

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»

*Посвящается
30-летию международной
образовательной деятельности
Чувашского государственного
университета имени И.Н. Ульянова*

СТУДЕНТ ВУЗА
НА РУБЕЖЕ 2020-х
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ И ЗДОРОВЬЯ

Чебоксары
2021

УДК 159.923:378.011.3-052

ББК Ю962.3

С88

Рецензенты:

Е.В. Славутская – д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева»;

И.В. Реверчук – д-р мед. наук, профессор, зав. кафедрой психиатрии и нейронаук, руководитель лаборатории нейросенсомоторных нарушений ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

Научный редактор профессор *Е.Л. Николаев*

Печатается по решению Ученого совета

Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова

Авторы:

О.В. Волкова, А.А. Алексеева, А.И. Вахтель (раздел 1.1), Г.С. Дулина, Д. Московцева, А.Н. Захарова (раздел 1.2), Н.А. Кравцова, В.А. Камзолова (раздел 1.3), Н.Г. Новак (раздел 1.4), С.А. Петунова, Е.Л. Николаев (раздел 1.5), Н.Н. Уланова (раздел 1.6), О.Е. Хмелевская (раздел 1.7), О.Е. Хмелевская (раздел 1.8), Н.В. Яковлева (раздел 1.9), Е.В. Гунина (раздел 2.1), Н.А. Довгая (раздел 2.2), А.Н. Захарова, Т.В. Разина, А.С. Громова, Г.С. Дулина (раздел 2.3), Е.С. Коверец (раздел 2.4), А.М. Лесин (раздел 2.5), С.Ю. Малеева (раздел 2.6), И.В. Сусанина (раздел 2.7), А.Ю. Ульянова (раздел 2.8), О.А. Цветкова, О.В. Волкова (раздел 2.9)

С88 **Студент** вуза на рубеже 2020-х: перспективы развития личности и здоровья / под ред. проф. Е.Л. Николаева. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2021. – 360 с.

ISBN 978-5-7677-3252-4

Монография подготовлена коллективом кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова в сотрудничестве с российскими (Владивосток, Красноярск, Москва, Омск, Рязань, Хабаровск, Чебоксары) и белорусскими (Брест, Гомель) коллегами. Изложены актуальные вопросы развития личности и здоровья современного студента, его профессионального определения и становления в условиях быстро изменяющихся социальных условий, в том числе в связи с ситуацией пандемии новой коронавирусной инфекции. Представлен опыт совершенствования образовательного процесса, а также особенности диагностической и профилактической работы со студентами.

Для специалистов системы высшего образования, а также специалистов в области психологии, медицины, социологии, педагогики, научных работников, аспирантов, студентов.

УДК 159.923:378.011.3-052

ББК Ю962.3

© Издательство Чувашского университета, 2021

© Коллектив авторов, 2021

ISBN 978-5-7677-3252-4

От научного редактора. Студенческая молодежь: вызовы и задачи двадцать первого века

В системе приоритетов развития современного общества большое значение имеет получение молодежью высшего образования. Сегодняшние студенты призваны стать завтра ведущими специалистами во всех отраслях экономики и социальных сферах, определяя на годы вперед направления и темпы развития общества и государства. Именно от того, насколько успешно и гармонично сформируются они в годы обучения в вузе в профессиональном и личностном планах, насколько эффективно используют потенциал традиционных и инновационных стратегий сохранения здоровья, во многом будет зависеть вектор развития страны и благополучие ее следующих поколений. С учетом того, что развитие вузовского образования в настоящее время немислимо без интернализации, международный масштаб задач, стоящих перед студенчеством, становится вполне осязуемым.

Одними из базовых в работе со студентами являются вопросы укрепления потенциала здоровья и минимизации поведенческих факторов риска (Николаев Е.Л. и др., 2010). Здоровье в последние десятилетия стало предметом не только медицинских, но и клинико-психологических исследований (Николаев Е.Л., Сулова Е.С., Александров Д.В., 2010). Причем в условиях быстро изменяющегося мира (Nikolaev E.L. et al., 2015) внимание исследователей и практиков начинает все более смещаться с физического здоровья на психическое здоровье (Николаев Е.Л., Сулова Е.С., 2010) и психологическое благополучие (Сулова Е.С., Николаев Е.Л., 2006). Все большее распространение получают персонализированные и социокультурные подходы в профилактике и терапии (Nikolaev E., 2011).

Двадцатые годы двадцать первого столетия ставят перед студенческой молодежью новые задачи в контексте сохранения

здоровья. Цифровая грамотность в условиях тотальной цифровизации становится не только желаемым, но и необходимым навыком, в том числе и для поддержания здоровья (Dadaczynski K. et al., 2021). Возрастает роль пищевой безопасности в питании студентов (Raskind I.G. et al., 2019), соблюдения ими здоровой диеты (Antonopoulou M. et al., 2021). Неоднозначны связи социальных сетей и здоровья (Mersin S. et al., 2020; Sahu M. et al., 2020). Но наиболее актуальной темой 2020 года для всех стран мира стала проблема новой коронавирусной инфекции COVID-19, которая в преломлении к студентам оказалась тесно связанной с вопросами психического здоровья и благополучия (Son C. et al., 2020) и даже риска формирования суицидальности (Patsali M.E. et al., 2020).

В настоящей коллективной монографии, подготовленной российскими и белорусскими исследователями, рассмотрены некоторые из этих актуальных вопросов, а также сделан задел для их дальнейшего изучения. Изложена разработка вопросов развития личности и здоровья современного студента, его профессионального определения и становления в условиях быстро изменяющихся социальных условий, в том числе в связи с ситуацией пандемии новой коронавирусной инфекции. Представлен опыт совершенствования образовательного процесса, а также особенности диагностической и профилактической работы со студентами.

Первая часть монографии посвящена определению психологических основ здоровья и благополучия студентов и профилактике их нарушений. Здесь описаны результаты эмпирического изучения влияния самоизоляции в условиях COVID-19 на психологическое состояние студентов, выделены психологические особенности отношения к здоровью и нарушения здорового образа жизни у студентов, установлены социально-психологические особенности адаптации и дезадаптивные проявления у студентов. На примере студентов-медиков представлены результаты исследования специфики нарушений здорового поведения и их профилактика, изучена мотивация здоровьесбере-

гающей деятельности и индивидуальные модели здоровья, в том числе у российских и иностранных студентов медицинского вуза. Отдельно рассмотрены вопросы сексуального поведения современных студенток, психологические защиты у студентов университета с разным уровнем склонности к интернет-аддикции, а также основы психопрофилактики аддиктивного поведения в студенческой среде.

Во второй части монографии освещены психологические условия личностного и профессионального развития современного студента. Проведена оценка инициативности и ценностных ориентаций студентов гуманитарных специальностей. Описаны представления о науке и психологические особенности личности студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью. На примере студентов психологических направлений подготовки изучен опыт организации в условиях дистанционного обучения практических занятий, ход формирования универсальных компетенций у бакалавров. Разобраны особенности учебной деятельности студентов-первокурсников с выделением типичных проблем и путей их решения. Особое внимание уделено вопросам развития самореализации студентов на разных этапах профессионального самоопределения, а также проектной деятельности как фактору, обеспечивающему развитие личности современного студента. Представлены результаты изучения эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей, уточнена специфика профессионально-познавательной активности студентов педагогических специальностей.

