе. Если нет – возникает дезадаптация и дезинтеграция и вытеснение его из коллектива или фактическая его изоляция.

Главная цель профессионального самоопределения – постепенно сформировать у обучающегося внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного). Готовность обучающихся к профессиональной деятельности формируется на этапе выбора профессии, профессиональной ориентации, приобретения первичной профессии, в результате первичной адаптации молодого работника на производстве.

М.И. Дьяченко отмечает, что для возникновения состояния готовности к сложным видам деятельности необходимы следующие условия:

осознание требований общества, коллектива, своих потребностей или поставленной другими людьми задачи;

осознание целей, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи;

осмысление и оценка условий, в которых будет протекать предстоящая деятельность;

определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности;

прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата;

стремление к достижению того или иного результата, оценка вероятности его достижения; самооценка собственной подготовленности; состояние здоровья и физическое самочувствие; личный опыт мобилизации сил на решение сложных задач; умение контролировать и регулировать уровень своего состояния; умение самонастраиваться, создавать оптимальные внутренние условия для предстоящей деятельности [46].

В широком смысле готовность предполагает умение решать противоречие между направленностью на что-то определенное, скажем, к определенному типу поведения, и новизной различных событий и ситуаций, которые могут произойти и в которые может попасть личность. Профессиональная готовность личности формируется неравномерно, в зависимости от индивидуальных особенностей, что говорит о необходимости индивидуализации помощи и сопровождения обучающихся.

Говоря о помощи и поддержке формирования готовности к профессиональному самоопределению и социально-профессиональной адаптации в новых условиях, не следует понимать эту деятельность как принятие или перекладывание на педагогов всей ответственности за ее процесс и результат. Само понятие «самоопределение» предполагает самостоятельность и внутреннюю активность человека. Поэтому помощь заключается в создании условий, при которых сам обучающийся начнет осознавать сложность и важность данной работы, принимать ответственность за собственное будущее, проявлять целенаправленную активность и инициативу.

В.А. Петровский и А.Г. Асмолов выделяют «надситуативную активность» как готовность человека не только самостоятельно и осознанно совершать различные действия и поступки, но и как стремление к новому, не запланированному в рамках уже существующей деятельности, не только как следование намеченной цели, но и как конструирование новых целей и смыслов в процессе своей деятельности, в творческом преобразении ситуации, в саморазвитии личности.

При интенсивном изменении внешних условий профессиональной деятельности и статичности, пассивности восприятия личностью этих из-

менений происходит постепенная потеря актуального включения в действительность, формируются защитные качества, конформность поведения и мышления [15].

Развитие способности человека к активному профессиональному самоопределению следует рассматривать как процесс изменения самой личности. Профессиональное развитие – это, с одной стороны, становление профессионала, с другой, – появление новых профессионально важных, социально и личностно значимых качеств, компетенций.

Человек на протяжении своей жизни входит не в одну, а во многие группы и коллективы, и ситуации успешной или неуспешной адаптации многократно повторяются. Поэтому формирование профессиональной и социально-психологической адаптивности молодых специалистов, формирование внутренней готовности к проявлению активности в направлении решения задач самоопределения – процесс немаловажный.

2.3. Проблема саморазвития личности в процессе социально-психологической адаптации

Немаловажное значение на процесс адаптации оказывает саморазвитие личности. Потребность в саморазвитии, в самосовершенствовании является одним из основополагающих свойств зрелой личности. Самосовершенствование – это источник физического, социального, личностного, индивидуального источника долголетия человека. Все современные исследования саморазвития личности условно можно объединить в направления:

1) функциональное (каузальное, причинное), рассматривающее человека прежде всего как сугубо функциональное существо во всех сферах его жизнедеятельности;

2) субъективно-целевое, делающее акцент на ценностно-смысловых характеристиках личности, ставя ее в центр культурных идеалов;

3) системологическое, объединяющее два предыдущих подхода на основе принципа системной детерминации любого события, таким образом обеспечивая целостное видение изучаемого явления.

Идеи функционального подхода в отечественной психологии разрабатывались такими учеными, как Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.Г. Асеев, Д.Н. Узнадзе, В.Н. Мясищев, В.А. Петровский. В.А. Петровский ввел понятие «надситуативной активности» – источника зарождения новой деятельности личности. Человеку присуща неадекватная по своей природе тенденция постановки сверхзадач. Возникающие противоречия между уже сложившимися установками и надситуативной активностью выступают в качестве основного рычага развития личности. В.Г. Асеев предполагает, что условием инициации развития является наличие неиспользованной ре-

зервной зоны функциональных возможностей, которые потенциально содержат в себе источники развития личности [30, 32].

Б.Г. Ананьев высказал мысль о том, что личность – «не отдельная система, не есть единичный элемент общества», таким элементом является группа. Формирование личности происходит путем интериоризации – присвоения продуктов общественного опыта, освоения определенных позиций, ролей и функций. «Все сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этим общественным становлением личности» [15].

Идея В.Н. Мясищева заключалась в том, что сформировавшиеся устойчивые личностные свойства регулируют объем и меру активности социальных контактов, образуя собственную среду развития. При этом происходит взаимообусловленность двух интегративных структур – самой личности и социального окружения. Важным моментом данной теории является рассмотрение отношений с точки зрения их содержания и происхождения. Содержание отношения личности задает объективная деятельность, но собственно субъектами их делает система аффективных, смысловых переживаний личности в связи с воспринимаемой действительностью. Изменение отношений тесно связано с динамикой объективной жизнедеятельности личности, однако дело не только в том, что с изменением условий меняется функциональная структура работы, но и в том, что в этом случае меняется ее значение для работающего, а следовательно, и его отношение к ней [40].

Ш.А. Надирашвили, изучая механизмы регуляции осознанного социально ориентированного поведения, выделил три уровня психологической активности человека: индивидуальный, субъективный и личностный в форме практического, теоретического и социального поведения. Установка практически-импульсивного поведения возникает на основе витальных потребностей и данных чувственной реальности. Установка теоретического поведения возникает на основе единства потребностей познания, определенной функциональной системы познания и проблемной ситуации. Формирование установки, лежащей в основе социального поведения, предполагает единство социальных требований, выбора социально приемлемой и воображаемой ситуации. Это социальная установка, в которой объективными факторами являются социальные объекты, ценности, реализованные в процессе взаимоотношения людей. Субъективными факторами являются социальные потребности, потребность выражения личностно-ценностных содержаний и «психологический автопортрет» [127, 40].

Психологическая подготовка к профессиональной деятельности проявляется в самоорганизации личности. Саморегуляция – это процесс произвольного управления своим поведением, благодаря которому происходит разрешение конфликтов, овладение своим поведением, переработка негативных переживаний.

Л.И. Анцыферова определяет личностную форму саморегуляции как процесс созидания себя. Реакция индивида на свои собственные качества и

формы поведения формирует комплексы компенсаторных, защитных свойств. Они постепенно становятся функционально автономными и начинают определять типы и уровни личностного функционирования человека. Личность управляет своим развитием посредством регуляции самовоспитания, которое формируется в результате самопознания и сознания расхождения реального Я и идеального образа себя в будущем. К механизмам личностной саморегуляции относят динамику понимания сущности Я, осознание направленности в процессе решения значимых задач [25].

Психологическим предметом анализа личностного саморазвития в субъективно-целевом направлении исследований становятся смысловые образования личности, потребности и интересы самоактуализации, личностные значения, смыслы. Мотивация, предмет деятельности в субъективном опыте человека существует в форме побуждения и потребности деятельности (А.Н. Леонтьев, В.М. Розин). Мотив оставляет свой след в жизненном опыте личности, образуя личностные смыслы жизненных обстоятельств и предполагаемых в них действий. Учет личностью своего жизненного ресурса вынуждает ее выстраивать приоритеты целей, ценностей и мотивов, следовательно, факты отбираются и упорядочиваются человеком в соответствии с некоторыми личными ценностями. Образ будущего влияет на настоящее и формирует его.

Механизмы личностного саморазвития раскрываются в эффектах смыслообразования: порождения и обеспечения направленности деятельности; эмоциональной окраски и трансформации психического образа; стабилизации дезорганизирующих влияний на протекание деятельности; устойчивости смыслового отношения; приписывания жизненного смысла носителю значимых качеств; моделирования должного. Законченное формирование мотива предполагает выбор конкретной цели, которая характеризуется уровнем результата достижения [40].

Личностное саморазвитие отражается в смысловых образованиях и определяется в изменении самосознания. Основу изучения смысловых образований составляет анализ извлечения смыслов из ситуации или приписывание их ситуации (В.П. Зинченко, В.А. Петровский). Смыслы, отражая исходное событие, запечатлеваются в структуре субъективного жизненного опыта не хаотично. Характер осмысления определяет своеобразие модели: ее полноту или искаженное представление события.

К. Роджерс вынес положение о положительной природе человека и возможности его самоактуализации: человеческое существо обладает тенденцией двигаться к большей «конгруэнтности», к более реалистическому функционированию и зрелости. Под конгруэнтностью понимается степень соответствия между своими чувствами, их восприятием и высказываниями о них.

Результаты исследований, проводимых К. Роджерсом, говорят о существенных изменениях личности в результате переживания «помогающих отношений» в ходе ориентированной на клиента терапии [138]. Эти

изменения связаны прежде всего с принятием себя самого, открытостью внутреннему опыту. Мешают развитию личности страх изменения, защитные механизмы, недоверие к своему организму, конформизм.

А. Маслоу также занимался проблемами развития личности. Личностный рост он рассматривал как последовательное удовлетворение «высших потребностей на основании достигнутых базовых». Рости, по Маслоу, – значит не оставаться в потенциальности. «Лучший выбор жизни» всегда находится в нас самих. Личностный рост не заключается в единичном достижении, это особое взаимоотношение с миром и самим собой [120].

Маслоу указывает, что мотивация роста может быть существенно задушена неудовлетворенными физиологическими потребностями, потребностью в безопасности, уважении и др. Человек ограничен привычками, мешающими проявлению гибкости и продуктивному поведению, а также социальными влияниями и групповыми нормами, которые мешают индивидуальной автономии. Маслоу полагает, что наиболее эффективны те специалисты, которых отличает тенденция самоактуализации в профессиональной деятельности. Она предполагает:

- адекватное, безоценочное принятие себя, честность и доверие по отношению к себе, принятие ответственности за свои поступки;

- способность быть непосредственным, естественным, быть открытым новому опыту, происходящим изменениям; стремление к независимому, автономному существованию; определение собственной точки зрения на окружающую мир и философский взгляд на понятия добра и зла;

- развитие демократичности, чувства сопричастности, единения с другими людьми, способности к глубоким межличностным отношениям.

Представитель экзистенциального анализа В. Франкл рассматривает стремление человека к поиску и реализации собственного смысла жизни как основную врожденную мотивационную тенденцию поведения и развития личности. Отсутствие смысла порождает у человека состояние фрустрации. Личностный рост, по Франклу, заключается в обретении конкретного смысла жизни данной личностью в данный момент. Наиболее важным для человека является занятие им определенной позиции «над» смыслом. Франкл подчеркивал, что смыслы не изобретаются личностью, их необходимо находить. Личность трансцендирует себя, ориентируя на смысл, а способность человека к самоотстраненности позволяет ему увидеть «лучший» смысл для себя [40]. Помехой в развитии личности, по Франклу, является недостаток внутреннего напряжения, личной инициативы, отсутствие разработанной человеком системы ценностей, безответственность.

А. Менегетти выдвинул концепцию о том, что самореализация человека возможна, если он следует внутреннему критерию (*in se*), позволяющему выбрать единственно верный вариант самореализации в конкретный момент жизни индивида. Способность человека находить такой выход из любой ситуации свидетельствует о личностной зрелости и является гаран-

тием его роста. Менегетти изучил явления, препятствующие личностному росту, что послужило основанием для положений о «негативной психологии». Сюда относятся феномены «вампирического» воздействия со стороны значимых для субъекта людей. Вторжение в психику другого порождает опасный симбиоз для жизни обеих сторон. Причина негативной психологии в человеке кроется в результате фрустрации основных жизненных инстинктов и идентификации со значимым взрослым, который первоначально может выступать в роли и фрустратора, и того, кто предлагает модели поведения в качестве наиболее жизненных, но в целом формирующих направленность приспособления и отщепенца за изначально утраченный объект. Потеря собственной автономии «толкает на воровство чужой биологической автономии» [40].

Признаками саморазвития могут служить следующие факты:

содержание сознания переживается, испытывается субъектом в виде некоторых первичных ощущений и их комплексов (состояний) и существенно искажается вербализацией и концептуализацией (К. Роджерс, Д. Энрайт). Освоение реальности осуществляется в форме эмоционально-ценностного понимания фрагмента действительности. Поэтому индивидуальная модель мира ограничена и никогда не равна действительному миру [154];

за любым содержанием сознания всегда лежит некоторое личное допущение реальности, поэтому осмысление личностного опыта понимания мира позволяет человеку открывать в себе личность, подтверждать свою идентичность [54];

содержания сознания схватываются в виде или деятельности, или объекта, следовательно, мыследеятельность воспроизводится разными психологическими средствами [40];

стратегии осмысления действительности, проявляясь в мышлении как привычки, являются психологическими средствами самопрограммирования мышления и поведения. При этом осмысление действительности и взаимодействие с ней строится как приписывание действительности характеристик мышления. Эффекты саморазвития отражаются в сознании как различения реальности и мышления о ней.

Можно сделать вывод о том, что признаками и механизмами личностного роста является изменение строения индивидуального сознания. Осознание фактов личностного роста становится для субъекта свидетельством направлений и возможностей самореализации.

Системологическое направление рассматривает принцип дополнительности функционального и субъективно-целевого подходов. В нем интегрируются причинность и цель, подчеркивается системная детерминация любого события. В рамках данного подхода занимались исследованием такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев и др.

Процесс самореализации личности представлен в понятии социального опыта как условие развития личности. В структуру опыта входит:

- 1) индивидуальная модель мира, которая представляет активность личности в обобщенном отражении мира;
- 2) мировоззрение личности, содержащее целостное отношение к миру;
- 3) жизненная позиция, которая фиксирует процессы самоопределения личности;
- 4) образ жизни, являющийся формой хранения в социальном опыте личности ее стиля самоорганизации жизни [25].

Опыт может быть ригиден, но все же он всегда уникален, представляет интеграцию жизненного пути субъекта. Именно в рефлексивном опыте развивается субъективность, осуществляется личностный рост. Развитие личности содержит элементы «психологической общности» и «уникальности». Психологическая культура личности определяется индивидуальной деятельностью и включает культуру мышления, сенсорики, эмоций, способность саморегуляции, субъективирования и объективирования деятельности [24].

Согласно теории индивидуальной психологии А. Адлера, стремление к «совершенству», «превосходству» и «социальной власти» является «единой линией активности» индивидуальности, обусловленной компенсаторными механизмами преодоления собственной неполноценности [8, 9]. Целостность личности, по А. Адлеру, определяется единством индивидуального стиля, направленности поведения к цели и «социального интереса».

К.А. Абульханова-Славская считает, что личность проходит три уровня становления:

- 1) исходный уровень. Определяется «невыделенностью личности из хода событий жизни и изменения ее условий» [2];
- 2) стабилизацию личностных свойств: личность начинает выделяться, самоопределяться по отношению к событиям;
- 3) самоопределение собственной жизни. Этот уровень становления менее всего подвержен воздействию обстоятельств. Личность выступает в качестве субъекта жизнедеятельности, для которого характерно знание о том, что он хочет, о своих возможностях в преодолении социальных обстоятельств.

Осуществление личностного роста, по Абульхановой-Славской, заключается в выстраивании жизненной линии собственными возможностями и силами личности. Логика личностного роста может отвергать субъективное желаемое, если это не соответствует требованиям личности к себе, ее принципам. Личность реализует мотивы своих поступков, руководствуясь их значимостью для своей жизненной линии [3].

Таким образом, анализ основных подходов в исследовании проблемы саморазвития позволил выделить феномен саморазвития как основной внутренний механизм развития личности. Основными содержательными характеристиками саморазвития выступают: ценностные ориентации, лич-

ностные смыслы, самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание. Они определяют направленность и динамику саморазвития, уровень зрелости личностных компонентов, их гармоничное сочетание, дают возможность преобразовать себя, организовать самостоятельную деятельность по собственному самосовершенствованию.

Субъективные отношения личности являются наиболее подвижным ее элементом, так как выражают непосредственную связь человека с обстоятельствами жизни, с жизненно важными условиями, динамика которых проявляется во внутренних личностных изменениях и прежде всего в системе отношений. Таким образом, превращение пассивного отношения человека к окружающему миру в активное происходит при изменении социальной ситуации его жизни и деятельности [40].

Проанализировав проблему адаптации, можно сделать следующие выводы:

1. В биологии под адаптацией понимают особую анатомическую, физиологическую, биохимическую характеристику организма, развивающуюся под влиянием необычных по величине, совокупности или продолжительности воздействия факторов среды. Процесс адаптации человека существенным образом определяется, исходя из его двойственной природы, т. е. закономерностями общественной жизни с одной стороны и закономерностями физиологии высшей нервной деятельности и психологии – с другой. В психологии адаптация – это приспособление организма к окружающей его действительности, к условиям его существования. В адаптационных механизмах человека решающую роль играют социальные факторы. Процесс адаптации связан с основными видами деятельности человека, поэтому он выражает освоение личностью среды и требует относительно продолжительного времени.

2. Способность к социальной адаптации – это проявление высоких адаптационных возможностей высшей нервной деятельности и психической деятельности человека, так как именно этим видам деятельности принадлежит решающая роль в переработке социальной информации и субъективного отражения факторов природной и социальной среды. Социально-психологическая адаптация личности обусловлена опосредованностью включения в социальную среду, индивидуальными особенностями человека. В качестве таких опосредующих звеньев выступает мотивационная структура личности, ее внутренняя позиция, социальные отношения. Доминирующее влияние на процесс и характер адаптации оказывает соответствие «мотивационного ядра» личности содержанию, целям и условиям реальной деятельности.

3. К факторам, влияющим на успешность хода адаптационных процессов, относятся субъективные факторы (пол, физиологические и психологические характеристики человека) и факторы среды (условия труда, режим и

характер деятельности, особенности социальной среды). В зависимости от уровня исследования критерии адаптации носят различный характер.

4. Основными критериями социально-психологической адаптации мы будем считать следующие характеристики личности:

личностную активность,
умение самостоятельно работать,
сформированность волевых качеств,
хорошую успеваемость,
самооценку личностных качеств,
уверенность в себе,
эмоциональную саморегуляцию,
социометрический статус,
профессиональную мотивацию.

Многообразие критериев адаптации, каждый из которых в какой-то мере отражает действительный уровень адаптированности будущего специалиста, свидетельствует о сложности и многоуровневости самого феномена адаптации, что подчеркивает большинство исследователей, занимавшихся данной проблемой.

2.4. Соотношение профессионального и личностного самосознания в психологии

Профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность является главным средством утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности. По мнению А.К. Марковой, «личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального» [116].

Профессиональное самоопределение продолжается на протяжении всей трудовой жизни человека, который уточняет смыслы профессионального труда, соотнося их со смыслами всей своей жизни. Для профессионального самоопределения характерны большая формализация, благоприятные социальные условия, такие как социальный запрос, оборудование и т. д.

Для личностного самоопределения характерны: невозможность формализации полноценного развития личности; «неблагоприятные» условия, сложные обстоятельства и проблемы, позволяющие проявиться лучшим личностным качествам человека.

Развитие и формирование профессионального самосознания является центральным моментом становления профессионала. Эта тема рассматривается разными авторами на уровне профориентационной работы, обучения в профессиональных учебных заведениях, самой профессиональной деятельности уже состоявшихся специалистов.

По мнению Е.А. Климова, «центральная задача психологии труда как науки состоит в изучении фактов и закономерностей психической регуляции функционирования и формирования человека как субъекта труда, в создании информационных условий... для практики формирования должной системы соответствующих психических регуляторов» [108].

Регуляторами труда Е.А. Климов определяет:

1. Образ объекта труда: чувственный образ (перцептивный, сенсорный), репрезентативный конкретный образ (представления памяти, воображения), репрезентативный отвлеченный образ (понятия, схемы, усвоенные алгоритмы действий).

2. Образ субъекта труда: актуальный «Я-образ» (знание о своем состоянии в данный момент, о своем реальном месте среди других людей, о своих возможностях и ограничениях), обобщенный «Я-образ» («Я-концепция», включающая представления о себе в прошлом, настоящем и будущем; я – как представитель данной профессии).

3. Образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений: осознание своих потребностей, своих эмоций и эмоциональных отношений; осознание своего характера, своей личностной направленности и мировоззрения в ходе взаимодействия с другими людьми в трудовом процессе [108].

Важнейшей составляющей и важнейшим регулятором трудовой деятельности является «образ мира» профессионалов, который у представителей разных профессий складывается по-разному и по-разному влияет на мироощущение профессионалов, а также на образ своего места в мире.

Рассматривая критерии профессионализма, А.К. Маркова среди прочего выделяет: стремление развивать себя как профессионала, внутренний locus профессионального контроля, осознание в полном объеме черт и признаков профессионала, развитое профессиональное сознание, целостное видение облика себя как будущего профессионала, развитие человеком себя средствами профессии, самокомпенсацию недостающих качеств.

2.5. Составляющие психологического сопровождения профессионального становления студентов

По определению Н.С. Пряжникова, психологическое сопровождение – «это целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции субъектов труда» [153].

Л.А. Кандыбович охарактеризовал психологическое сопровождение как планомерную, систематическую помощь молодому специалисту в процессе его профессионального становления с целью преодоления затруднений деятельности [147].

М.Р. Битянова определяет «психологическое сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание

социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития человека в ситуации учебного взаимодействия» [41].

Психологическое сопровождение играет важную роль в процессе социально-психологической адаптации студентов. Психологическая служба в содружестве с педагогическим коллективом учебного заведения может обеспечить более благоприятное протекание адаптационных процессов. Одной из главных целей психологического сопровождения является создание в рамках новой социальной среды таких условий, которые позволили бы студентам успешно развиваться и обучаться.

Составляющими психологического сопровождения являются:

1. Диагностическое направление:

отслеживание и самоанализ динамики морально-психологического, психического развития обучаемых, их профессионального самосознания, владения приемами саморегуляции [153, 155, 175];

разработка исследовательско-диагностических и экспертных процедур анализа деятельности обучаемых [153];

осуществление системно-структурного анализа имиджа и стиля деятельности обучаемых [153];

оценка профессиональной компетентности обучаемых (сформировавшихся кадров) [153];

разработка и апробация прогностической и нормативной модели конкретной профессиональной деятельности.

2. Формирующе-развивающее направление:

создание социально-психологических условий для развития личности студентов и их успешного обучения [153];

внедрение ситуаций активного поиска профессиональных проблем, способов их решения [153];

разработка и применение инструментария развития творческого потенциала, личностных качеств студентов;

формирование потребности личностной и профессиональной самореализации;

обеспечение благоприятного эмоционально-психологического климата; содействие в решении возникающих психологических проблем в деятельности;

обеспечение условий для активного использования социально-психологических знаний в процессе обучения, общения и личностного развития.

Развивающая деятельность труда студента направлена на выстраивание и формирование социально-психологических условий для целостного развития личности. Развивающая деятельность включает:

- тренинговые занятия,
- развивающие занятия,
- обучающие встречи,

психологические олимпиады,
обучающую психодиагностику,
самопознание,
саморазвитие.

Психологическое развитие ориентировано на создание условий для активного присвоения и использования полученных студентами социально-психологических знаний в процессе обучения, общения и личностного развития.

Психологическое консультирование является еще одним механизмом развивающей работы. Его цель – обращение к своему внутреннему «Я», обучение навыкам самопознания, самоанализа, использование знаний о своих психологических особенностях для успешного обучения и развития. Кроме этого, важной задачей является оказание психологической помощи студентам, находящимся в состоянии сильного эмоционального переживания, стресса, конфликта.

Психологический консилиум – это еще один вид формирующе-развивающего направления. Именно он помогает разрабатывать и планировать единую психолого-педагогическую стратегию сопровождения учебных групп в процессе обучения.

3. Корректирующее направление.

Термин «коррекция» в переводе с латинского обозначает «поправка, частичное исправление или изменение». Г.Л. Исурина психологическую коррекцию определяет как направленное психологическое воздействие на те или иные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности.

По А.А. Осиповой, это «система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологического развития или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия».

Задачи психокоррекции:

помочь клиенту лучше понять свои проблемы;
устранить эмоциональный дискомфорт;
поощрить свободное выражение чувств;
обеспечить новыми идеями или информацией о том, как решать проблемы;

помочь клиенту в проверке новых способов мышления и поведения за пределами терапевтической ситуации.

Для решения вышеуказанных задач психолог прибегает к следующим основным методам:

обеспечивает психологическую поддержку, которая осуществляется приемом активного слушания, а также помогает осознать и использовать свои силы и умения;

устраняет дезадаптивное поведение и формирует новые адаптивные стереотипы;

содействует инсайту и самораскрытию, в результате чего клиент начинает лучше понимать свои мотивы, чувства, конфликты и ценности.

4. Профилактическое направление

Основной целью данного блока является создание благоприятного эмоционально-психологического климата у студентов. Профилактическое направление охватывает работу как с педагогическим, так и со студенческим составом учебного заведения. Психологический консилиум, семинары, диспуты и дискуссии помогают разрабатывать и планировать единую психолого-педагогическую стратегию сопровождения учебных групп в процессе обучения.

Выбор и эффективность того или иного метода зависит от многих факторов, главенствующее место среди которых занимают характер проблемы клиента, степень восприимчивости человека, а также личность самого психолога. Выбор формы взаимодействия формирующей или развивающей работы определяется результатом психодиагностики.

2.6. Роль методов психокоррекции в психологическом сопровождении профессионального становления студентов

Эффективность психокоррекционной работы во многом определяется степенью соблюдения во время проведения коррекционных мероприятий основных психокоррекционных принципов.

Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина сформулировали *принцип единства диагностики и коррекции*. Его суть в том, что эффективность коррекционной работы на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей ей диагностической работы. Но в то же время, как считает Д.Б. Эльконин, «самые точные, глубокие диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой психолого-педагогических коррекционных мероприятий» [152, 153, 154, 183].

Принцип нормативности развития неразрывно связан с понятием «психологического возраста», введенным Л.С. Выготским. Он определял его как «новый тип строения личности, ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход развития в данный период» [66]. К этому принципу относится и понятие «индивидуальная норма», которая позволяет наметить в пределах возрастной нормы развития программу оптимизации развития для каждого конкретного клиента с учетом его индивидуальности и самостоятельного пути развития.

Принцип коррекции «сверху вниз», выдвинутый Л.С. Выготским, заключается в создании психологом зоны ближайшего развития для клиента.

Коррекция по данному принципу носит опережающий характер и строится как психолого-педагогическая деятельность, нацеленная на своевременное формирование психологических новообразований.

Сторонники поведенческого подхода реализуют *принцип коррекции «снизу вверх»*. Они считают, что коррекция поведения должна строиться как подкрепление уже имеющихся стратегий поведения с целью закрепления социально-желательного поведения и торможения социально-нежелательного поведения.

Принцип системности в коррекционном развитии отражается в направленности на устранение причин и источников отклонения в психическом развитии. Успех такого пути основывается на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей и иерархии отношений между симптомами и их причинами [152].

Согласно *деятельностному принципу* основным способом коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности клиента, в ходе реализации которой создаются условия для ориентировки в трудных, конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности, являясь средством, ориентирующим активность.

Остановимся кратко на характеристиках основных психокоррекционных направлений: психодинамического, феноменологического и поведенческого – и попытаемся обосновать свой выбор методов, используемых в формирующем эксперименте.

Психодинамический подход. Ярким представителем данного направления является классический психоанализ З. Фрейда, утверждающего, что мысли, чувства и поведение человека детерминированы бессознательными психическими процессами. По Фрейду, составляющие личности: Ид (инстинкты), Эго (разум) и Супер-Эго (мораль) – часто сталкиваются друг с другом, что приводит к интрапсихическим, или психодинамическим конфликтам. Число этих конфликтов, их природа и способы разрешения и являются, по мнению З. Фрейда, определяющими в форме личности и ее поведении. Адаптивное поведение связывается с малым количеством конфликтов или с эффективным их решением. Многочисленные, тяжелые или плохо управляемые конфликты приводят к отклоняющимся чертам личности или к психическим расстройствам [11].

Основными задачами психодинамического подхода являются:

осознание клиентом (инсайта) интрапсихического, или психодинамического, конфликта;

анализ конфликта и его влияние на актуальное поведение и на интраперсональные отношения.

Таким образом, это подход, который подчеркивает важность для осознания генеза и лечения эмоциональных расстройств интрапсихических конфликтов, которые являются результатом динамической или бессознательной борьбы внутриличностных мотивов.

Феноменологический подход. Сторонники данного подхода считают, что каждый человек по-своему воспринимает и интерпретирует мир, а поэтому личное восприятие реальности в каждый конкретный момент детерминирует поведение человека.

Феноменологический подход, который также именуется гуманистическим, сосредотачивает свое внимание на таких специфических качествах, как осознание, самосознание, креативность, способность строить планы, принимать решения и нести ответственность за них. Сторонники этого подхода придерживаются принципа о том, что у каждого человека есть врожденная потребность в реализации своего потенциала – личностном росте. Но никто по-настоящему не сможет понять другого человека, его поведение, если не попытается взглянуть на мир глазами этого человека. Любое поведение человека, даже такое, которое кажется странным для окружающих, исполнено смысла для того, кто его обнаруживает.

Гуманистическая психокоррекция придерживается следующих принципов:

коррекция помогает клиенту восстановить свой естественный рост, чувствовать и вести себя в соответствии с тем, какой он есть на самом деле, а не с тем, каким он должен быть по мнению других;

улучшение наступает само по себе при правильно созданных психологом условиях;

установление отношений, при которых клиент чувствует безусловное принятие и поддержку; терапевтические изменения достигаются вследствие переживания клиентом этих отношений;

клиент полностью ответственен за выбор своего образа мыслей и поведения.