Настоящий коллективный труд посвящен 30-летию международного образования в Чувашском государственном университете. В далеком 1991 году впервые на постоянной основе началось обучение студентов из иностранных государств – в то время довольно неординарное событие для регионального вуза. Оно придало импульс развитию университета на десятилетия вперед, повысило его научно-образовательный потенциал, обо-

значило дальнейшие направления интернализации системы образования в вузе.

Еще одной вехой, с которой связан выход этой монографии, является 10-летие кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета, которая была создана в 2011 году для реализации задач по подготовке квалифицированных клинических психологов для Чувашской Республики и других регионов страны. В настоящее время специалисты кафедры ведут подготовку психологов по образовательным программам бакалавриата, специалитета, аспирантуры, программам дополнительного образования, а выпускники кафедры, вчерашние студенты, успешно работают как в России, так и за рубежом.

ЧАСТЬ 1

Психологические основы здоровья и благополучия студентов и профилактика его нарушений

1.1. Влияние самоизоляции в условиях COVID-19 на психологическое состояние студенческой молодёжи

Пандемия, вызванная новым вирусом COVID-19, радикально изменила образ жизни многих людей. С целью сдерживания роста заболеваемости новой коронавирусной инфекцией был введён режим самоизоляции во многих городах и странах. До сих пор недостаточно изучены последствия нахождения в самоизоляции и её влияние на психологическое состояние человека. Отдельно стоит рассмотреть такую социальную категорию, как студенческая молодёжь. Ведь именно студенты испытали на себе не только все трудности самоизоляции, но также были вынуждены адаптироваться к новым условиям дистанционного обучения. Все участники образовательного процесса столкнулись с неподготовленностью образовательного пространства к дистанционному формату обучения, чем и обусловлено большое количество трудностей, возникших в процессе перехода на альтернативный формат преподавания. Для студентов трудности были связаны в первую очередь с невозможностью перенимать знания и опыт напрямую от преподавателя, из-за чего затруднялся процесс понимания и усвоения учебного материала. Отдельно следует рассмотреть влияние режима самоизоляции на психологическое состояние студенческой молодёжи. Для исследования этого вопроса нами была разработана анкета, составленная таким образом, чтобы ответы респондентов были как можно более открытыми и информативными. В исследовании приняли участие обучающиеся Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого.

В качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории студенческий возраст был выделен в науч-

ной сфере достаточно недавно. Впервые в отечественной науке студенчество отдельно упоминается в работе по исследованию психофизиологических функций взрослых людей в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством выдающегося психолога Бориса Герасимовича Ананьева. Студенчество как возрастная категория характеризуется в качестве одного из этапов развития взрослого человека, представляя собой переходную стадию от созревания к зрелости. Студенческий возраст принято определять диапазоном 18–25 лет и описывать как юность – раннюю зрелость.

Б.Г. Ананьев называет студенческий возраст максимально благоприятным как для обучения, так и для профессиональной подготовки. Е.А. Климов отмечает, что именно в этот период происходит усиленное формирование индивидуального стиля деятельности. И.А. Зимняя рассматривала студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединённых институтом высшего образования». Также она отмечает некоторые характеристики данной возрастной группы, которые отличают представителей студенческой молодёжи от представителей других возрастных и социальных групп: высокий образовательный уровень, высокая познавательная мотивация, наивысшая социальная активность, достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости. Студенчество, если рассматривать в плане общепсихологического развития, является периодом усиленного погружения в социализацию, в данном периоде продолжают интенсивно развиваться высшие психические функции, происходит становление интеллектуальной системы и личности человека в целом. Если же рассматривать студенческий возраст с точки зрения биологической периодизации, то студенчество принято относить к периоду юности как переходной фазе развития человека между детством и зрелостью. В зарубежной литературе период студенчества соотносят с периодом взросления (Ковалева С.Н., 2016).

Характеризуя студенчество как отдельную возрастную группу, важно отметить центральную особенность этого возраста – осознание человеком своей индивидуальности, становление и формирование Образа-Я. Студента, как представителя опреде-

лѐнной возрастной группы и как личность, можно охарактеризовать в трёх аспектах (Козуб Е.Л., 2008) (рис. 1):

1. Психологический – представляет собой некое объединение психологических процессов, состояний и свойств личности. Главной составляющей психологического аспекта являются психические свойства личности (направленность, темперамент, характер и способности), так как именно от них зависит, как будут протекать психические процессы, а также возникновение различных психических состояний и проявление психических образований.

2. Социальный – включает в себя реализацию студентом межличностных контактов и общественных отношений.

3. Биологический – представляет тип высшей нервной деятельности, особенности строения и функционирования анализаторов, многообразие безусловных рефлексов, диапазон инстинктов, индивидуальные особенности телосложения. Этот аспект, в основном, обусловлен генетической предрасположенностью и врождѐнными задатками, но также может изменяться под влиянием жизненных условий.



Рис. 1. Основные характеристики студента как представителя возрастной группы

Изучение данных аспектов раскрывает качественные, возрастные и личностные особенности студента. Исследователи го-

ворят о том, что в период студенчества одним из главных психических процессов становится процесс развития сознания и самосознания. Благодаря этим процессам человек способен целенаправленно формировать и изменять своё отношение к окружающему миру, к самому себе и своей деятельности. В студенческом возрасте отмечается достижение наивысших точек формирования всех предшествующих процессов биологического, психологического и социального развития, так как именно в этот возрастной период отмечается наивысшая скорость и результативность оперативной памяти, переключения внимания, а также возрастание способности к решению вербально-логических задач (Мясищев В.Н., 2003). Также это значимый этап развития способностей к абстрагированию и обобщению, совершенствования теоретического мышления. В этом периоде происходит и развитие интеллектуальных способностей наряду с развитием творческого мышления, вследствие чего появляется возможность не только эффективно усваивать полученную информацию, но и создавать что-то качественно новое.

Студенчество – период, когда особо остро выражена познавательная потребность, которая проявляется в желании расширить сферу знаний, приобрести новый опыт и закрепить уже имеющийся, стать более компетентным в сфере своих профессиональных интересов. Зачастую, познавательная потребность у студентов подкрепляется мотивом достижения, что значительно усиливает интерес к получению новых знаний и закреплению уже имеющихся (Александрова И.Н., 2012). Если же потребность в достижении не удовлетворяется, то она автоматически перемещается на другие сферы жизни студента, но никогда не теряет своей актуальности, человек обязательно должен самоутвердиться в одном из аспектов своей жизни.

Таким образом, характерными особенностями студенчества, отличающими данную возрастную группу от многих других, являются: особенное социальное положение, активное взаимодействие с различными социальными образованиями, определение целей и смысла жизни, тенденции к продвижению новых идей.