В процессе клиент-центрированной психокоррекции, основателем которой был К. Роджерс, клиенты становятся не только более уверенными в себе, но и начинают лучше осознавать свои подлинные чувства; принимать себя; держаться более комфортно и естественно с другими людьми; в большей степени полагаться на собственную оценку, чем на мнение других; становятся более продуктивными и спокойными [157].

Поведенческий подход. Источником поведенческой психокоррекции являлась концепция бихевиоризма американского зоопсихолога Дж. Уотсона и его последователей. Бихевиористы считали, что психическая деятельность человека должна исследоваться, как и у животных, путем регистрации внешнего поведения и исчерпываться установлением соотношения между стимулами и реакциями организма независимо от влияния личности.

Основываясь на теориях научения, поведенческие терапевты рассматривали неврозы человека и аномалии личности как выражение выработанного в онтогенезе неадаптивного поведения. В частности, Дж. Вольп определял поведенческую терапию как применение экспериментально установленных принципов научения для целей изменения неадаптивного поведения. Неадаптивные привычки ослабевают и устраниаются, адаптивные привычки возникают и усиливаются [11].

В последнее время поведенческая психокоррекция претерпела существенные изменения, так как появился большой вопрос относительно ее действенности. Основным ее недостатком является абсолютизация роли условного рефлекса в нервно-психической деятельности человека.

Различные подходы поведенческой психокоррекции унаследовала когнитивная психокоррекция. Основоположником когнитивного направления явился Дж. Келли, который создал техники для непосредственной коррекции неадекватных способов мышления. В настоящее время в «чистом» виде когнитивный подход используется довольно редко, в основном он применяется вместе с техниками поведенческого подхода.

Л. Дойл выделил ряд общих черт у представителей поведенческого и когнитивного направления:

1. И те, и другие не интересуются причинами расстройств или прошлым пациентов, а имеют дело с настоящим: поведенческое направление сосредотачивается на актуальном поведении, а когнитивное – на том, что думает человек о себе и о мире в настоящем.

2. И те, и другие смотрят на коррекцию как на процесс научения, а на корректора – как на учителя. Поведенческое направление учит новым способам поведения, а когнитивное – новым способам мышления.

3. И те, и другие дают своим клиентам домашнее задание с тем, чтобы они практиковали за пределами коррекционной среды то, что получили во время сеансов коррекции.

4. И те, и другие оказывают предпочтение практическому подходу, не обремененному сложными теориями личности.

Таким образом, модель данного направления состоит в том, что знания о себе и мире влияют на поведение человека, а поведение и его последствия воздействуют на представления о самом себе и мире [11]. Проведем сравнительный анализ рассмотренных подходов (табл. 3, 4).

Таблица 3. Сравнительный обзор методов психологического воздействия

Основные тематические параметры	Динамический подход	Поведенческий подход	Феноменологический подход
1	2	3	4
Природа человека	Двигается сексуальными и агрессивными инстинктами	Продукт социального научения и обуславливания; поведение формируется на основании прошлого опыта	Имеет свободную волю и способность к самоопределению и самоактуализации
Основная проблема	Сексуальное подавление	Тревога	Психическое отчуждение
Концепция патологии	Конфликты в сфере инстинктов: бессознательные ранние либидинозные влечения	Приобретенные стереотипы поведения	Экзистенциальное отчуждение: утрата возможностей, расщепление «Я», рассогласование между мыслями, чувствами и поведением (потеря аутентичности)
Концепция здоровья	Разрешение интрапсихических конфликтов: победа Эго над Ид, т. е. сила Эго	Устранение симптомов: отсутствие специфического симптома или снижение тревоги	Актуализация личностного потенциала: рост «Я», аутентичность и спонтанность
Вид изменения	Глубинный инсайт: понимание раннего прошлого	Прямое научение поведения в текущем настоящем, т. е. действие, или действие в воображении	Непосредственное переживание: ощущение или чувство в данный момент
Временный подход и «фокус»	Исторический: субъективное прошлое	Неисторический: объективное настоящее	Отсутствие историзма: феноменологический момент («здесь и теперь»)

Продолжение табл. 3			
1	2	3	4
Задачи терапевта	Понять бессознательное: психическое содержание и его историческое, скрытое значение	Программированность, подкрепление, подавление или формирование специфической поведенческой реакции для устранения тревоги	Взаимодействовать в атмосфере взаимного принятия, способствующей самовыражению (от физического до духовного)
Основные техники	Интерпретация: свободные ассоциации, сновидения, обыденное поведение, перенос и сопротивление	Обусловливание: систематическая десенситизация, позитивное и негативное подкрепление, моделирование	«Энкаунтер» (встреча): равное участие в диалоге, эксперименты или игры, драматизация или разыгрывание чувств
Роль психолога	Нейтральная. Помогает клиенту исследовать значение свободных ассоциаций и другого материала из бессознательного	Учитель (тренер): активный, ориентированный на действия. Помогает клиенту заменять дезадаптивное поведение на адаптивное	Фасилитатор (ускоритель) роста личности
Характер связи между терапевтом и клиентом	Трансферентная и первостепенная для изменения: нереальные взаимоотношения	Реальная, но второстепенная для изменения: взаимоотношения отсутствуют	Реальная и второстепенная для лечения: реальные взаимоотношения
Лечебная модель	Медицинская: врач – пациент. Авторитарная. Терапевтический союз	Образовательная: преподаватель – ученик. Авторитарная, учебный союз	Экзистенциальная: общение двух равных людей: человеческий союз. Эгалитарная (равноправная)

Таблица 4. Виды подходов психологического воздействия

Динамический подход	Феноменологический подход	Когнитивно-поведенческий подход
Психоанализ (З.Фрейд). Индивид. психология (А.Адлер). Эгопсихология (А. Фрейд, Э. Хартман, Г. Клейн). Неофрейдизм (Э. Фромм, К. Хорни). Психология отношений (В.Н. Мясищев). Личностно-ориентированная психология	Клиент-центрированная психотерапия (К. Роджерс). Гештальттерапия (Ф. Перлз)	Бихевиоризм (Д. Уотсон). Когнитивная терапия (Дж. Келли). Рационально-эмотивная терапия (А.Эллис)

Ж. Годфруа разделил методы психологической коррекции на две категории: интрапсихическую и поведенческую: «если интрапсихическая коррекция предполагает воздействие на восприятие, мысли и побуждения человека, то поведенческая стремится только изменить или устранить у него те формы поведения, которые будут сочтены неадаптивными» [11].

В основе интрапсихической терапии, по Годфруа, лежит принцип, согласно которому психологические проблемы и деструктивное поведение человека являются следствием неадекватной интерпретации им своих чувств, потребностей и побуждений, то есть неадекватности самосознания (рис. 1).

Поведенческое направление придерживается принципа, что любое поведение человека является приобретенным, поэтому с помощью методов обусловливания или моделей поведения психолог пытается заменить неадекватное поведение человека другим, которое позволило бы ему быть более адекватным (рис. 2).

Методы поведенческого направления хорошо дополняют методы интрапсихического направления. Восприятие, осознание и осмысление своих поступков, с одной стороны, и изменение или устранение их, с другой, в сумме дают высокий результат.

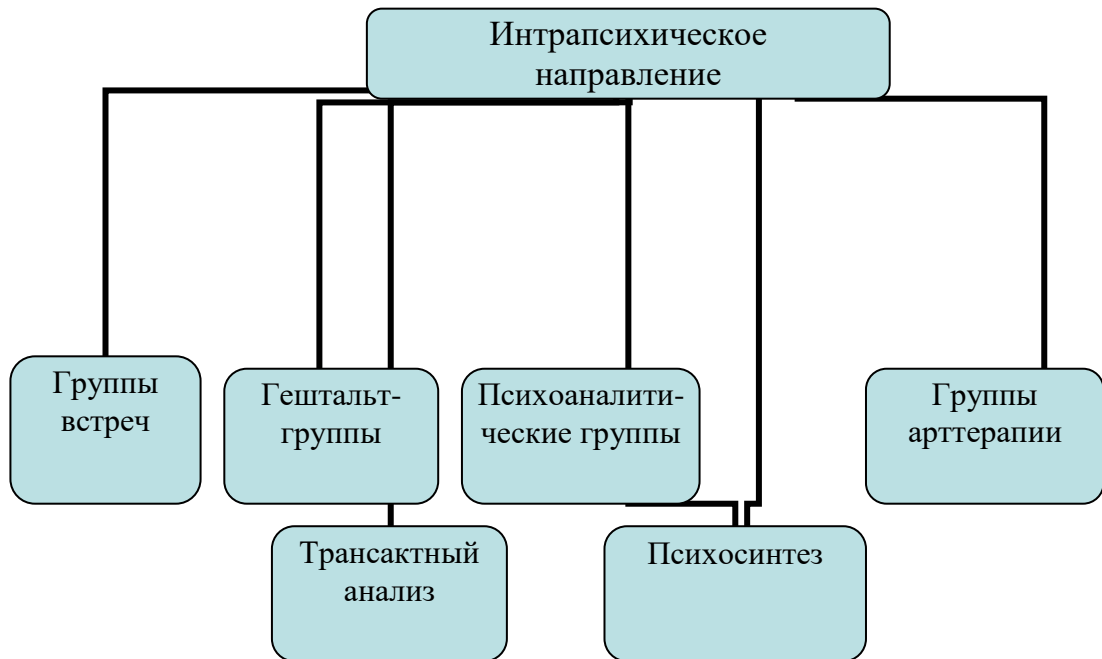


Рис. 1. Групповые формы работы интрапсихического направления

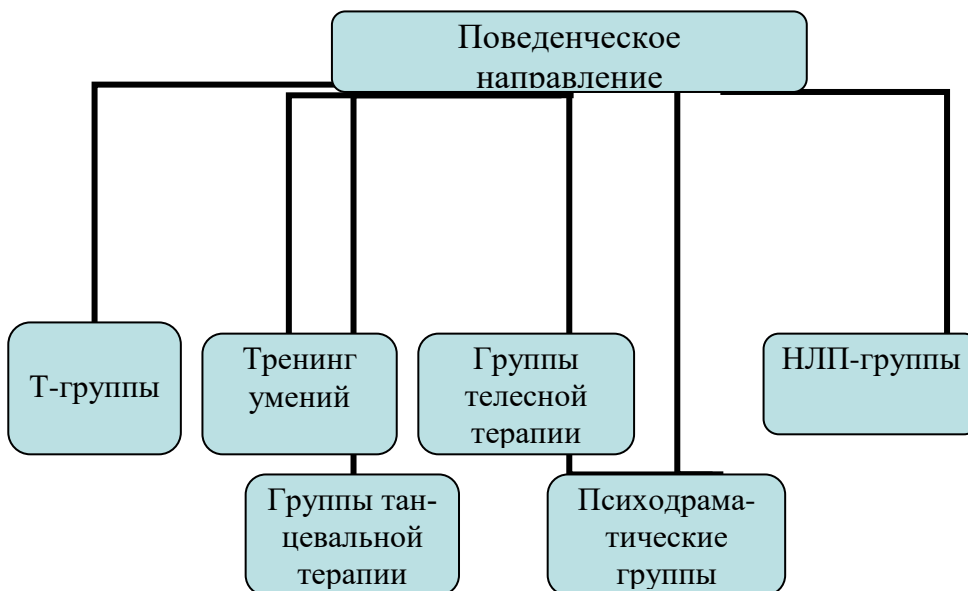


Рис. 2. Групповые формы работы поведенческого направления

2.7. Принципы и этапы создания программы психологического сопровождения профессионального становления

Основным принципом психологического сопровождения необходимо считать принцип следования за «естественным... развитием человека на

данном возрастном и социокультурном этапе его жизненного пути» [152]. Психологическое сопровождение оказывает оптимизирующую психическое состояние помощь для сохранения психического здоровья студента, а также для развития самостоятельности, ответственности, способности решать возникающие проблемы и трудности самостоятельно.

Программа психологического сопровождения основывалась на принципах, сформулированных Б.Ф. Ломовым, К.К. Платоновым, В.А. Бодровым, А.Ф. Шикуном [128, 182]: системном подходе, личностном подходе, практичности, устойчивости к влиянию случайных факторов, комплексности, активности, адекватности.

В структуру учебно-профессиональной деятельности студентов входит готовность к профессиональному обучению, установлению коммуникативных связей, построению перспективного личностно-профессионального плана. Каждая из составляющих имеет мотивационный, ориентационный, операционный, волевой и оценочный компоненты (табл. 5).

Таблица 5. Компоненты психологической готовности к учебно-профессиональной деятельности

Компонент	Психологическая готовность		
	к учебной деятельности	к общению	к построению личностного, профессионального плана
Мотивационный	Мотивация учения	Мотивация выбора профессии педагога, отношение к людям	Мотивы выбора профессии
Ориентационный	Стандартный минимум знаний по школьной программе	Общие представления о способах установления и поддержания контакта	Знание специфики педагогической деятельности
Операционный	Умения и навыки учебной деятельности	Коммуникативно-перцептивные умения	Умение анализировать свои достоинства и недостатки исходя из особенностей выбранной специальности
Оценочный	Умение оценить свои учебные действия, знания	Адекватность самооценки умений	
Волевой	Умение сосредоточиться, не отвлекаться	Эмоциональная устойчивость, психологическая толерантность	Умение соподчинять «хочу», «могу» и «надо»

Приемы психологического сопровождения труда студентов, обеспечиваемые программой, представлены на рис. 3.