Представители студенческой молодёжи в повседневной жизни сталкиваются с самыми разными трудностями и проблемами в различных сферах жизни. Вот наиболее актуальные

из них: проблемы саморазвития, карьеры, учёбы, проблемы в отношении здоровья, трудности с трудоустройством, семейные проблемы.

Особое внимание стоит уделить тому, что студенты каждый день сталкиваются со стрессовыми ситуациями. Однако для кого-то стресс превращается в хроническую проблему. К возникновению данной проблемы часто приводит неумение и затруднения в организации полноценного отдыха – необходимого компонента восстановления собственных ресурсов для преодоления стрессовых ситуаций. Так студенты оказываются в замкнутом круге.

На сегодняшний день представителям студенческой молодёжи присуща такая тенденция, как стремление к высоким социальным стандартам. В свою очередь, это приводит студентов к проблеме нехватки времени и трудностям в его распределении. Для того чтобы добиться успеха в актуальных сферах жизни, реализовать свой уровень притязаний, необходимы умение грамотно распоряжаться своим временем, навык эффективного и равномерного распределения своей нагрузки. Однако далеко не все студенты обладают этими качествами, они гораздо чаще поддаются спешке. Впоследствии это приводит к нереализованным планам и даже мечтам.

Студенты переживают и личные проблемы, такие как неуверенность в себе, страх будущего, снижение самооценки. Часто они совершают попытки что-то изменить в своей жизни – поменять специальность своего обучения или профессию, свой имидж, устроиться на работу своей мечты, но встречают на пути к желаемому препятствия – недостаточную уверенность в своих возможностях, страх последствий своих действий. В итоге попытки что-то поменять остаются лишь попытками.

Ещё одна важная сфера жизни студенческой молодёжи – сфера взаимоотношений с окружающими людьми. Актуальные проблемы в данной сфере, с которыми могут встречаться студенты в повседневной жизни, – проблемы взаимопонимания, трудности установления контакта и взаимодействия с окружающими, проблема принятия себя и других людей, проблема доверия к миру и окружающим, проблемы взаимоотношений с противоположным полом, поиск пары, расторжение брака.

Достаточно продолжительное время мировое сообщество не сталкивалось с масштабными эпидемиями, пока в 2019 году в Китае не произошла первая вспышка атипичной пневмонии, вызванная штаммом вируса, который впоследствии был назван COVID-19. Из-за большого количества миграций за относительно короткое время данный вирус распространился далеко за пределы Китая. Скоро случаи заболевания COVID-19 начали регистрироваться по всему миру, что повлекло за собой введение определённых ограничений (в том числе самоизоляции) с целью сдерживания темпов роста распространения заболеваемости (Дмитриев В.В., Дмитриева Т.В., Миненко И.А., Балашова Л.М., Шилова Т.Ю., 2020).

Пандемия сказалась на всех сферах человеческой жизни. Практически всем отраслям пришлось перестраивать свою деятельность в новых условиях, продиктованных пандемией. Одни отрасли смогли к ней приспособиться, приобрели новые возможности и значительно упрочили своё финансовое положение. Другие же потерпели огромные убытки, было отменено или перенесено на неопределённый срок множество запланированных мероприятий. Например, неблагоприятно ситуация с пандемией сказалась на промышленных предприятиях, сфере услуг, торговли, огромные убытки понёс туристический бизнес. Другие же отрасли, напротив, получили преимущество в виде скачка в развитии и финансировании, например, учреждения, занимающиеся медицинской деятельностью и оборудованием, фармацевтические компании, IT-индустрия (Мокрецова Е.С., 2020). Образовательная сфера оказалась одной из немногих наиболее значимых областей нашей деятельности, способных продолжить эффективное функционирование в новых для мирового сообщества условиях. Для этого образовательная сфера подверглась изменениям на всех её уровнях – образовательные учреждения были вынуждены перейти на дистанционный формат организации своей деятельности с обеспечением качественного образовательного процесса на основе дистанционных образовательных технологий, а также было необходимо обеспечение удалённого функционирования самой образовательной организации как объекта управления (Зернов В.А., Манюшис А.Ю., Валявский А.Ю., Учеваткина Н.В., 2020).

Большинство российских университетов ещё до периода пандемии использовало как электронную информационно-образовательную среду, так и дистанционные технологии. Однако обязательный полный переход на удалённую организацию обучения для всех участников образовательного процесса оказался достаточно серьёзной задачей, связанной с большими сложностями как для администрации учебных организаций, так и для преподавателей и обучающихся.

Основные сложности перехода на дистанционное обучение для преподавателей, как отмечает В.И. Гришин, ректор Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, можно разделить на три основных блока – инструментальный, методический и психологический (Гришин В.И., 2020). Инструментальный блок проблем включает в себя сложности адаптации в работе с информационными технологиями, первые две недели были посвящены овладению новым инструментарием. Проблемы второго, методического, блока связаны с необходимостью методически переформатировать учебные материалы, сделать их доступными для дистанционного изучения. Третий блок – психологический, возможно, самый сложный. Преподаватели привыкли работать с живой аудиторией, чувствовать отдачу, ориентироваться на реакцию студентов, но в новых условиях, продиктованных пандемией, общение с живой аудиторией вынужденно заменилось, в лучшем случае, на занятия в формате вебинаров.

У студентов не должно было возникнуть проблем, связанных с технической частью процесса перехода на дистанционное обучение, так как большинство из них прогрессивные пользователи различных информационных технологий и интернета, а также знакомы с многообразием современных гаджетов. Действительно, технические аспекты не вызвали у обучающихся никаких затруднений, напротив, студенты проявили заинтересованность в апробации нового формата проведения обучения. В то же время многие обучающиеся отмечают, что учёба стала занимать большее количество времени из-за увеличившегося объёма заданий. Также студентам пришлось прикладывать больше самостоятельных усилий к освоению учебного материала. На данный момент остаётся открытым вопрос, насколько

успешным был переход на дистанционное обучение для всех участников.

Нельзя не рассмотреть такое явление, как всеобщая самоизоляция. Режим самоизоляции являлся вынужденной мерой и был введён во многих городах и странах с целью сдерживать рост заболеваемости. Вынужденная самоизоляция заставила миллионы людей полностью изменить свой привычный образ жизни, отказаться от свободного передвижения, отменить или перенести большое количество мероприятий, полностью трансформировать свой рабочий процесс, пересмотреть свою ежедневную активность, найти новые способы взаимодействия внутри семьи, организовать свой досуг в рамках изоляции (Кравчук И.А., 2020).

В ситуации самоизоляции возникает такое явление, как размытие границ между семейной сферой жизни и профессиональной деятельностью. Профессиональные дела и обязанности перемещаются на территорию, которая ранее была местом отдыха и восстановления сил. Такой образ жизни несёт в себе сильное эмоциональное напряжение и повышенную подверженность различным стрессам, с которыми ранее человек справлялся с помощью закономерной смены типов деятельности. Введение режима самоизоляции в нашей стране на такой долгий срок, по мнению специалистов, несомненно, может положительно повлиять на состояние здоровья населения, но также может вызывать как отдельные эффекты нарушений психологического и психического здоровья, так и непредсказуемые эффекты для всего общества.