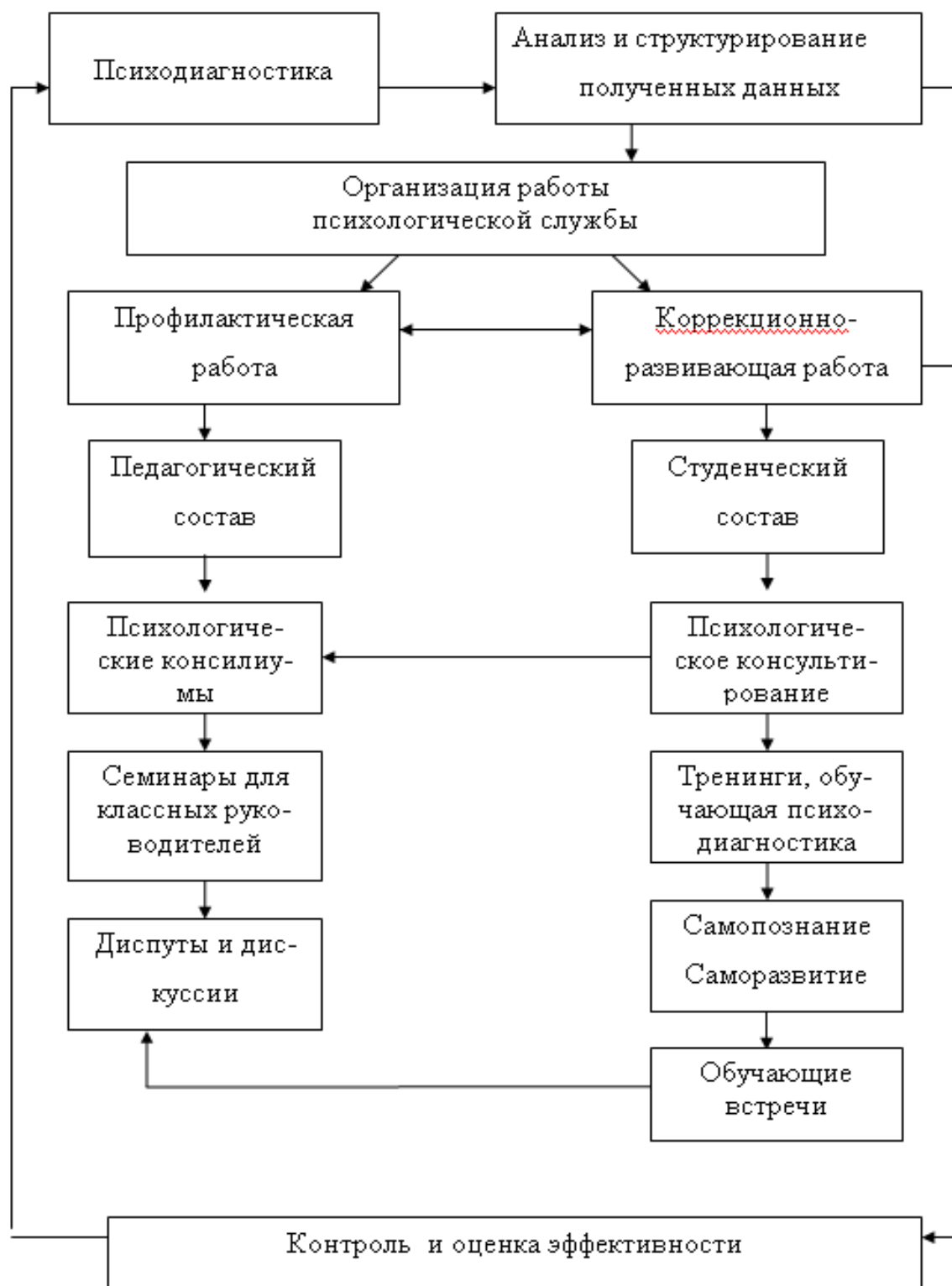


Рис. 3. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов в процессе их социально-психологической адаптации

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Психологическое сопровождение представляет собой планомерную, систематическую помощь студенту в процессе его социального и профессионального становления с целью преодоления затруднений в деятельности.

2. Психологическое сопровождение играет важную роль в процессе социально-психологической адаптации студентов, так как представляет собой целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции субъектов труда, основной целью которого является создание в рамках новой социальной среды для студентов условий, которые позволили бы им успешно развиваться и обучаться.

3. Составляющими психологического сопровождения являются направления:

диагностическое,
формирующе-развивающее,
корректирующее,
профилактическое.

4. Главным принципом психологического сопровождения является принцип следования за «естественным... развитием человека на данном возрастном и социокультурном этапе его жизненного пути».

5. Программа психологического сопровождения предусматривает три взаимосвязанных этапа (табл. 6):

психодиагностическое обследование,
формирующе-развивающую и коррекционную работу,
контроль успешности показателей социально-психологической адаптации.

Таблица 6. Программа психологического сопровождения труда студентов в процессе социально-психологической адаптации

Этап	Использованные методы	Цель	Задачи
1	2	3	4
Констатирующий эксперимент	16-факторный опросник Кеттелла	Изучение индивидуально-типологических особенностей личности студентов	Выявить индивидуально-типологические особенности личности

Продолжение табл. 6

1	2	3	4
Диагностическое направление	Цветовой тест Люшера Тест социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливенна	Изучение особенностей взаимодействия студентов Изучение уровня психической готовности к общению	Выявить психические состояния студентов в период социально-психологической адаптации Выявить сформированность умения понимать поведение людей
Формирующий эксперимент Формирующе-развивающее и коррекционное направление	Программа психологического сопровождения труда студентов в период социально-психологической адаптации		Обеспечить влияние психологического сопровождения труда студентов в процессе их социально-психологической адаптации. Становление их индивидуального стиля деятельности и общения

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема профессионального становления личности непосредственно связана с вопросами освоения профессиональной деятельности, развития и реализации личности на различных этапах ее профессионального пути. В современной психологической литературе процесс профессионального становления понимается как целостный феномен, который включает в себя компоненты как объективного (престижность профессии, ее социальная конкурентоспособность, уровень безработицы и т. д.), так и субъективного характера (отношение личности к профессии, к себе как профессионалу, выраженность профессиональных способностей, профессиональные идеалы, переживание успехов и неудач в профессиональной деятельности). Л. М. Митина выделяет две модели становления профессиональной деятельности:

адаптивную модель, при которой в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам в виде выполнения предписаний алгоритмов решения профессиональных задач, правил, норм;

модель профессионального развития – способность личности выйти за пределы сложившейся практики, превратить свою деятельность в предмет практического преобразования и тем самым преодолеть пределы своих профессиональных возможностей.

Адаптивная модель отражает становление специалиста, который является носителем профессиональных знаний, умений и опыта. Модель профессионального развития характеризует профессионала, владеющего профессиональной деятельностью в целом, способного к ее самопроектированию и совершенствованию. Движущими силами развития специалиста являются противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным стилем, опытом и способностями. Основная движущая сила развития профессионала – внутриличностное противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным». Переживание этого противоречия побуждает профессионала к поиску новых способов самосуществования.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. М., 1980.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. М., 1991.
3. Абульханова –Славская, К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. М., 1982.
4. Абрамова, Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. М., 1997.
5. Агеев, В.С. Психология межгрупповых отношений / В.С. Агеев. М., 1983.
6. Адаптация человека / под ред. З.И. Барбашевой. Л., 1972.
7. Адаптивная саморегуляция функций. М., 1977.
8. Адлер, А. Аналитическая психология / А. Адлер // История зарубежной психологии: тексты. М., 1986.
9. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. М., 1995.
10. Алдашева, А.А. Особенности личной адаптации в малых изолированных коллективах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / А.А. Алдашева. Л., 1984.
11. Александров, А.А. Современная психотерапия. Курс лекций / А.А. Александров. СПб., 1997.
12. Александровский, Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. М., 1976.
13. Аливердиева, И.А. Психологические характеристики адаптации студентов к учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Аливердиева. Л., 1982.
14. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. Свердловск, 1986.

15. Ананьев, В.Г. Человек как предмет познания / В.Г. Ананьев. Л., 1968.
16. Ананьев, В.Г. Психология и проблемы человекопознания / В.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. М., 1996.
17. Ананьев, В.Г. О проблемах современного человекопознания / В.Г. Ананьев. М., 1977.
18. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. М., 1994.
19. Андреева, Д.А. Процесс адаптации – составная часть образа жизни студента / Д.А. Андреева // Образ жизни современного студента. Социолог. исследование. Л., 1981.
20. Андреева, Д.А. Проблема адаптации студента / Д.А. Андреева // Молодежь и образование. М., 1972.
21. Андреева, Д.А. О понятии адаптации. Исследования адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество. 1973. Вып. XIII.
22. Андриулис, Э.К. Взаимосвязь между оценками аттестата зрелости, вступительных экзаменов и первой сессии / Э.К. Андриулис, Д.М. Шимкунене // Проблемы адаптации студентов. Вильнюс, 1978.
23. Анохин, П.К. Общие принципы формирования защитных приспособлений организма / П.К. Анохин // Вестн. АМН СССР, 1962. № 4.
24. Анохин, П.К. Системная организация физиологических функций / П.К. Анохин. М., 1969.
25. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. М., 1989.
26. Анцыферова, Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. 1992. № 5.
27. Арбенина, В.Л. Общение как фактор социальной адаптации студентов / В.Л. Арбенина // Проблемы адаптации студентов. Вильнюс, 1978.
28. Арефьев, С.Л. Изучение процесса профессиональной адаптации психолога в промышленности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / С.Л. Арефьев. Л., 1978.
29. Артемов, С.Д. Социальные проблемы молодого рабочего на промышленном предприятии / С.Д. Артемов // Молодежь и труд. М., 1970.
30. Аршавский, И.А. Проблемы адаптации и стресс в свете данных физиологии онтогенеза / А. Аршавский // Физиологические и клинические проблемы адаптации человека и животного к гипертермии, гипоксии и гиподинамии. М., 1975.
31. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. М., 1976.
32. Асеев, В.Г. Личность и значимость побуждений / В.Г. Асеев. М., 1993.
33. Асмолов, А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. М., 1990.
34. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование

миров / А.Г. Асмолов. Москва-Воронеж, 1996.

35. Бабахан, Ю.С. Самооценка студента как показатель его способности к адаптации / Ю.С. Бабахан // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. Ереван, 1973.

36. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. 1989. № 11.

37. Башкиров, А.А. К вопросу о некоторых общих закономерностях адаптации организма / А.А. Башкиров // Физиологические и клинические проблемы адаптации человека и животного к гипертермии, гипоксии и гиподинамии. М., 1975.

38. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. Л., 1992.

39. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация студентов и молодых специалистов / Ф.Б. Березин. М., 1976.

40. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. М., 1988.

41. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии / Н.Р. Битянова. М., 1998.

42. Блюм, Г. Психоаналитические теории личности / Г. Блюм. М., 1996.

43. Богданов, В.А. Причинный и целевой подходы в развитии теории личности / В.А. Богданов // Вопросы психологии. 1991. № 3.

44. Бодалев, А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. М., 1988.

45. Бодалев, А.А. Акмеология как новая научная дисциплина / А.А. Бодалев // Известия АПСН. 1997. №2.

46. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. М., 1988.

47. Бодня, Т.С. Процесс становления специалиста в научном коллективе / Т.С. Бодня // Молодежь, образование, воспитание, профессиональная деятельность. Л., 1973.

48. Божович, Л.И. Проблема формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва – Воронеж, 1996.

49. Большаков, В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В.Ю. Большаков. Спб., 1994.

50. Бондаренко, А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. Киев, 1997.

51. Братусь, Б.С. Анатомия личности / Б.С. Братусь. М., 1988.

52. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав. М., 1990.

53. Брудный, В.И. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов / В.И. Брудный. М., 1976.

54. Будовский, М.П. К вопросу диагностики и управления процессом адаптации студентов / М.П. Будовский // Организация самостоятельной работы и вопросы психологической адаптации студентов: сб. научно-методических статей. Рига, 1979.

55. Бурлачук, Л.Ф. Введение в практическую психологию / Л.Ф. Бурлачук. Киев, 1997.
56. Бурменская, Г.В. Современная американская психология развития / Г.В. Бурменская, Л.Ф. Обухова, А.И. Подольский. М., 1986.
57. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. М., 1990.
58. Бушурова, В.Г. Психологическая адаптация курсантов к условиям вуза / В.Г. Бушурова // Вестник Ленингр. ун-та. Сер. VI. 1985. № 27.
59. Васильев, В.В. Социально-педагогические проблемы управления адаптацией выпускников ПТУ на предприятиях металлургической промышленности: дис. ... канд. пед. наук: 13.0001 / В.В. Васильев. К., 1989.
60. Васильев, Т.А. Эндокринная система при кислородном голодании / Т.А. Васильев, Ю.А. Медведев, О.К. Хмельницкий. Л., 1974.
61. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. М, 1984.
62. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.О. Соловьевой. М., 1994.
63. Викторова, В.С. Об адаптации студентов-первокурсников к педагогическому вузу / В.С. Викторова // Пути совершенствования профессиональной направленности в педвузе: студент как предмет познания и воспитания. Саратов, 1975.
64. Волков, Е.С. Обобщение как фактор адаптации личности студента к профессии учителя / Е.С. Волков // Студенческий коллектив и формирование личности будущего учителя: сб. научных трудов. М., 1981.
65. Вундкок, М. Раскрепощенный менеджер / М. Вундкок, Д. Френсис М., 1991.
66. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. М., 1982–1984.
67. Гапонова, С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонова // Психол. журнал. 1994. № 3. Т. 15.
68. Георгиева, И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / И.А. Георгиева. Л., 1986.
69. Георгиевский, А.Б. Преадаптация и ее роль в прогрессивной эволюции / А.Б. Георгиевский // Общая биология. 1971. № 5.
70. Георгиевский, А.Б. Проблема преадаптации / А.Б. Георгиевский. Л., 1974.
71. Глоточкин, А.Д. Психологические вопросы профессионального отбора личного состава / А.Д. Глоточкин // Военная мысль. 1980. №3.
72. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. Спб., 1994.
73. Гринене, Э.Ю. Адаптация организма студентов в период экзаменов /

- Э.Ю. Гринене // Проблемы адаптации студентов. Вильнюс, 1978.
74. Гришанов, Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Кишинев, 1990.
75. Данилевский, Р.М. Акклиматизация человека на Севере / Р.М. Данилевский. М., 1955.
76. Деркач, А.А. Социально-психологические основы деятельности воспитателя: автореферат ... д. психол. н. / А.А. Деркач. Л., 1981.
77. Деркач, А.А. Социально-психологические факторы повышения эффективности идеологической деятельности в свете решений XXVI съезда КПСС / А.А. Деркач. М., 1984.
78. Деркач А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг, прикладные психотехнологии / А.А. Деркач, А.П. Ситников. М., 1993.
79. Димеличенский, Г.Г. Некоторые методологические проблемы исследования психологии больших групп / Г.Г. Димеличенский // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
80. Дичев, Т.Г. Проблемы адаптации и здоровье человека / Т.Г. Дичев, К.Е. Тарасов. М., 1976.
81. Дмитриева, М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации / М.А. Дмитриева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности; под ред. Г.С. Никифорова. Спб., 1991.
82. Донцов, А.И. Проблемы групповой сплоченности / А.И. Донцов. М., 1979.
83. Донцов, А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. М., 1984
84. Дуберман, Ю.Е. Роль сплоченности малых групп в функционировании первичного производственного коллектива / Ю.Е. Дуберман. М., 1999.
85. Егоренко, Т.А. Своевременное выявление межличностных конфликтов в группе как одно из условий адаптации студентов-первокурсников / Т.А. Егоренко // Формирование умений и навыков исследовательской деятельности будущего педагога: материалы научно-практической конференции. Тверь, 2000.
86. Егоренко, Т.А. Деятельность практического психолога по разрешению проблем общения студентов колледжа в адаптационный период / Т.А. Егоренко // Развивающие технологии дошкольного и начального образования: мониторинг и перспективы развития: материалы научно-практической конференции. Тверь, 2001.
87. Егоренко, Т.А. Проблема социально-психологической адаптации студентов к новым учебным условиям / Т.А. Егоренко // Традиции и новации в профессиональной подготовке будущего педагога: материалы научно-практической конференции. Тверь, 2002.
88. Егоренко, Т.А. Роль саморегуляции в успешной адаптации студентов / Т.А. Егоренко // Проблема психологического здоровья личности: сборник

научных трудов. Псков, 2003.

89. Егорова, Л.Г. Методические указания по социальной и профессиональной адаптации студентов в техническом вузе / Л.Г. Егорова. Казань, 1983.

90. Егорова, Л.Г. Факторы адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу технического вуза / Л.Г. Егорова. Казань, 1981

91. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. Л., 1985.

92. Ерецкий, М.И. Организация самостоятельной работы студентов как условие адаптации / М.И. Ерецкий // Проблемы адаптации студентов младших курсов к условиям вуза. М., 1980.

93. Жмыриков, А.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности в новых условиях деятельности и общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Н. Жмыриков. Л., 1989.

94. Захаров, В.П. Социально-психологический тренинг: учеб. пособие / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. Л., 1989.

95. Зинченко, В.П. Методологические вопросы психологии / В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов. М., 1983.

96. Зинченко, В.П. Человек развивающийся: очерки Российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. М., 1994.

97. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. М., 1986.

98. Игры, обучение, тренинг, досуг / под ред. Петрусинского. М., 1994.

99. Исурина, Г.Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции / Г.Л. Исурина // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / под ред. М.М. Кабинова. Л., 1983.

100. Исурина, Г.Л. Методы и техники групповой психотерапии / Г.Л. Исурина // Групповая психотерапия. М., 1990.

101. Каганов, А.Б. Об основных факторах и показателях дидактической адаптации молодежи во втузе. Преемственность в системе и методах воспитания молодежи в высшей школе / А.Б. Каганов. Одесса, 1975.

102. Кадочкина, Л.С. О понятии «адаптация студентов в вузе» / Л.С. Кадочкина // Оптимизация процесса формирования личности студента: межвуз. сб. статей. Куйбышев, 1980.

103. Казначеев, В.П. Современные аспекты адаптации / В.П. Казначеев. Новосибирск, 1980.

104. Казначеев, В.П. Биосистема и адаптация / В.П. Казначеев. Новосибирск, 1973.

105. Камышев, Г.Н. Некоторые методологические проблемы профессиональной подготовки инженерных кадров / Г.Н. Камышев. Томск, 1972.

106. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. Москва – Воронеж, 1996.

107. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. М., 1997.

108. Ключева, Н.В. Программа социально-психологического тренинга для педагогов (руководство для ведущего группы) / Н.В. Ключева. Спб., 1992.
109. Колесова, А.М. О факторах, влияющих на учебную успешность студентов младших курсов / А.М. Колесова // Формирование основного профессионального мастерства в высшей школе. Л., 1973.
110. Колесова, А.М. Проблема адаптации и динамика успеваемости студентов / А.М. Колесова // Психологические и социально-психологические особенности студентов. Ереван, 1973.
111. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и самосознание / И.С. Кон. М., 1984.
112. Кондрашенко, В.Т. Общая психотерапия / В.Т. Кондрашенко, Д.И. Донской. Минск, 1993.
113. Колпаков, М.Г. Биоритмологические исследования механизмов адаптации / М.Г. Колпаков // Адаптация и проблемы общей патологии. Т. 2. Новосибирск, 1974.
114. Кольвах, О. О критических моментах в процессе адаптации / О. Кольвах, Т. Кончанин // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973.
115. Кольцеева, Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальный период обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Г. Кольцеева. Л., 1989.
116. Компоненты адаптационного процесса / под ред. В.И. Медведева. Л., 1984.
117. Кондрашева, В.П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе / В.П. Кондрашева // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. Воронеж, 1972.
118. Коробков, А.В. К проблеме адаптации организма человека / А.В. Коробков // Физиологические и клинические проблемы адаптации человека и животного к гипертермии, гипоксии и гиподинамии. М., 1975.
119. Коряк, Н.М. Концентрация развития личности и практика Т-групп / Н.М. Коряк, В.И. Маляпин // Психологические условия социального взаимодействия / под ред. Х. Миккина, Ю. Орн. Таллин, 1983.
120. Кочетов, А.И. Как заниматься самовоспитанием / А.И. Кочетов. Минск, 1985
121. Ксензова, Г.Ю. Перспективы развития школы / Г.Ю. Ксензова. Тверь, 1999.
122. Кузнецова, Л.Н. Развитие рефлексии в общении методом транзакционного анализа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Л.Н. Кузнецова. М., 1995.
123. Кудряшов, А.В. Педагогические условия социальной и профессиональной адаптации молодых рабочих в производственных коллективах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Кудряшов. М., 1989.
124. Лалетин, Д.А. К изучению психологического компонента профессио-

нальной подготовки выпускников технических вузов / Д.А. Лалетин // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973.

125. Леви, В. Искусство быть другим / В. Леви. Спб., 1993.

126. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М., 1975.

127. Кулюткин, Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобовская. Спб., 1996.

128. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.В. Ломов. М., 1984.

129. Макаров, В.В. Избранные лекции по психотерапии / В.В. Макаров. М., 1999.

130. Максимова, В.П. Адаптация первокурсников-студентов математического факультета педагогического вуза / В.П. Максимова // Совершенствование профессиональной подготовки студентов педвуза. Иркутск, 1991.

131. Марасанов, Г.И. Социально-психологический тренинг / Г.И. Марасанов. М., 1998.

132. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: тексты. М., 1982.

133. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. Спб., 1997.

134. Мелибруда, Е.Я. Я – Ты – Мы. Психологические возможности улучшения общения / Е.Я. Мелибруда. М., 1986.

135. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. Москва-Воронеж, 1996.

136. Миронников, М.П. Психическое здоровье и адаптация студентов / М.П. Миронников, А.Н. Михайлов, Р.В. Рожанец // Состояние здоровья и работоспособности студентов вузов. М., 1974.

137. Морле, С. Методы когнитивной терапии и тренинга социальных навыков / С. Морле [и др.]. Спб., 1996.

138. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. Москва – Воронеж, 1995.

139. Надирашвили, Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш.А. Надирашвили. Тбилиси, 1974.

140. Никифоров, Г.С. Надежность профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. Спб, 1996.

141. Обуховский, К. Психологическая теория строения и развития личности / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности. М., 1995.

142. Перлз, Ф. Вокруг и около помойного ведра / В. Перлз. М., 1995.

143. Перлз, Ф. Гештальтподход и свидетель терапии / Ф. Перлз. М., 1996.

144. Перлз, Ф. Опыты психологии самопознания / Ф. Перлз. М., 1993.

145. Петровская, Л.А. Характеристика активных групповых методов / Л.А. Петровская. М., 1998.

146. Петрушин, С.В. Игротека для взрослых (200 упр. СПТ): методические рекомендации / С.В. Петрушин. Москва-Казань, 1989.
147. Проблема адаптации студентов. Материалы конференции. Каунас – Вильнюс, 1978.
148. Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов. Л., 1983.
149. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников. М., 2002.
150. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. М., 1996.
151. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. М., 1997.
152. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / под ред. М.К. Тутушкиной. Спб., 1998.
153. Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания молодых педагогов // Мир психологии. 1999. № 2.
154. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. Спб., 1998.
155. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности / под ред. А.А. Деркача. М., 1996.
156. Рогинская, Т.П. Изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.П. Рогинская. Л., 1987.
157. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. М., 1994.
158. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М., 1973.
159. Рубажявичене, М.С. Особенности становления профессионала (на примере пряжильщиц и ткачих): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / М.С. Рубажявичене. М., 1985.
160. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. Спб., 1998.
161. Сантросян, К.О. К вопросу об адаптации первокурсника / К.О. Сантросян // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973.
162. Свиридов, Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе / Н.А. Свиридов. Л., 1974.
163. Серeda, Т.В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса / Т.В. Серeda. Л., 1987.
164. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. Спб., 2003.
165. Сиомичев, А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения к вузу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / А.В. Сиомичев. Л., 1985.

166. Сиротинин, К.Н. Регуляция дыхания и физиологические приспособления дыхательной функции при гипоксии / К.Н. Сиротинин // Физиологический журнал. 1971. № 12.
167. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. 1985. № 3.
168. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. М., 1983.
169. Телятников, Г.В. Психологические основы управленческого труда учителя / Г.В. Телятников // Психолого-педагогические основы многоуровневого образования. Т. 10. Тверь, 1997.
170. Тимофеев, Г.Г. Социальные аспекты взаимосвязи человека и окружающей среды / Г.Г. Тимофеев // Вопросы философии. 1976. № 12.
171. Узнадзе, Д.Н. Психология исследования / Д.Н. Узнадзе. М., 1966.
172. Федоров, А.П. Методы поведенческой психотерапии / А.П. Федоров. Л., 1987.
173. Фейдимер, Дж. Личность и личностный рост / Дж. Фейдимер, Р. Фрейгер. М., 1992.
174. Фейдимер, Дж., Теория и практика личностно-ориентированной психологии / Дж. Фейдимер, Р. Фрейгер. Т. 1, 2. М., 1996.
175. Формирование и развитие профессионального сознания: сборник статей. Самара, 1991.
176. Харин, С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт / С.С. Харин. Минск, 1998.
177. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. М., Т.2. 1986.
178. Хрлопьян, Г.Т. Методика изучения социально-психологического механизма взаимоотношений в студенческих группах. Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов / Г.Т. Хрлопьян, Г.А. Хачатрян, М.М. Саркисова. Ереван, 1973.
179. Цзен, Н.В. Психотренинг: игры и упражнения / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. М., 1988.
180. Щанкина, О.А. Формирование умений саморегуляции психических состояний у практического психолога системы образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.А. Щанкина. М., 2000.
181. Шикун, А.Ф. Пропедевтическая психология: учеб. пособие / А.Ф. Шикун, А.А. Шикун. Тверь, 1995.
182. Шикун, А.Ф. Характер и пути его формирования у слушателей: учебно-методическая разработка / А.Ф. Шикун, А.А. Шикун. Тверь, 1995.
183. Шикун, А.Ф. Проблемы психологической практики / А.Ф. Шикун, А.А. Шикун // Психология и практика. Ярославль, Т. 4. Вып. 1. 1998.
184. Шикун, А.Ф. Развитие гностических основ учебно-познавательной деятельности обучаемых – важный фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса / А.Ф. Шикун, А.А. Шикун // Современные проблемы психологии. Вып. 3. Тверь, 2000.
185. Шикун, А.Ф. Эмоции, чувства, стрессы и формирование психологиче-

- ской устойчивости. Конспект лекций / А.Ф. Шикун, Х.И. Лейбович. Тверь, 1991.
186. Шикун, А.А. Психологические условия и особенности обучения учащихся и студентов / А.А. Шикун //Современные проблемы психологии. Вып. 4. Тверь, 2000.
187. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. М., 1994.
188. Энрайт, Дж. Гештальт, ведущий к просветлению / Дж. Энрайт. Спб., 1994.
189. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. М., 1996.
190. Юнг, К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К.Г. Юнг. М.: Прогресс, 1994.
191. Юнг, К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. М., 1993.
192. Ядов, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов // Мир России. 1995. № 3–4.
193. Levin, K. Field theory in social science: Selected theoretical papers (D. Cartwright, Ed.). New York: Harper & Row, 1951.
194. Yalom, I.D. The theory and practice of group psychotherapy. New York: Basic Books, 1975.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Программа формирующе-развивающего блока психологического сопровождения труда студентов

Тема	Цель занятия	Психологические приемы, упражнения
1	2	3
Знакомство	Знакомство студентов друг с другом. Принятие групповых норм работы	«Имя», «Представление», «Внимание»
Осознание себя	Развитие самоанализа, объективизации своих проявлений и поступков	«Я не такой как все, и все мы разные», «Листки за спиной», «Мой портрет в лучах солнца», «Посвящение самому себе», «Моя вселенная», «Кто я? Какой я?», «Принятие себя»
Невербальное общение	Развитие рефлексии, формирование адекватных коммуникативных установок, способности прогнозировать поведение людей по невербальным признакам поведения. Формирование способности принятия других такими, какие они есть. Безусловное принятие	«Спина к спине», «Покажи фразу, угадай фразу», «Пойми меня», «Скульптура», «Чувство»
Вербальное общение	Формирование способности принятия других такими, какие они есть. Безусловное принятие	«Телеграммы», «Волшебные слова», «Обозначение границ», «Наведите порядок», «Комплименты», «Круг», «Ассоциации», «Фильтр», «Узнай, кто это?», «Угадай, чья это карточка?»
Умение слушать	Формирование навыка активного слушания	«Оживление приятных воспоминаний», «Слушай молча»
Уверенность в себе	Выработка уверенности в себе, своих поступках, преодоление застенчивости и скованности	«Сила убеждения», «Уверенное, неуверенное и агрессивное поведение», «Свобода голоса и мнений», «Свобода обвинений», «Учитесь говорить «нет», «Неулыбка», «Нестандартные поступки», «Свобода отрицательных эмоций»

Продолжение прил. 1

1	2	3
Саморегуляция	Выработка методов саморегуляции, эмоциональной устойчивости и адекватного реагирования в сложной ситуации	«Учимся расслабляться», «Релаксация», «Ритм», «Зажимы», «Дыхание», «Осознание чувств», «Возможности для разрядки»
Конструктивное взаимодействие	Формирование установки на конструктивное разрешение проблемы. Формирование общего представления о конфликте	«Поставь себя на место другого», «Стратегии поведения в конфликте», «Правила конструктивного взаимодействия», «Типичные эмоциональные реакции механизмов столкновения и отступления», «Метод РЭТ», «Я-высказывания», «Фиксация и анализ опыта», «Позитивный внутренний разговор», «Управление конфликтом»

Приложение 2

Социально-психологический тренинг «Грамматика общения»

Занятие «Знакомство»

Занятие начинается собственно со знакомства членов группы. Каждый выбирает себе тренинговое имя (можно выбрать свое настоящее имя, но это может быть и имя друга, знакомого, литературного героя – все, что угодно). Фантазия не ограничивается. На протяжении всех занятий все должны обращаться друг к другу по этим именам.

После того как знакомство состоялось, ведущий рассказывает об основных правилах занятий:

1. *Доверительность.* По возможности надо быть искренним, сообщать достоверные сведения.
2. *Общение по принципу «здесь и теперь».*
3. *Конфиденциальность всего происходящего в группе.*

4. *Активное участие в происходящем.* В любую минуту надо быть активно включенным в работу группы. Мы активно смотрим, слушаем, чувствуем себя, партнера и группу в целом. Мы не замыкаемся в себе, даже если узнали о себе что-то неприятное. Мы все время в группе, внимательны к другим.

5. *Уважение говорящего.* Когда высказывается кто-то из членов группы, все его внимательно слушают, давая человеку возможность сказать то, что он хочет. Мы помогаем говорящему участнику, всем своим видом показывая, что мы слушаем его, что нам интересно его мнение. Мы не перебиваем человека, пока он не закончит говорить, и только после этого задаем свои вопросы, благодарим его или спорим с ним.

Следует вопрос: «Согласны ли вы с этими правилами и хотите ли дополнить или добавить что-то новое?»

После ответов начинается следующий этап – психологические игры.

Упражнение «Внимание». Ведущий встает в круг и задает любой вопрос, например: «У кого голубые глаза?» Все те, у кого голубые глаза, должны поменяться местами. При этом количество участников на один больше, чем количество стульев. Тот, кому не хватило стула, становится ведущим.

Ведущий: «Наши занятия посвящены общению, и сейчас я вам расскажу о некоторых правилах эффективного общения, которые вы, может быть, уже знаете, но не осознавали и не обращали внимания на их важность».