На данный момент последствия массовой самоизоляции вследствие пандемии COVID-19 недостаточно изучены, но известно множество более ранних исследований, в которых освещалась данная проблема во время и после эпидемии. В ходе одного из таких исследований было установлено, что карантин может стать одной из причин возникновения острого стрессового расстройства (в особенности у тех, кто находился на карантине в среднем девять дней) (Wang Y., Xu B., Zhao G., 2009).

В данном исследовании рассматривается эффект от карантина как предиктор симптомов посттравматического стресса у сотрудников больницы. Отмечается, что симптомы пост-

травматического стресса сохранялись даже через три года после окончания ситуации с карантином.

Также был проведён анализ и сравнение признаков посттравматического стресса у семей (в исследовании принимали участие родители и дети), помещённых на карантин, с другими семьями, которые не были ограничены специфическими условиями. Таким образом, исследование показало, что средние показатели признаков посттравматического стресса были в четыре раза выше у детей в условиях изоляции, чем у тех, кто не находился в ограниченных условиях. Около 28% (27 из 98) родителей, находящихся в изоляции, сообщили о наличии достаточного количества проявившихся симптомов, чтобы оправдано поставить диагноз психического расстройства, связанного с травмой, по сравнению с 6% (17 из 299) родителей, которые не были ограничены специфическими условиями.

В данном исследовании также проводился анализ ответов студентов. При сравнении студентов, помещённых в карантин, со студентами, не подверженными каким-либо ограничениям, не было обнаружено существенных различий в отношении симптомов посттравматического стресса или общих проблем психологического здоровья. Авторы исследования связывают полученные результаты с меньшим количеством обязанностей у молодых людей, а также меньшей занятостью студентов в сравнении со взрослыми. Исследователи отмечают следующие «психологические эффекты» как во время, так и после карантина: страх, апатия, ступор, депрессия, стресс, раздражительность, бессонница; симптомы посттравматического стресса; гнев и эмоциональное истощение, сниженное настроение и раздражительность (Федосенко Е.В., 2020).

И.О. Логинова в своей исследовательской работе проводит параллель между спецификой устойчивости жизненного мира людей в период пандемии и состоянием устойчивости жизненного мира в кризисной ситуации (Логинова И.О., 2020). Так, были выделены особенности устойчивости жизненного мира человека в условиях пандемии, связанной с коронавирусом:

- доминирование временного модуса «прошлое – настоящее»;
- нарушенная непрерывность личной истории;

- биографичность как критерий выбора содержания описываемых (значимых) событий;
- доминирующий отрицательный эмоциональный фон событий;
- отсутствующее или ситуативное рефлексивное отношение к собственной жизни;
- значимые события чаще характеризуют центральную линию развития или завершение линии развития, а в некоторых случаях значимые и важные события не удерживают общую линию развития.

Ряд авторов актуальных исследований указывают на необходимость оказания психологической помощи как во время пандемии COVID-19, так и в послепандемийный период. В качестве мишенной работы психологов в рамках оказания психологической помощи авторы предлагают рассматривать следующие пункты: профилактика суицидального поведения, обучение навыкам психологической саморегуляции, поиск альтернативных способов отдыха и времяпрепровождения, разработка программы оказания помощи в нормализации сна, усиление оказания официальной эмоциональной и психологической поддержки людям, соблюдающим рекомендованные меры противодействия пандемии, расширение вариаций копинг-стратегий у населения, работа с жизненной перспективой, работа с прокрастинацией и перфекционизмом (Волкова О.В., Шестерня П.А., 2020; Бойко О.М., Медведева Т.И., Ениколопов С.Н., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю., 2020).

Если говорить непосредственно о студенческой молодёжи, то в данном случае специалисты отмечают возможность воздействия дистанционного обучения и самоизоляции как факторов развития прокрастинации, уменьшение объёма социальных контактов. Также в условиях дистанционного обучения студенты лишаются возможности напрямую получать знания и перенимать практический опыт профессионалов.

Проблемы мотивации учебной деятельности. В изменившихся условиях самоизоляции и дистанционной формы обучения многие студенты начали задумываться о правильности выбора своей профессии, вуза, специальности. В результате нарастающих сомнений перед студентами возник вопрос –

насколько выбранная ими будущая профессиональная деятельность соответствует их основным интересам, потребностям и способностям. В связи с этим студенты начинают испытывать перепады настроения – от приподнятого и воодушевленного в первое время обучения в условиях дистанционного формата до сниженного, скептического при оценке трудностей понимания и усвоения учебного материала в новом формате. Данный аспект, в свою очередь, приводит к снижению мотивационного компонента у представителей студенческой молодёжи.

Психологические проблемы адаптации студентов к процессу обучения в дистанционном формате. О мере успешности адаптации можно судить по тому, насколько реализовался статус студента (а именно: принятие личностью целей, ценностей и эталонов действия и поведения, характеризующих студентов и выбранную профессиональную группу в целом). Для того чтобы назвать личность адаптивной, она должна включать в себя определённую совокупность индивидуально-психологических особенностей, благодаря которым обеспечивается в новых условиях жизнедеятельности наиболее успешная деятельность, являющаяся значимой для данного человека, положительное отношение к ней, удовлетворённость уровнем профессионального обучения в целом. Авторы связывают адаптацию с процессом сознательного саморегулирования. Так называемая познавательная адаптация воздействует как на операционную, так и на личностную сферу студента. Познавательная адаптация реализуется, когда происходит преодоление барьеров, возникающих у студента, продолжающего обучение в изменившихся условиях из-за смены привычных способов обучения и способов, требуемых в новом формате. Также познавательную адаптацию связывают с проблемой соотношения активности и адаптивности в психике человека (Славгородская Е.Л., 2015).

Проблемы взаимоотношений студентов с преподавателями, сверстниками. Для того чтобы эффективно адаптироваться к новому формату образования, студенту предстоит пройти через социальную адаптацию, которая предполагает установление контактов с другими участниками образовательного процесса в новых условиях дистанционного обучения. В процессе адаптации к изменившимся условиям к студенту предьявляются тре-

бования, связанные с развитием социального интеллекта. Он определяется как совокупность способностей, которые лежат в основе коммуникативной компетентности. От студента требуется умение выработать новые способы взаимодействия, в том числе способы виртуальной коммуникации, установление и поддержание межличностного контакта при помощи средств видео- и аудиосвязи. При этом остаётся актуальным применение коммуникативных умений, а именно умения донести информацию и свои мысли до собеседника, умения установления вербального и эмоционального контакта с людьми, умения подстраиваться и правильно выбирать форму общения в зависимости от индивидуальных особенностей собеседника, способности эффективно отстаивать свои взгляды, избегая возникновения конфликтных ситуаций (Славгородская Е.Л., 2015).

Проблемы с организацией учебного процесса у представителей студенческой молодёжи. Студенты наиболее часто переживают проблемы и затруднения в процессе подготовки к занятиям дистанционного формата, выполнении заданий в новых условиях. Они также испытывают сложности в распоряжении временем, предоставленным на подготовку заданий. Проблемы возникают из-за несоответствия объёма требуемой работы, количества заданий тому времени, которое студент планирует потратить на их выполнение. Большое влияние в данной ситуации оказывают недостаточно развитые навыки построения собственной деятельности в подобных условиях, неправильное распределение собственных сил и времени на выполнение требований, предъявляемых учебным процессом, трудности анализа, понимания и усвоения информации большого объёма в дистанционном формате.

Также некоторые студенты сталкиваются с проблемой недостаточно развитых у себя навыков самообразования и самодисциплины, что, в свою очередь, замедляет и затрудняет процесс обучения. В данной ситуации студентам необходимы улучшения и нововведения построения собственной деятельности в новых условиях дистанционного обучения. Действующее в настоящий момент времени осуществление контроля за самостоятельной деятельностью студентов в новых условиях обучения дистанционного формата не способствует минимизации

пассивного отношения определённого количества представителей студенческой молодёжи по отношению к выполнению требований учебного процесса (Славгородская Е.Л., 2015).

Когнитивные проблемы. Высшее образование способствует развитию всей психики в целом. Для того чтобы иметь успехи в обучении, студентам требуются развитая эрудиция, способность к креативности, развитые на уровне выше среднего такие когнитивные функции, как память, внимание, мышление, способность к выполнению всех мыслительных операций, исследовательского поведения. Таким образом, для продолжения успешного обучения студентам необходимо не просто сохранить все вышеперечисленные аспекты на должном уровне развития, но и улучшить некоторые, чтобы адаптироваться к новой интеллектуальной и психологической нагрузке в изменившихся условиях дистанционного обучения. Многие студенты отмечают некоторое снижение исходного уровня когнитивных процессов в условиях нового для них формата обучения. В данной ситуации когнитивные процессы могут быть скомпенсированы при помощи проявления и применения студентами в процессе собственного обучения усердности, терпеливости, внимательности, повышения мотивационного компонента, укрепления и использование эмоционально-волевых качеств личности. Однако далеко не все ориентированы на это (Славгородская Е.Л., 2015).

Представители студенческой молодёжи в условиях дистанционного обучения встретились с проблемами уровня самооценки и уровня их притязаний. Большинство столкнулось с трудностями относительно неадекватного уровня самооценки. То есть у кого-то из представителей студенческой молодёжи наблюдается завышенный уровень самооценки, это можно отследить, когда студенты своим преподавателям выдвигают требования более высокой оценки собственных работ, но при этом качество их работ не соответствует предъявляемым ими требованиям оценивания. Встречается и обратная ситуация, в которой студенты оказываются не способными проявить весь свой потенциал по причине различных страхов и застенчивости. Данная проблема значительно обостряется в условиях дистанционного обучения, так как из-за ограниченных возможностей взаимодействия с преподавателями студенты получают сравнительно

меньше обратной связи о своих работах, ошибках и затруднительных аспектах, из-за большой загруженности преподавателей студентам труднее узнать тонкости оценивания интересующих их работ, заданий. Так, например, у студентов, которые проявляли низкую активность на занятиях во время очной формы обучения из-за робости и сниженной самооценки, с переходом на дистанционный формат ещё больше снизилось активное участие в учебном процессе (Славгородская Е.Л., 2015).

Проблемы регуляции эмоциональных состояний в условиях дистанционного обучения. Большинство представителей студенческой молодёжи в ситуации дистанционного обучения переживают самый разный спектр эмоций из-за страхов за своё здоровье и здоровье близких людей, из-за апатии, тревоги, хронического стресса, трудностей и проблем в обучении, конфликтов во взаимоотношениях с близкими. К сожалению, студенты не знают, как улучшить свой эмоциональный фон и пережить негативные эмоции. Большинство представителей студенческой молодёжи не находят способов справиться с возникшими проблемами эмоционального плана. Дисфункциональные эмоции, слабо развитая способность к контролю собственной эмоционально-волевой сферы вызывают дополнительные затруднения в понимании и овладении необходимым материалом в условиях дистанционного обучения (Славгородская Е.Л., 2015).

Недостаточно развитый волевой компонент студентов как проблема в обучении дистанционного формата. Волевой компонент является важным аспектом успешной реализации собственного потенциала в условиях обучения представителей студенческой молодёжи. Волевые акты необходимы в тех ситуациях, когда выполнение необходимой деятельности не подкрепляется достаточным уровнем мотивации. Основное содержание проблемы заключается в том, что студенты, даже обладая высоким потенциалом и заинтересованностью, снижают свой темп продвижения в учебной деятельности из-за возрастающего количества проблем в условиях дистанционного обучения. Для решения данной проблемы студентам важно сделать упор на развитие волевой сферы личности (Славгородская Е.Л., 2015).

Важное место в условиях дистанционного обучения занимают проблемы конституционных особенностей студентов.

В данном случае отмечаются трудности, связанные с индивидуальными особенностями студентов с разными типами психофизиологических реакций. Авторы утверждают, что пикники очень быстро тратят свои энергетические запасы и гораздо больше включены в процесс обучения в начале занятия. Астеников нужно спрашивать в числе последних. Отдельного внимания заслуживают проблемы в учебной деятельности, обусловленные врожденными особенностями студентов, а именно: темпераментом и нейродинамикой. Для того чтобы успешно осваивать учебный материал, студенты должны обладать сильной нервной системой. Гораздо сложнее приходится в процессе обучения студентам с инертной нервной системой. Во время обучения в условиях очного формата конституционные особенности студентов не препятствовали процессу обучения и усвоению учебной информации, что было обусловлено следующими условиями: у преподавателей было гораздо больше возможностей принимать во внимание индивидуальные особенности студентов и ориентироваться на них во время проведения учебного процесса. В условиях же дистанционного обучения из-за изменения условий организации учебного процесса это стало проблемой для студентов и непростой задачей для преподавателей (Славгородская Е.Л., 2015).

Нами было проведено социально-психологическое исследование с целью выявления характера влияния самоизоляции на психологическое состояние студенческой молодежи. Исследование осуществлялось на базе Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого. В статистическую выборку вошли 58 студентов 3–6-х курсов медико-психолого-фармацевтического факультета.

Диагностика проводилась с помощью разработанной нами анкеты, ориентированной на сбор информации о влиянии самоизоляции на психологическое состояние студенческой молодежи. Анкета состояла из пяти вопросов открытого типа:

1. Отличался ли распорядок дня на самоизоляции от Вашего обычного дня (без ограничений)? Если да, то какие бы Вы отметили изменения?

2. С какими психологическими трудностями и проблемами Вы столкнулись в условиях самоизоляции?

3. Какими способами справлялись с вышеуказанными трудностями?

4. Возникли ли у Вас трудности, связанные с переходом на дистанционное обучение? Если да, то какие?

5. Какие положительные моменты, возможности Вам дал режим самоизоляции?

Анализ полученных в процессе анкетирования данных показал следующие результаты: 90% студентов отмечают изменение распорядка дня в условиях самоизоляции и всего 10% студентов сохранили привычный распорядок дня. Среди возникших изменений 17% студентов отмечают ограничения передвижения; 31% утверждают, что появилось больше времени на отдых; 19% отмечают появление большего количества времени для хобби; 10% студентов, утверждают, что учёба стала занимать значительно больше времени и 13% говорят о снижении мотивации к обучению (рис. 2).