Упражнение «Имя». Как вы считаете, какой для человека самый приятный, самый сладкий звук? Да, это звук его собственного имени. Пусть каждый скажет, с чем ассоциируется его имя, нравится оно вам или нет, каким, по вашему мнению, должен быть человек с вашим именем. Если ваше имя вам не нравится, то скажите, как бы вы хотели, чтобы вас называли.

Итак, одно из правил эффективного общения – это называние человека по имени. Старайтесь запоминать имена людей, с которыми вам приходится общаться. Это располагает к общению.

Игра «Комплименты». Человеку всегда приятно, когда ему говорят хорошие слова, то есть комплименты. Но у комплимента тоже есть свои правила. Только правильно сказанный комплимент даст результат. Одно из главных правил комплимента – искренность. И еще одно правило: комплимент делается прежде всего человеку, а не чему-то еще. Сравните комплименты:

«у тебя красивая блузка», «ты замечательно выглядишь в этой блузке». Какой из них вам понравился больше?

Сейчас мы попробуем сделать друг другу комплименты. Сидя в кругу, каждый участник должен посмотреть на партнера, сидящего слева, подумать о том, какая черта характера, привычка того ему нравится, и сказать

об этом, то есть сделать комплимент. Тот, кому сделан комплимент, должен как минимум поблагодарить. Если кто-то не готов, он может пропустить ход, сделать комплимент после других.

Мы заканчиваем наше занятие, и я прошу вас сейчас поделиться впечатлениями. Что вам понравилось, что нет, что нового вы узнали? И еще одно правило общения – это улыбка. Давайте сейчас возьмемся за руки и улыбнемся друг другу.

Приемы саморегуляции

Почему кошки всегда падают на лапы? Потому что у них отличная вестибулярная система, именно они, как известно, труднее других животных поддаются дрессуре. Хорошая внутренняя устойчивость дает им самостоятельность. Так и человек с хорошей внутренней координацией меньше других поддается внешним влияниям, обладает самостоятельностью мышления и поэтому быстрее находит выход в самых различных ситуациях. Поэтому все упражнения, направленные на развитие координации, формируют эмоциональную устойчивость.

Упражнение «Ритм». Для развития координации попробуем найти приятный ритм раскачивания. Вспомним, как нас качает в автобусе или вагоне. Встанем и будем раскачиваться вперед и назад или как захочется, например, круговыми движениями. Прислушаемся к организму и будем раскачиваться так, как приятнее. Руки можно сложить или держать произвольно. Глаза можно закрыть, а можно оставить открытыми: как больше нравится. Необходимо найти приятный ритм раскачивания. Это ритм, из которого не хочется выходить. При этом снимается нервное напряжение и возникает чувство глубокого покоя и внутреннего равновесия.

Упражнение «Зажимы». У каждого человека в трудных ситуациях появляется излишнее напряжение в одних и тех же группах мышц. Во время спора часто возникает чувство напряжения передней части шеи, преимущественно в области гортани. Нередко напрягаются или совершают излишние движения мимические мышцы или кисти рук, напряжение может возникать в области живота, груди и других местах. Важно распознать свою склонность к тем или иным зажимам, научиться оперативно уделять им внимание и уметь освободиться от них – расслаблять напряженную группу мышц.

Упражнение «Кто я? Какой я?». Для работы всем понадобятся ручка и небольшие листы бумаги – карточки, на которых вы будете записывать ответы на вопросы о себе не подписываясь. Запишите 10 ответов на вопрос «Кто я?». Затем запишите 10 ответов на вопрос «Какой я?». Запишите 3 главных лозунга своей жизни. Затем по очереди зачитайте свои лозунги (только лозунги!) и сдайте свои карточки.

Упражнение «Слушай молча». В жизни важно уметь не только поддерживать разговор, проявляя собственную активность, но и молча вы-

слушивать собеседника, что является подчас не менее важным проявлением участия, сопереживания другому.

Вам предстоит разбиться на пары. В паре сначала один из участников должен рассказать о себе нечто, что его волнует, на что он не находит ответа. Партнеру разрешается только невербальное выражение чувств по отношению к словам собеседника. Потом поменяйтесь местами.

После этого вся группа обменивается чувствами, возникшими во время упражнения.

Упражнение «Простые утверждения». Повторение коротких, простых утверждений позволяет справиться с эмоциональным напряжением. Вот несколько приемов:

Сейчас я чувствую себя хорошо.

Я могу полностью расслабиться, а потом быстро собраться.

Я могу управлять своими внутренними ощущениями.

Я справлюсь с напряжением в любой момент, когда пожелаю.

Жизнь слишком коротка, чтобы ее тратить на всякие беспокойства.

Что бы ни случилось, я постараюсь оставаться спокойным.

Внутренне я ощущаю, что у меня все будет в порядке.

Постарайтесь придумать свои собственные формулировки. Делайте их краткими и позитивными; избегайте негативных слов типа «нет» и «не получается». Очень важно повторение. Повторяйте свои утверждения ежедневно, по несколько раз вслух.

Упражнение «Ритм». Попробуем вновь выполнить упражнение и найти приятный ритм раскачивания. Сегодня мы попытаемся усложнить упражнение. Добавим в процесс выполнения активное самопознание, постараемся проанализировать свое самочувствие во время выполнения упражнения. Если появляется ухудшение состояния, то это означает, что к сознанию выносятся проблемы организма. Направьте свое внимание на неприятные ощущения и тем самым введите нарушенные процессы в режим гармонии, освободитесь от них.

Упражнение «Расслабление». *Этап 1.* Встаньте, вытянув руки перед собой, и настройтесь на то, что руки будут расходиться в стороны как бы сами собой, автоматически. Для этого можно закрыть глаза или оставить их открытыми, но смотреть, сконцентрировавшись в одном направлении. Если вы правильно настроились, то руки начнут расходиться, а мысли успокаиваться.

Этап 2. Теперь мы сознательно разводим руки в стороны и настраиваемся на их обратное движение друг к другу. Во время выполнения упражнения настройтесь на улучшение самочувствия, мечтая о том, какими вы хотите стать. Для большей эффективности необходимо выполнять это упражнение каждый день в течение 5–15 минут.

Упражнение «Дыхание». Время выполнения: 10–20 минут. Сядьте удобно, в такое положение, в котором вы могли бы сохранять неподвиж-

ность в течение заданного времени. Смотрите на пол в 1–2 метрах перед собой, ни на чем не фиксируя взгляд. Расслабьте тело. Сконцентрируйтесь на дыхании. Не меняйте естественного ритма дыхания, а только следите за ним. Дыхание можно мысленно сопровождать фразами: «Я чувствую свой вздох... Чувствую свой выдох...» и т. д. Сконцентрировав свое внимание на дыхании, можно повторять следующие медитативные фразы:

Я вдыхаю...

Я выдыхаю...

Грудная клетка расслаблена...

Я вдыхаю...

Я выдыхаю...

Мое тело расслаблено...

Я вдыхаю...

Я выдыхаю...

Я чувствую покой и расслабление...

Я вдыхаю...

Я выдыхаю...

Приятное ощущение (вдох).

Приятное ощущение (выдох).

Приятно дышать (вдох).

Приятно дышать (выдох).

Я чувствую тепло (вдох).

Я чувствую тепло (выдох).

Все тело расслаблено (вдох).

Все тело расслаблено (выдох).

Спокойствие и тишина (вдох).

Спокойствие и тишина (выдох).

Какие чувства вы сейчас испытываете? Чего вы ждете от сегодняшнего занятия?

Игра «Чувство». Одному из вас я называю какое-нибудь чувство. Далее это чувство надо передать своему соседу, но без слов, то есть с помощью жестов и мимики – как угодно, только без слов. Второй человек передает дальше чувство, которое он понял. Вы смотрите только на того человека, который передает вам информацию. Что получил последний? Что передавал первый? Где произошла подмена? Почему информация искажается? Чувства: удовольствие, страх, гнев, досада, удивление.

Умение слушать

Одно из правил общения – это умение слушать. Ведь если человек умеет вас слушать, то вы и относитесь к нему с большей симпатией. Давайте попробуем послушать друг друга. Каждый из участников должен в течение одной минуты рассказать автобиографию. При этом, прежде чем начать рассказ, каждый в двух-трех предложениях излагает содержание того, о чем говорил предыдущий выступающий.

Теперь обсудим – умеете ли вы слушать. С учетом всего того, что мы говорили об общении, проиграем следующие ситуации.

Игра «Круг». Участники садятся лицом друг к другу таким образом, что образуют две концентрические окружности. Внешний круг – подвижный (участники по команде ведущего перемещаются по часовой стрелке, меняя партнера), внутренний – неподвижный (участники не сходят с мест).

При общении с каждым из новых партнеров стоит задача вступления в контакт и проведения беседы. На это каждый раз отводится до трех минут. Возможные ситуации задает ведущий:

первое общение с руководителем (менеджером) после его прибытия в коллектив;

вам необходимо занять денег у малознакомого сослуживца;

вы узнали, что ваш сослуживец дурно отозвался о вас в компании. Представился случай выяснить отношения наедине;

беседа с подчиненным, который пользуется в коллективе неформальным авторитетом, но не является образцом дисциплины.

Подведем итог. Предлагаю ответить на следующие вопросы:

Каких качеств, необходимых для общения, не хватает, по вашему мнению, вам?

Каких качеств, важных для общения, не хватает другим людям?

Ответ на первый вопрос чаще всего звучит так: «Нам не хватает твердости, настойчивости», на второй – «Мягкости, теплоты, доброты».

Игра «Ассоциации». Водящий выходит из комнаты, загадывается один человек из участников игры. Вернувшись, водящий задает наводящие вопросы, например: «На какое дерево похож этот человек?»; «На какое животное?»; «На какую машину?» и т. п.

Фильтры общения

В продолжение темы давайте рассмотрим такое понятие, как *фильтры общения*. Под этим понимается уровень принятия людьми друг друга в процессе развития их отношений. После первого знакомства люди обмениваются информацией, сотрудничают, вместе работают и отдыхают. Но количества знакомств намного больше у каждого человека, чем людей, с которыми он близок и, в основном, проводит свое свободное время. Существуют критерии, по которым мы оцениваем и выбираем друг друга. Если оценки и сами критерии выбора совпадают, то словно падают барьеры, появляется значительно больше тем и поводов для общения. Люди лучше узнают друг друга, больше доверяют. Это не стихийный процесс. Как правило, он разворачивается от простых форм восприятия друг друга до сложных способов взаимодействия и достаточно глубокого взаимопонимания.

Различают три фильтра общения:

1. Можно представить, как перед каждым человеком стоят сотни знакомых и незнакомых ему людей, и далеко не с каждым он готов вступить в диалог. На первом этапе мы пользуемся невербальным языком, причем не

только «считываем» партнера, но и сообщаем ему о себе. Мы пользуемся визуальными, акустическими, тактильными факторами – невербальными средствами. Итак, первым критерием выбора становится внешний вид человека, стиль поведения, манеры, уровень образованности и воспитанности. Возможно, что значительная часть людей не пройдет через этот фильтр.

Игра «Фильтр». Участнику предлагается войти в роль человека, сидящего на скамейке в парке, читающего газету. Задача других – привлечь его внимание, вступить в диалог, заинтересовать собой. Партнер реагирует только на того, кто действительно вызовет желание общаться, заинтересует.

2. На уровне более близкого знакомства люди обмениваются информацией, идеями, взглядами на различные аспекты жизни, как бы погружаясь во внутренний мир друг друга. И здесь возможно принять или не принять человека на более глубоком личностном уровне.

Игра «Узнай, кто это?». Загадывается один из присутствующих. Предлагается изобразить пантомимическими средствами его походку, характерные позы, мимику и т. д. Все отгадывают, кто бы это мог быть.

3. Совсем немного людей остается после второго фильтра общения, это уже очень близкие нам люди, дорогие, в чем-то не заменимые. Но впереди еще один, наиболее важный фильтр – на гармоничные отношения, готовность принять и понять другого таким, каков он есть. На первом месте – способность к взаимопониманию.

Игра «Пойми меня». Участнику дается задание выступить в качестве делового мужа, который даже дома не может оторваться от очень важной для него работы. Задача «жены», понимающей, как важно для «супруга» хотя бы ненадолго отвлечься и отдохнуть (выпить чашку кофе и т. п.), попытаться этого добиться, не вызвав раздражения с его стороны. Каждый играет свою роль, и для «мужа» значимо, насколько тонко и точно будет действовать его партнерша.

Игра «Покажи фразу, угадай фразу». Группа должна разбиться на 2 команды. Команде нужно угадать фразу, которую один из участников другой команды показывает при помощи пантомимы – жестами, мимикой и т. д. Демонстраторам будет показана написанная фраза. Играющая команда может задавать вопросы. На подготовку дается 1 минута.

Упражнение «Спина к спине». Двое участников группы садятся спиной друг к другу и стараются в таком положении в течение 3–5 минут поддерживать разговор. По окончании они делятся своими ощущениями.

Ведущий может спросить:

легко ли было вести разговор;

какой получается беседа – более откровенной или нет.

Остальные участники группы также могут поделиться своими чувствами.

Упражнение «Угадай, чья это карточка?». Все сидят в общем кругу. Ведущий наугад вытаскивает и зачитывает карточки («Кто я?», «Какой я?»). Все пытаются угадать, чья это карточка. Автор карточки, конечно, молчит.

Упражнение «Листки за спиной». Участникам предлагается взять большие листы. Эти листы крепятся на одежду со спины. Остальные пишут свои впечатления: каков этот человек во взаимоотношении с другими.

Однако можно заранее выразить свои пожелания: если участник хочет, чтобы ему писали больше хорошего, в углу листа рисуется солнышко, а если важно, чтобы написали о недостатках, слабых сторонах, в углах изображаются кресты. Если же интересно и то и другое, рисуются вопросительные знаки.

Работа проходит следующим образом. Участники произвольно встречаются, кто с кем хочет. Надо стараться обходиться без лишних слов, пусть будет написано самое главное.

По окончании упражнения все снимают листы и читают, что им написали. Потом по очереди зачитывают по одной фразе из написанного или просто делятся впечатлениями.

Упражнение «Принятие себя». Принимать самого себя – это значит поддерживать, проявлять заботу и открыто ценить того человека, каковым вы являетесь. Постарайтесь выполнить все задания, переходя последовательно от одного к другому:

- представьте себе то, что у вас получается особенно хорошо;
- мысленно похвалите себя за хорошо выполненную работу;
- назовите какое-нибудь позитивное качество;
- одобрите себя за наличие этого позитивного качества;
- думайте о себе только хорошее;
- распространяйте на себя собственную любовь просто потому, что она очень полезна для вас.

Когда вам было легко воспринимать себя позитивно? Когда трудно?

Упражнение «Я не такой, как все, и все мы разные». Участникам надо в течение пяти минут нарисовать или описать одно из чувств – радость. После выполнения задания все рисунки и описания вкладываются в «волшебный ящик» и перемешиваются. Участники рассматривают листы из получившейся пачки, передавая их друг другу. В конце проводится небольшое обсуждение и делается вывод о том, как по-разному люди понимают одни и те же вещи.