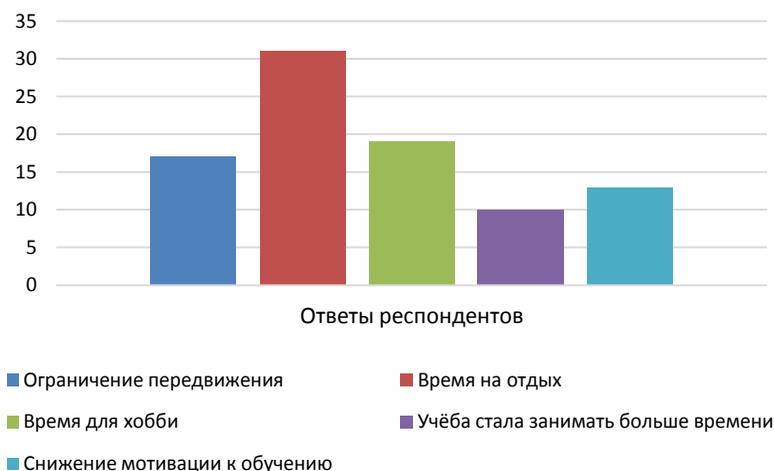


Рис. 2. Изменения в распорядке дня студентов в условиях самоизоляции

С определёнными трудностями в условиях самоизоляции столкнулись 84% студентов и лишь 16% не испытывали никаких трудностей в изменившихся условиях. Среди них 33% студентов отмечают недостаток личного общения; 14% одиночество;

9% столкнулись с тревогой; 14% отмечают апатию; 7% студентов указывают на недостаток личного пространства и 7% отмечает трудности в обучении (рис. 3).

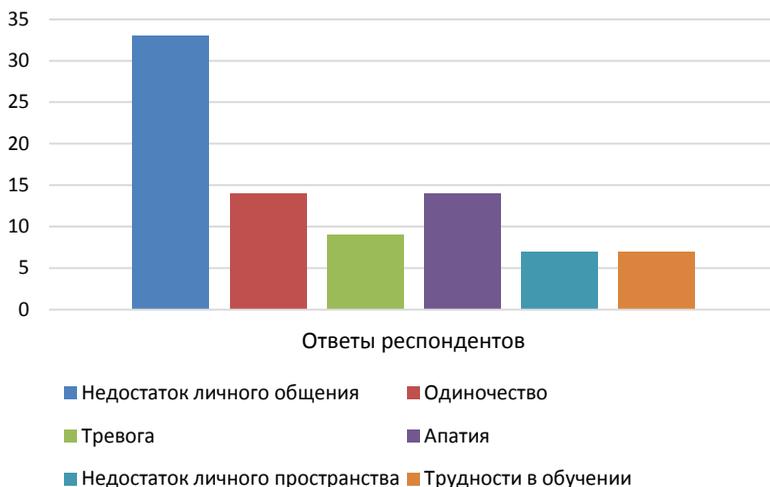


Рис. 3. Трудности, возникшие у студентов в условиях самоизоляции

Нашли способы справиться с возникшими трудностями 85% студентов и 15% не смогли найти для себя ничего подходящего. Активно занимались хобби 25% студентов; 17% использовали техники релаксации и саморегуляции; 21% осуществляли общение с близкими и родными людьми по видеосвязи и через социальные сети; 10% студентов выбрали для себя такой способ, как выстраивание личных границ, и 12% самостоятельно углубляли свои знания по учебным дисциплинам (рис. 4).

Отмечают возникновение трудностей, связанных с переходом на дистанционное обучение 81% студентов, и лишь 19% студентов не столкнулись с таковыми. Отмечают снижение мотивации к обучению в условиях дистанционного обучения 30% студентов; 11% столкнулись с проблемами технического обеспечения; 14% студентов среди прочих трудностей выделяют недостаток взаимодействия с преподавателями; 12% отмечают большой объем заданий как основное затруднение; 14% студентов испытывали трудности понимания и усвоения учебного материала в условиях дистанционного обучения (рис. 5).

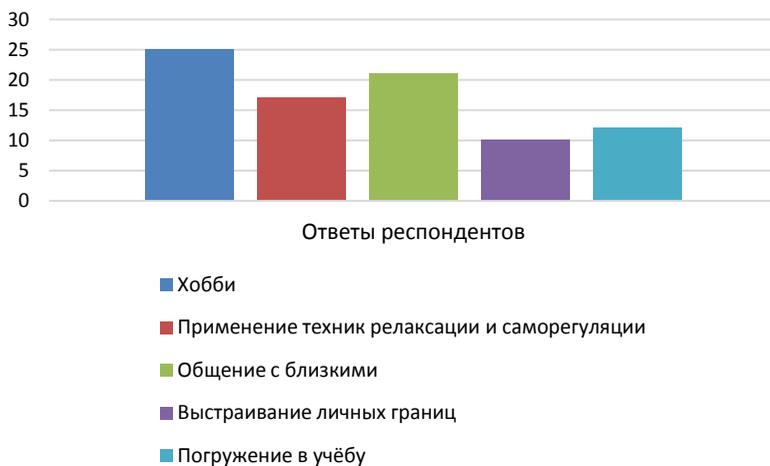


Рис. 4. Способы совладания с трудностями в условиях самоизоляции



Рис. 5. Трудности дистанционного обучения

Открыли для себя положительные моменты и возможности режима самоизоляции 93% студентов, 7% не смогли найти плюсов в изменившихся условиях; 26% студентов отметили для себя наличие большего количества времени и возможностей для саморазвития; 19% отмечают возможность укрепить взаимоотно-

шения с близкими людьми; 24% студентов отмечают появление большего количества времени для отдыха; 24% отмечают появление большего количества времени для хобби (рис. 6).

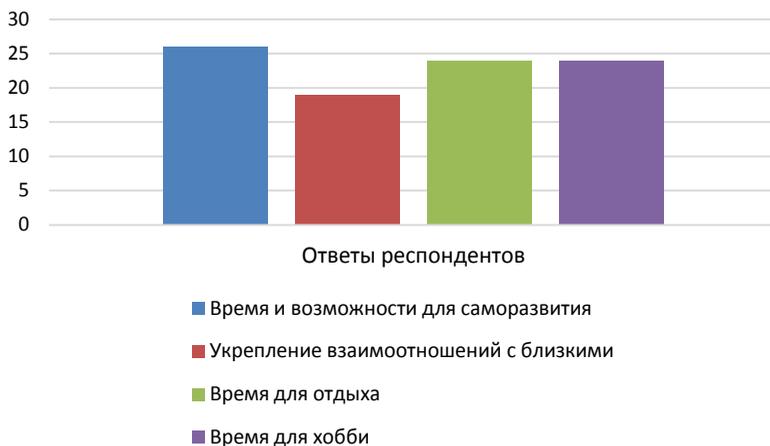


Рис. 6. Положительные аспекты нахождения в условиях самоизоляции

Таким образом, можно сделать следующие выводы. В 90% случаев студенты столкнулись с изменениями привычного образа жизни. В изменившихся условиях самоизоляции большинство студентов встретились с самыми разными трудностями, такими как: тревога, апатия, недостаток личного общения с родственниками и друзьями, трудности в обучении, одиночество; 81% респондентов столкнулись с трудностями самого разного характера в условиях дистанционного обучения. Многие нашли способы справиться с возникшими трудностями – при помощи техник релаксации и саморегуляции, общения с близкими людьми, углубления своих профессиональных знаний. Часть студентов стала уделять больше времени отдыху, включили в свой режим дня активные занятия хобби. Однако другая часть студентов не смогла найти для себя никаких способов справиться с возникшими трудностями и проблемами. В изменившихся условиях самоизоляции большинство студентов смогли увидеть положительные стороны и возможности самореализации, саморазвития, кто-то для себя открыл новое хобби, кто-то укреплял взаимоотношения с близкими людьми. Однако

7% студентов не смогли найти положительных моментов и возможностей в изменившихся условиях самоизоляции.

Множество студентов в этот период столкнулись с различного рода трудностями и не смогли преодолеть их самостоятельно. Именно поэтому на сегодняшний день существует большая потребность в оказании профессиональной психологической помощи представителям студенческой молодёжи, находящимся в трудной жизненной ситуации в связи с последствиями введения режима самоизоляции и переходом на дистанционное обучение.

Опираясь на результаты исследования, можно предположить, что ряд проблем, возникших в ситуации пандемии и приведших к специфическим негативным последствиям, возможно разрешить с помощью специально разработанной программы психологической поддержки студенческой молодёжи. Она должна быть направлена, в первую очередь, на коррекцию тревожности, повышение стрессоустойчивости, обучение навыкам коммуникации и эффективного поведения в конфликтных ситуациях, работу с прокрастинацией, оптимизацию волевых черт личности студента, расширение перечня копинг-стратегий, адаптивных к актуальной ситуации.

Была предложена возможная структура программы психологической помощи студентам. В данных условиях (продолжающихся ограничениях, мерах самоизоляции и дистанционном обучении) программа помощи может быть организована в виде серии тренингов. Программа тренинга включает в себя видеовстречи, рассчитанные на 60 минут два раза в неделю. В программе одновременно может принять участие группа, состоящая из 8–10 студентов, столкнувшихся с вышеупомянутыми трудностями. Программа оказания психологической помощи реализуется в несколько этапов (рис. 7).

1-й этап – организационный. Включает в себя информирование студентов о возможности посещения тренингов в рамках оказания психологической помощи, организацию технического обеспечения реализации данной программы, набор и формирование терапевтических групп, установление графика проведения встреч, согласование условий проведения программы тренингов с участниками.

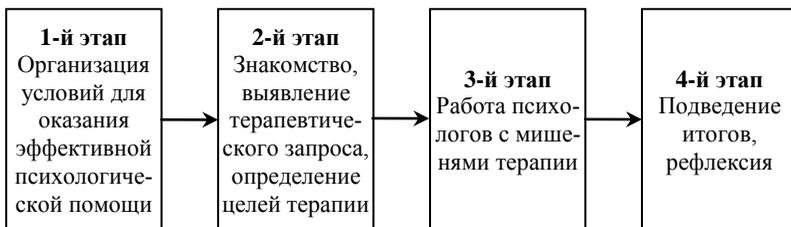


Рис. 7. Структура программы психологической помощи студентам

2-й этап – вводный. Объявление и обсуждение правил группы; обозначение цели и задач групповой работы; знакомство с участниками; выявление спектра проблем, которые участники хотели бы обсудить в группе; обсуждение настроения и самочувствия участников группы; поощрение инициативы участников группы со стороны психолога к высказываниям и обратной связи; выявление ожиданий участников от программы психологической помощи.

3-й этап – основной. В рамках первого блока встреч предлагается расширить представление участников о способах реагирования на стрессовую ситуацию; обсудить со студентами выявленные у них способы реагирования; познакомить участников с различными копинг-стратегиями и видами совладающего поведения в стрессовых ситуациях. Второй блок встреч следует посвятить формированию и тренировке навыков коммуникации, а также эффективному поведению в ситуации конфликта. В рамках третьего блока встреч предлагается провести тренинг, направленный на снижение уровня тревожности участников группы. Тренинг также будет включать в себя обучение навыкам саморегуляции. Четвёртый блок встреч посвящён работе с прокрастинацией, а именно разбору наиболее частых причин прокрастинации, организации помощи студентам в восстановлении правильного режима работы и отдыха. Также необходимо внести в программу блок работы по восстановлению ресурсного состояния для наиболее эффективного преодоления возникших трудностей и проблем. Следовательно, пятый блок встреч будет направлен на поиск возможных ресурсов и укрепление ресурсной основы.

4-й этап – завершающий. На этом этапе происходит подведение итогов встреч, рефлексия участников тренинга. Высказываются пожелания и предложения для улучшения качества оказания психологической помощи.

Перспективы и возможности, открывающиеся в условиях пандемии COVID-19. Если взглянуть на ситуацию пандемии новой короновирусной инфекции под другим углом, то, как и в любом другом жизненном опыте, можно выделить не только негативные, но и положительные стороны. Так, например, студенты и ординаторы Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого получили уникальную возможность приобрести неоценимый опыт работы в рамках Штаба по предупреждению распространения новой короновирусной инфекции.

Студенты старших курсов и ординаторы могли применить свои знания на практике, а также приобрести навыки работы с больными в реальных условиях, исполняя обязанности младшего или среднего медицинского персонала. Опыт, который получили молодые врачи, невозможно приобрести в любых других условиях. У младших курсов также была возможность получить новый опыт и навыки в качестве волонтеров в различных медицинских учреждениях. Помимо возможности повышения своей квалификации в сфере профессиональной деятельности студенты также отмечают некоторые положительные стороны процесса перехода на дистанционный формат обучения.

Все участники образовательного процесса были вынуждены принять участие в беспрецедентном эксперименте по стремительному переходу на совершенно другой формат обучения. На данный момент благодаря работе огромного количества специалистов, мы имеем не идеальную, но вполне выстроенную и протестированную систему дистанционного образования с возможностью использования технологии не только в условиях пандемии, но и в качестве вспомогательного метода традиционной формы обучения (Волкова О.В., Шестерня П.А., 2020).

Респондентам, принявшим участие в данном исследовании, удалось также самостоятельно обнаружить положительные стороны нахождения в условиях самоизоляции. Так, большинство студентов называют условия самоизоляции и дистанционного

обучения благоприятными для самореализации и саморазвития. У представителей студенческой молодёжи появилось больше времени на расширение круга своих знаний в рамках собственной сферы интересов. Специалисты отмечают, что в условиях режима самоизоляции произошло снижение заболеваемости и, как следствие, смертности от осложнений ОРВИ, гриппа, кишечных инфекций и многих других. Это обусловлено тем, что снизилось количество контактов между людьми, население начало лучше следить за гигиеной: чаще мыть и обрабатывать руки, соблюдать масочный режим.