Упражнение «Оживление приятных воспоминаний». Вспомните событие, которое продолжает действовать на вас, вызывая разрушающие воспоминания. Представьте в деталях, что тогда происходило. Что вы видите? Кто присутствует в этой сцене? В чем они одеты? Что они говорят? Что говорите вы? Отметьте интонации, громкость, тембр. Что вы чувствуете? Отметьте ваши ощущения. Представьте, что к этим ощущениям

привязаны тонкие веревочки, вы их крепко держите в левом кулаке и не отпускаете.

Чего вам не хватало тогда для эффективного завершения ситуации? Спокойствия? Выдержки? Уверенности? Чуткости? Ощущения собственного благополучия? Ценности? Компетентности?

В вашем опыте наверняка есть моменты, где вы демонстрировали качества, которых вам не хватило в трудной ситуации. Это ваши позитивные ресурсы. Вспомните то время своей жизни, когда вы были уверены, что по-настоящему любимы. Выберите какой-нибудь эпизод этого периода и заново переживите его в деталях. Вспомните эпизоды, когда ваши ощущения были такими, каких не хватало в той трудной ситуации. Выберите один из таких эпизодов и воскресите его в памяти. Восстановите зрительные образы, звуки и, главное, ваши ощущения. Старайтесь усилить переживание этих позитивных ощущений и сохранить их. Представьте, что к этим ощущениям привязаны тонкие веревочки. Возьмите их в правый кулак и не отпускайте.

Снова вернитесь к инициирующему событию. Представьте, что в левом кулаке опять зажаты ощущения дискомфорта, но в правом имеются необходимые ресурсы: нужные качества, нужное состояние. Сделайте теперь в воображении то, что вы хотите сделать для завершения ситуации. Что произошло? Что вы видите? Что вы делаете? Что вы говорите? Что вам отвечают? Чем эта ситуация отличается от старой? Как отличаются ваши ощущения?

Завершив ситуацию, «отпустите» ваши чувства, разжав оба кулака. Обсудите ваши выводы.

Упражнение «Телеграммы». Ведущий раздает участникам группы по набору «бланков телеграмм» – листков с именами всех участников группы – и просит написать самое хорошее из того, что каждый участник узнал о других и о себе самом. Ведущий собирает «телеграммы» и просматривает: нет ли грубых среди них, и, если есть, возвращает авторам с просьбой исправить грубость.

Игра «Сила убеждения». У реки собралось несколько человек, которым необходимо переправиться на другой берег. Есть паром (лодка), хозяин которого может взять только одного человека. Каждый убеждает, что забрать надо именно его. Кто первый уговорит?

Упражнение «Мой портрет в лучах солнца». Ведущий просит ответить на вопрос «Почему я заслуживаю уважения?» следующим образом: нарисовать солнце, в центре солнечного круга написать свое имя или изобразить свой портрет. Затем вдоль лучей пишутся все достоинства, все хорошее, что участник о себе знает. Следует стараться, чтобы лучей было как можно больше.

Упражнение «Скульптура». Группа делится на две части. Одна должна «вылепить» скульптуру человека с чувством собственного досто-

инства, другая – без чувства собственного достоинства. Фигура «лепится» из одного из участников, которому придается необходимая поза, показывается мимика. Каждая подгруппа выбирает «экскурсовода», который будет описывать скульптуру, рассказывать, что и как она выражает.

Упражнение «Посвящение самому себе». Требуется изготовить надписи для «футболки», которые может прочесть только сам участник. Надписи придумываются и для других. Затем обсуждается: какую «футболку» – для себя или для других – было делать труднее и интереснее и почему.

Составьте список ваших ценных качеств. Можно внести в него некоторые из перечисленных качеств:

- я забочусь о своей семье;
- я хороший друг;
- я достиг кое-чего в жизни;
- я помогаю людям;
- я хочу добиться успеха;
- я признаю ошибки;
- я стараюсь вести себя интеллигентно;
- я стараюсь не делать те ошибки, которые были прежде;
- я довольно привлекателен;
- я талантлив в некоторых областях;
- я стал лучше понимать себя.

Напишите этот список на листе бумаги и носите всегда с собой. Когда вы почувствуете себя подавленно, достаньте его и сосредоточьте внимание на своих сильных сторонах.

Упражнение «Моя вселенная». Участникам раздаются «форматки» для черчения или рисования. В центре надо нарисовать солнце и в центре солнечного круга написать крупно букву «Я». Затем от этого «Я» – центра своей Вселенной – чертятся линии к звездам и планетам:

- Мое любимое занятие...
- Мой любимый цвет...
- Мое любимое животное...
- Мой лучший друг...
- Мой любимый звук...
- Мой любимый запах...
- Моя любимая игра...
- Моя любимая одежда...
- Моя любимая музыка...
- Мое любимое время года...
- Что я больше всего на свете люблю делать...
- Место, где я больше всего на свете люблю бывать...
- Мой любимый певец и группа...
- Мои любимые герои...
- Я чувствую свои способности к...

Человек, которым я восхищаюсь больше всего на свете...

Лучше всего я умею...

Я знаю, что смогу...

Я уверен в себе, потому что...

Ведущий говорит, что «звездная карта» каждого показывает: у всех много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, и того, что нас объединяет. Поэтому мы нужны друг другу, и каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить.

Упражнение «Учимся расслабляться». Для успешного выполнения надо внимательно слушать ведущего и стараться не отвлекаться. Ведущий: «Сядьте поудобнее. Спина расслаблена, опирается на спинку стула, руки спокойно лежат на коленях. Можно закрыть глаза. Сделайте по 10 глубоких медленных вдохов и выдохов. Чтобы замедлить их, вдыхая, сосчитайте про себя до 7, а выдыхая – до 9. Теперь можно открыть глаза. Расскажем, что испытали, что почувствовали, выполняя это упражнение. Можно, я начну?» Ведущий показывает, как можно говорить о своих чувствах, стараясь описать то, что испытывал, поподробнее.

Еще один способ успокоиться и расслабиться – вспомнить, вообразить себе ситуацию, которая обычно вызывает волнение, напряжение. Надо произнести про себя несколько утверждений о том, что вы чувствуете себя уверенно, спокойно. Утверждения должны быть положительными.

Тренинг уверенности в себе «Как сказать «нет»

Цель: выработать формы уверенного поведения, предполагающие ответить отказом на просьбу или приказ. Задачи:

развить навык громкой, спокойной и твердой речи;

научить различать уверенное, неуверенное и агрессивное поведение;

научить активно отстаивать свою позицию;

научить обвинять в ответ на обвинение.

Способность сказать «нет» имеет критическое значение для каждого человека. Она служит всему миру знаком: «Я личность. У меня есть потребности, вкусы, предпочтения, которые столь же важны, как и ваши. И я могу за себя постоять». Одна из причин того, что трудно охранять собственные интересы, может состоять в том, что ваши ранние решения заставляют вас ставить на первое место интересы других людей, а заботу о себе считать проявлением эгоизма.

Если вовремя не ограничить «территориальную целостность» своей личности, постепенно накапливаются впечатления, что вас постоянно используют в непонятных целях. Каждый может потратить ваше время или потеснить вас в пространстве. Вы тратите свое время и силы ради тех, кто не дает вам взамен никакой радости.

Иногда простое «нет» – все, что нужно для установления личных границ. Вы не обязаны ничего объяснять. Вам нет нужды извиняться. Чем

проще отказ, тем он более убедителен и конструктивен. Отказ, произнесенный уверенным тоном, создает ощущение, что вы отвергаете не самого человека, а только его просьбу.

Ведущий тренинга оглашает права человека, которые поддерживают его уверенность в себе:

- право на одиночество;
- право на независимость;
- право получить то, за что заплачено;
- право действовать уверенно;
- право обращаться с любыми просьбами;
- право на успех;
- право быть выслушанным и принятым всерьез;
- право отвечать отказом на просьбу, не считая себя при этом эгоистичным и не чувствуя вины;
- право делать ошибки и отвечать за них.

Упражнение «Уверенное, неуверенное и агрессивное поведение».

Цель: научить участников отличать уверенность от неуверенности и агрессивности.

Необходимое время: 45 мин–1 ч.

Каждому участнику предлагается продемонстрировать неуверенную поведенческую реакцию, агрессивную и уверенную реакции. Можно либо вызывать участников по кругу, либо добровольно приглашать. При этом надо, чтобы каждый получил обратную связь от участников группы, которые будут оценивать степень уверенности или агрессивности его реакций. Абсолютно правильных реакций в таких случаях не бывает, и их обсуждение может быть очень информативным. Каждому из участников должна быть предложена ситуация, отличная от других. Ситуации:

Приятель очень хочет поговорить с вами, а вы ужасно спешите и, чтобы «отвязаться» от него, вы говорите: ...

Вы заказали в ресторане бифштекс с кровью, а он оказался пережаренным. Вы говорите официанту:

Сосед по комнате в общежитии поставил вас в неловкое положение, без предупреждения пригласив незнакомого вам человека. Вы говорите ему:

Знакомый (знакомая) приглашает вас куда-либо, но вам с ним не очень-то интересно. Какие слова найдете для отказа?

Друг попросил одолжить ему вашу машину, но вы не считаете его хорошим водителем. Как ему отказать?

Знакомый просит ваш конспект, чтобы показать его преподавателю. Что вы скажете?

Приятель рассказывает при всех историю о вас. Ваша реакция?

Упражнение «Свобода голоса и мнений». Цель: научить участников говорить уверенно и громко, чаще высказываться категорично. Необходимое время: 15–20 мин.

Участники делятся на пары. В паре отрабатывают ситуацию. Ведется диалог с категоричными замечаниями на темы:

преступность среди молодежи;
воспитание маленьких детей;
качество медицинского обслуживания и т. д.

В паре участники меняются ролями. Затем в общем кругу обсуждается, что каждый чувствовал при ведении диалога.

Упражнение «Заезженная пластинка». Цель: научить участников отстаивать свою позицию в условиях непрекращающегося давления со стороны оппонентов, которые заставляют упряма сдаться или пойти на компромисс.

Необходимое время: 45 мин–1 ч.

Выбирается один из участников, который будет демонстрировать отказ. Другой (или вся группа) будет давить на него, заставляя отказаться от собственного мнения. Группа следит за разговором участников, затем обсуждает, когда отказ прозвучал уверенно или насколько участнику удалось провести свою линию поведения. Предлагаются свои варианты ответа. Возможный набор ситуаций:

Продавец напористо предлагает покупателю набор инструментов.

Ребенок просит родителей купить дорогую игрушку.

К вам зашел (звонит) друг/подруга, вы заняты, нет настроения. Он/она настаивает на том, чтобы вы пошли с ним/с ней прогуляться.

Вам предлагают выпить в компании, несмотря на то что вы заядлый трезвенник. Друзья очень настойчивы.

К вам пристает на улице незнакомец. Он вам не симпатичен (нет времени и т. д.).

Вас приглашают потанцевать. Вы не хотите.

Вас назойливо приглашают на лекцию «Наука и религия». Вы не хотите туда идти.

Упражнение «Свобода обвинений». Цель: научить в ответ на обвинения не оправдываться, а переходить в контратаку и встречно обвинять самому.

Необходимое время: 30 мин.

Одним участникам предлагаются варианты обвинений. Другие, по очереди, не оправдываясь, переходят к встречному обвинению. Далее обсуждается, у кого это получилось более удачно и почему.

Варианты обвинения:

Ты опять мне врешь (соврал).

Ты никогда не даешь другим высказать свое мнение.

Ты постоянно опаздываешь на занятия.

Почему ты вчера без меня ходил(а) в театр, на дискотеку и т. д.
 Почему ты только себе купил(а) билет на представление?
 Ты опять куришь?! Ты же бросил(а) курить, по твоим словам.
 Мама (отец) дочке (сыну): «Ты что, опять деньги потерял(а)? Я же тебе сказал(а) взять кошелек».

Ты подолгу задерживаешься на работе. Чем ты там занимаешься?

Упражнение «Учитесь говорить «нет». Цель: научить говорить «нет» решительно и спокойно. Необходимое время: 15–20 мин.

Каждый из участников говорит «нет», пытаюсь выразить в этом слове всю свою уверенность (3–5 раз). Затем происходит обсуждение: в каком случае слово «нет» прозвучало более убедительно. Дается домашнее задание в виде упражнений.

Приложение 3

Основы конструктивного взаимодействия в конфликте

Занятие 1. «Конфликт в сфере межличностных отношений как результат деструктивного общения»

Тип занятия: практическое занятие.

Функция занятия: информационно-ориентирующая.

Цели:

1. Формирование понятия «конфликт».
2. Формирование общего представления о конфликте.
3. Формирование установки на конструктивное разрешение проблемы.

План:

1. Конфликт: понятие, признаки.
2. Виды конфликтов.
3. Стадии развития конфликта.
4. Упражнения.
5. Подведение итогов.

Конфликт – столкновение противоречивых позиций, мнений, оценок и идей, которые люди пытаются разрешить на фоне проявления эмоций.

Основой любого конфликта являются накопившиеся противоречия: объективные и субъективные, реальные и иллюзорные. Достаточно незначительного повода и конфликт может вспыхнуть. Развитие конфликта происходит по схеме:

Конфликтная ситуация + Повод = Конфликт.

Основные признаки конфликта:

1. Наличие ситуации, воспринимаемой как конфликтная.

2. Неделимость объекта конфликта, то есть его предмет не может быть поделен справедливо между участниками конфликтного взаимодействия.

3. Желание продолжить конфликт.

Виды конфликтов:

1. По природе:

социальные (в системе отношений между людьми, например: межнациональные, этнические);

организационные (следствие организации деятельности личности);

эмоциональные или личностные (не всегда мотивированы, например: столкновения в очередях, бытовые ссоры).

2. С учетом направленности:

вертикальные (власть распределяется сверху вниз, например: начальник – подчиненный);

горизонтальные (равные по объему распределения власти; например: поставщики – потребители).

3. По степени выраженности:

открытые (явное столкновение: ссоры, споры);

скрытые (отсутствуют агрессивные действия, используются косвенные способы воздействия).

4. В зависимости от количества информации:

внутриличностные (столкновение мотивов, потребностей, интересов); межгрупповые и межличностные.

Стадии развития конфликта. Каждый конфликт проходит этапы:

напряженность,

несогласие,

соперничество,

враждебность,

агрессивность,

насилие.

Таким образом, если не предпринять шаги по урегулированию конфликта, он перерастет в открытое противостояние.

Упражнение 1. «Решаем проблему». Цель: формирование установки на конструктивный разговор в ситуации конфликта.

Участники проигрывают жизненную конфликтную ситуацию (ребенок поздно пришел домой – родители недовольны). При обсуждении решается, была ли решена проблема, определяется, почему это не удалось.

Упражнение 2. «Поставь себя на место другого». Цель: формирование установки объективного восприятия ситуации (феномен децентрации).

Предлагается вспомнить свой разговор с кем-то из родителей по «большому вопросу». Надо расслабиться, закрыть глаза и представить себя на месте родителя. Затем внутренне, про себя, спросить у него, какие впечатления он получил от общения с вами, что он мог бы о вас сказать?

Занятие 2. «Стратегии поведения в конфликте»

Тип занятия: практическое занятие.

Цели:

1. Ознакомить учащихся со стилями поведения в конфликте.
2. Сформировать установку на сотрудничество и взаимодействие в конфликтной ситуации.

План:

1. Классификация стратегий поведения в конфликте.
2. Характеристика сотрудничества как более конструктивного способа взаимодействия.
3. Упражнения.
4. Подведение итогов.

Стили поведения в конфликте:

1. Принуждение: партнер заставляет принять свою точку зрения во что бы то ни стало; не задумывается о последствиях (поведение – агрессивно).
2. Уклонение: следуя этой стратегии, человек пытается уйти от конфликта, например, если разногласия не представляют для него большой ценности.
3. Приспособление: отказ от собственных интересов, готовность пожертвовать ими ради интересов других, пойти на уступки.
4. Компромисс: принятие точки зрения другой стороны, но до определенной степени; поиск приемлемого решения осуществляется за счет взаимных уступок.
5. Сотрудничество (решение проблемы): убежденность участников в том, что расхождение во взглядах – неизбежный результат разных точек зрения на то, что правильно, а что нет.

Участники конфликтной ситуации признают право друг друга на собственное мнение, готовы его принять, что дает возможность проанализировать причины разногласий и сообща найти приемлемый для всех выход: «Не ты против меня, а мы против проблемы».

Правила конструктивного взаимодействия:

1. Рациональность: избегание эмоций.
2. Понимание: внимание к точке зрения партнера дает возможность для выработки приемлемых решений.
3. Общение: постарайтесь провести консультации с другой стороной, даже если она не слушает.
4. Достоверность: ложная информация осложняет силу аргументов и затрудняет в дальнейшем взаимодействие с другой стороной.
5. Отсутствие поучительного тона: не надо поучать партнера, будьте открыты для его аргументов и попытайтесь убедить его.
6. Принятие: будьте открыты для того, чтобы принять новое.

Упражнение 1. «Верное решение». Цель: закрепление полученной информации (практическое применение правил конструктивного взаимодействия), выявление типичного стиля поведения в конфликте.

Один из участников исполняет роль руководителя учреждения, который торопливо идет по длинному коридору, остальные учащиеся – роль работников, пытающихся добиться от своего начальника решения неотложных дел. Руководителю необходимо постараться принять свое решение в данной ситуации таким образом, чтобы оно удовлетворило его служащих.

Возможные ситуации:

Извините, но вы назначили мне на сегодня встречу по личному вопросу.

Мне срочно нужна ваша подпись для ревизии.

Вы обещали мне оформить отпуск с этого числа.

Простите, у меня заболел ребенок, и я не успел(а) закончить документацию к сегодняшнему дню.

Отделу срочно нужна новая оргтехника, иначе мы не выполним работу в установленный срок.

Упражнение 2. «Выявление типичных эмоциональных реакций» . Цель: определить типичные эмоциональные реакции по типу столкновения или отступления.

При помощи рекомендаций, в том числе таблиц, рекомендуется проработать их самостоятельно.

Выявление типичных эмоциональных реакций механизма столкновения

Моя реакция	Частота реакций		
	Редко	Иногда	Часто
Яростный взрыв			
Крик			
Попытки перекричать			
Прерывание собеседника			
Настаиваю, что я прав			
Доказывание своего мнения			
Упреки			
Наставляю на верный путь			
Ставлю ультиматумы («делайте, как сказано, или»)			
Свожу счеты			
Едкие замечания			
Оскорбления			

Если вашей основной реакцией является столкновение, возможно, вам помогут ваши откровенные ответы на следующие вопросы:

Почему я должен всегда быть на высоте?

Как бы я чувствовал себя, если бы оказалось, что я не прав?

Не поднимаю ли я свою самооценку, доказывая другим, что я их лучше?

Не считаю ли я, что другие люди должны принять мои ценности?

Быть может, мне следует пересмотреть некоторые свои мнения? Какие из них перестали быть конструктивными?

Выявление типичных эмоциональных реакций механизма отступления

Моя реакция	Частота реакций		
	Редко	Иногда	Часто
Постоянно возвращаюсь к мысли о причиненной мне несправедливости			
Жалуюсь за спиной, но в лицо ничего не говорю			
Избегаю встречи			
Перестаю разговаривать			
Впадаю в депрессию			
Заболеваю			
Становлюсь чересчур вежливым			
Убеждаю себя, что мое высказывание было несправедливым			
Погружаюсь в другие занятия в надежде, что проблема разрешится сама по себе			
Убеждаю себя, что все это – пустяки			

Если отступление в сложной ситуации – ваша основная реакция, вам могут помочь ответы на следующие вопросы:

Если я раздражен, но умалчиваю об этом, не предполагаю ли я, что моего раздражения не видно?

Какой урон нашим взаимоотношениям я наношу своим отходом?

Что мешает мне высказаться – страх или привычка?

Важны ли мои чувства настолько же, насколько важны чувства другого человека?

Настолько ли я рассержен, чтобы любое мое высказывание выходило за рамки приемлемого?

Насколько я опасаясь гнева?

Упражнение « По методу РЭТ (рационально-эмотивная терапия)». Цель: управление эмоциональными реакциями в конфликтной ситуации.

Работа выполняется в парах: следует договориться, кто первый будет выполнять роль клиента, а кто – консультанта. Задача «консультанта» –

беседуя с «клиентом» и внимательно его выслушивая, помочь ему заполнить таблицу. Задачи «клиента»:

1. Расскажите своему консультанту об иницирующих событиях и эмоциональных реакциях, над которыми вы решили поработать.

2. Разберитесь с его помощью в том, какие вредоносные рассуждения звучат в вашей голове и запускают разрушающие переживания; какие иррациональные верования запускают эти шаблоны.

3. Найдите опровержения обнаруженным убеждениям.

4. Старые рассуждения замените новыми фразами, начинающимися со слов: мне хотелось бы... было бы лучше, если... я бы предпочел... Для формулировки конструктивных рассуждений используйте позитивные убеждения: все люди свободны, все люди сами отвечают за свою жизнь, все люди автономны. Отметьте для себя, как изменилось ваше восприятие ситуации.

5. Противопоставьте неоправданным чувствам те, которые, с вашей точки зрения, были бы более уместными и которыми вы предпочли бы впредь реагировать на подобные ситуации. Описывая желаемые реакции, используйте только позитивные формулировки. Вместо пожеланий «не сердиться», «не волноваться» опишите реакции, которые хотели бы у себя видеть.

6. Поменяйтесь ролями.

7. Проанализируйте две реальные конфликтные ситуации, в которых вы участвовали; составьте по таблице на каждую ситуацию.

8. Расскажите группе о том, как вы преобразовали негативные переживания в приемлемые с помощью метода разумных предпочтений.

Критерий	Напишите в этой колонке:
Иницирующее событие	Что произошло, что вызвало вашу реакцию?
Разрушающие переживания	Что вы делали и что переживали в ответ на событие?
Вредоносные мысли	Какие убеждения послужили основанием для этой реакции?
Опровержение	Как вы можете опровергнуть эти убеждения?
Конструктивные рассуждения и убеждения	Используйте позитивные рассуждения: все люди свободны; все сами отвечают за свою жизнь
Ресурсные переживания и поведение, завершающие ситуацию	Как вы намерены себя вести, чтобы завершить ситуацию? Какие переживания это вызывает?

Занятие 3. «Оптимальное самоутверждение»

Тип занятия: практическое занятие.

Цель: обучение грамотному формулированию «Я-высказывания».

План:

1. Роль «Я-высказывания» в конструктивном взаимодействии.
2. Схема «Я-высказывания»: событие, ваша реакция, предпочитаемый исход
3. Упражнения.
4. Подведение итогов.

Роль «Я-высказываний» в конструктивном взаимодействии. В конфликтных ситуациях нам часто необходимо заявить о своей точке зрения. При этом мы рискуем вызвать защитную реакцию со стороны другого человека, особенно, если указывать ему, что он должен или не должен делать. Если вместо этого объяснить, как данная ситуация представляется нам, это будет началом конструктивного разговора о возможностях изменения ситуации.

«Я-высказывание» – это способ выражения вашего отношения к какой-либо ситуации. Он передает другому человеку ваше отношение к определенному предмету без обвинений и без требований, чтобы этот другой человек изменил свое отношение. Этот способ помогает удерживать свою позицию, не превращая другого человека в вашего противника.

Схема «Я-высказывания»:

1. Событие – «Когда...» (описание ситуации).
2. Ваша реакция – «Я чувствую...» (описание ваших чувств).
3. Предпочитаемый исход – «Мне хотелось бы...» (описание желательного исхода).

На первом этапе потребуются способность к объективному описанию события или ситуации, приведшей к возникновению проблемы, или объективной формулировке самой проблемы.

Сравните:

«Когда на моем столе оставлены бумаги...»;

«Когда вы оставляете свое барахло на моем столе...»

Второй вариант – плохое начало. Объективное описание ситуации – сложная задача. Здесь требуется беспристрастное описание событий, а не ваше или чье-то истолкование событий.

На втором этапе (ваша реакция, отклик) вам потребуется описать свои чувства, вызванные этим событием. Это важно, поскольку иначе людям трудно осознать, какое воздействие оказывают на вас их поступки. Можно использовать три варианта описания эмоциональной реакции на нежелательную для вас ситуацию:

- 1 Описание конкретных эмоций. Например: «Когда вы..., я чувствую себя рассерженным (беспомощным, виноватым)».

2. Иногда легче описать эмоции в виде того, что вы делаете в этом состоянии. Например: «Когда вы..., я начинаю кричать на вас (замыкаюсь в себе)».

3. Вашей реакцией может быть позыв, желание, которому вы сопротивляетесь. Например: «Когда вы..., мне хочется просто выйти (бросить все это)».

При описании вашего эмоционального состояния необходимо избегать элемента осуждения собеседника как причины этой реакции. Например, таких выражений, как: «Я из-за вас это уронил (не успел, испортил и т. п.)».

Третья часть «Я-высказывания» – предпочитаемый исход – требует четкой формулировки того, что вы хотите, и наличия вариантов достижения этого результата. Они необходимы, так как часто люди, не имея выбора, чувствуют угрозу своей свободе, автономии.

Упражнение 1. «Конструирование «Я-высказывания». Цель: овладение приемом оптимального самоутверждения.

Заполните приведенную ниже схему фразой, соответствующей какой-либо из ваших обычных проблем во взаимодействии с некоторыми людьми.

Когда вы _____,
я чувствую _____.
Мне хотелось бы _____,
потому что _____.

Упражнение 2. «Обидное в необидное». Цель: тренировка конструирования «Я-высказывания».

Переформулируйте обидные «Ты-высказывания» в «Я-высказывания».

Обидные высказывания	«Я-высказывания»
1. Это просто твой эгоизм!	1. Я в последнее время не чувствую от тебя прежней заботы.
2. Ты не в состоянии понять другого человека!	
3. Тебе все равно, что я думаю!	

Домашнее задание «Фиксация и анализ опыта». Вспомните определенные вами типичные эмоциональные реакции (упражнение 2, занятие 2), примените вместо них Я-высказывания, кратко опишите результат их сравнения.

Занятие 4. Заключительный этап – творческое разрешение конфликта

Тип занятия: практическое занятие.

Цель: овладение способом управления конфликтом.

План.

1. Осознание чувств как основное условие успеха.
2. Поэтапное движение конфликтующих сторон к достижению согласия.
3. Подведение итогов.

Упражнение 1. «Осознание чувств». Вспомните какой-либо конфликт, подчеркните характерные для Вас чувства и эмоциональные состояния.

Гнев	Раздражение	Ненависть
Надежда	Нетерпение	Шок
Ошарашенность	Дрожь	Стыд
Разочарование	Сомнения	Огорчение
Горечь	Отрешенность	Переполнение
Зависть	Все надоело	Заброшенность
Беспомощность	Одиночество	Горе
Унижение	Незащищенность	Обескураженность
Тревога	Страх	Зажатость
Отвращение	Недооцененность	Опасения
Враждебность	Подавленность	Ревность
Подозрительность	Разгоряченность	Расстройство
Хандра	Ярость	Напряжение

Упражнение «Позитивный внутренний разговор».

Отметьте слова и фразы, которые помогают вам оставаться спокойным во время конфликта. Добавьте к предложенным те, которые подходят лично вам. Варианты фраз:

- Это не вопрос жизни и смерти.
- Я могу взять это в свои руки.
- То, что я чувствую, естественно.
- Это останется в прошлом.
- Все идет нормально.

Упражнение «Возможности для разрядки». Отметьте способы разрядки, которые для вас эффективнее всего:

1. Физические:
 - медленно, глубоко, вдохните и спокойно выдохните;
 - займите делом свои руки;
 - займите ступни ног: подбрасывайте мяч или танцуйте;
 - примите теплую ванну;
 - погуляйте по земле;
 - поменяйте на время род занятий.

2. Эмоциональные:

плачьте;

говорите сами себе успокаивающие слова;

опишите свои переживания.

3. Мыслительные:

старайтесь найти то положительное, что дает вам сложившаяся ситуация;

поймите пользу приобретенного опыта;

попытайтесь перенести внимание на предмет, далекий от конфликта.

4. Духовные:

побудьте в тишине и одиночестве;

постарайтесь простить своего оппонента.

5. Дополнительные:

не принимайте на свой счет слова или действия других людей;

иногда бывает полезно вспомнить похожие ситуации.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Общие представления о понятии «адаптация»	5
1.1. Физиологические основы адаптации.....	5
1.2. Понятие социальной адаптации.....	7
1.3. Социально-психологическая адаптация личности.....	11
1.4. Развитие личности в период социально-психологической адаптации	12
1.5. Значение саморегуляции в эффективности социально-психологической адаптации.....	19
1.6. Проблемы адаптации студентов к учебной деятельности	22
1.7. Роль саморегуляции в социально-психологической адаптации студентов	24
Глава 2. Проблемы профессионального становления личности в психологии	29
2.1. Профессиональное становление личности. Концепции.....	29
2.2. Стадии профессионального становления.....	33
2.3. Проблема саморазвития личности в процессе социально-психологической адаптации	45
2.4. Соотношение профессионального и личностного самосознания в психологии.....	52
2.5. Составляющие психологического сопровождения профессионального становления студентов.....	53
2.6. Роль методов психокоррекции в психологическом сопровождении профессионального становления студентов.....	56
2.7. Принципы и этапы создания программы психологического сопровождения профессионального становления.....	63
Заключение	67
Библиографический список	68
Приложения	79
Приложение 1.....	79
Приложение 2.....	80
Приложение 3.....	93

Татьяна Анатольевна Егоренко

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Монография

Издание второе, переработанное и дополненное

Редактор О.В. Чеховская
Корректор Т.С. Самборская
Технический редактор О.А. Самборская

Подписано в печать 23.06.11

Формат 60x84 1/16

Физ. печ. л. 6,5

Тираж 100 экз.

Усл. печ. л. 6,05

Заказ № 38

Бумага писчая

Уч.-изд. 5,66

С–34

Редакционно-издательский центр
Тверского государственного технического университета
170026, г. Тверь, наб. А. Никитина, 22