По окончании пандемии специалисты прогнозируют кратковременный всплеск рождаемости, связанный, в первую очередь, с реализацией беременностей, отложенных в период неблагоприятных для всего мирового сообщества условий (Кулькова И.А., 2020).

Таким образом, на основании проведённого нами исследования, направленного на выявление особенностей и характера влияния режима самоизоляции на психологическое состояние студенческой молодёжи, можно сделать следующее заключение: большинство представителей студенческой молодёжи отмечают резкое изменение привычного образа жизни и распорядка дня. Респонденты указывают на появление трудностей в образовательной сфере, связанных с переходом на дистанционную форму обучения, – снижение мотивации к обучению, проблемы технического обеспечения, недостаток взаимодействия с преподавателями, трудности усвоения учебного материала. Также студенты указывают на изменение своего психологического состояния, отмечая появление тревоги, апатии, чувства одиночества, недостаток личного пространства и, как следствие, возникновение конфликтных ситуаций с родственниками и близкими. Часть респондентов не смогли найти эффективные способы, чтобы справиться с возникшими трудностями, именно поэтому необходимо говорить о применении программы психологической поддержки и обучении студентов навыкам самопомощи.

1.2. Психологические особенности отношения к здоровью и нарушения здорового образа жизни у студентов вуза

Проблема психологических особенностей отношения к здоровью в настоящее время изучается на междисциплинарном уровне в рамках клинических, психологических и социальных исследований (Современные проблемы..., 2017). В отечественной психологической науке с начала XX века наблюдается подъем исследовательского интереса в области психологии здоровья как научно-практического направления, исследующего социокультурные и социально-психологические проблемы здоровья и здравоохранения (Никифоров Г.С., 2012).

Согласно определению, приведенному в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это такое состояние человека, которое характеризуется не только отсутствием болезней, психических и физических дефектов, но и полным физическим, душевным и социальным благополучием (World Health Organization, 2006).

В российской психологии понятие «отношение к здоровью» рассматривается как система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния (Никифоров Г.С., 2003).

По мнению Л.В. Куликова, отношение к здоровью, т.е. предрасположенность к сохранению или растрачиванию здоровья, может рассматриваться как личностное качество (Куликов Л.В., 2011).

В рамках личностной модели здоровья (Сержантов В.Ф., Корольков А.А., 2006) структура здоровья представлена следующим образом: отношение к собственному телу; личностное понимание существа здоровья и целей его сохранения; знание законов функционирования организма и степень волевой регуляции; индивидуальное отношение к болезням (степень развития способности к поиску, активному выходу из состояния болезни); выраженность личностных установок (мотивов) в ходе выздоровления.

Наиболее распространенными интегральными показателями отношения к здоровью на уровне индивида являются: самооценка здоровья, которая имеет временную и территориальную устойчивость; ценность здоровья, занимающая первые места в иерархии ценностей различных групп населения; удовлетворенность здоровьем, находящаяся в тесной связи с удовлетворенностью жизнью; деятельность по заботе о здоровье, которая выражается в соответствующих практиках (Сокольская М.И., 2008).

Понятие «отношение к здоровью» интегрирует все психологические категории, в рамках которых анализируется понятие внутренняя картина здоровья: это знания о здоровье, осознание и понимание роли здоровья в процессе жизнедеятельности человека, его влияние на социальные функции, эмоциональные и поведенческие реакции (Васильева Н.Ю., 2014).

В отношении к здоровью у многих людей скрыты серьезные противоречия: ценность здоровья достаточно велика и в обыденном сознании, без ссылок на научные доказательства. Вместе с тем в установке на сохранение здоровья выраженность действия поведенческого компонента не соответствует ни объёму знаний о здоровье, ни силе эмоциональных реакций на его ослабление (Сокольская М.И., Рубанова Е.Ю., 2008).

В отечественной науке в структуре отношения к здоровью выделяют несколько основных компонентов: когнитивный, эмоциональный, ценностно-мотивационный, поведенческий.

По мнению ученых, отношение человека к своему здоровью, с одной стороны, отражает опыт индивида, а с другой – оказывает существенное влияние на его поведение. Следовательно, оно может быть рассмотрено как одна из основных «мишеней», на которую следует направить психокоррекционное воздействие специалиста, практикующего в сфере психологии здоровья. При этом дифференцированный подход к психокоррекционной работе должен опираться на всестороннее изучение особенностей отношения людей к своему здоровью, что определяет особое внимание к исследованиям психологических особенностей отношения к здоровью различных социальных и возрастных групп российского общества (Бовина И.Б., 2007).

В настоящее время особое внимание исследователей привлекают различные аспекты проблемы отношения к здоровью

студенческой молодежи (Волкова М.А., 2007; Дмитриев Д.А. и др., 2010; Жетписбаева Г.Д. и др., 2017; Залевский Ю.В., Кузьмина Ю.В., 2010; Иванов Д.Е., Дулина Г.С., 2010; Мысина Т.Ю., 2010; Югова Е.А., 2010; Zakharova A.N., Talanova T.V., Dulina G.S. et al., 2018).

Нарушения здоровья в студенческом возрасте связаны с высокими учебными, информационными, психоэмоциональными нагрузками, систематическим неправильным питанием, нарушениями режима дня, экзаменационными стрессами, недостаточной материальной обеспеченностью, все большим временем, проводимым за компьютером, гиподинамией, распространением употребления среди части молодежи алкоголя, курения, курительных смесей. В последние годы все большее влияние стала оказывать и пропаганда средствами СМИ, социальных медиа, нереалистичных образцов физического тела и стандартов физической привлекательности, ведущих к психологическим проблемам неудовлетворенности собственным телом, которым наиболее подвержена молодежь (Васильева О.С., Филатов Ф.Р., 2001; Гартфельдер Д.В., Николаев Е.Л., 2005).

Исследователи обращают внимание на то, что для управления здоровьесберегающим поведением студентов необходимо учитывать особенности студенческой молодежи, связанные с возрастным периодом, активным процессом социальной, культурной адаптации, включением в общественную и трудовую жизнь, формированием ценностной ориентации, поскольку передача ценности здоровья в индивидуальном и социальном измерении происходит в ходе социализации и воспитания молодого поколения (Пузанова Ж.В., Вялов И.С., 2013).

С.А. Водяха (2013), рассматривая предикторы психологического благополучия студентов, делает выводы, что психологическое благополучие – устойчивое психическое свойство, состоящее в доминировании положительных эмоций, наличии тесных взаимоотношений, субъектной включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни и позитивной самомотивации. Наименее эффективными способами достижения психологического благополучия являются рефлексия и выученная беспомощность. Психологическое благополучие снижает стремление принимать психотропные средства, употреблять алкоголь,

табак или наркотики. Чем меньший стресс себе приписывает студент по сравнению с другими, тем выше его психологическое благополучие.

В исследованиях А.Б. Белоусова, Р.М. Рахимгараевой (2011) было выявлено значимое влияние эмоций и эмоциональных состояний субъекта на общую удовлетворенность жизнью студентов технологического вуза: такие как состояние покоя, эмоциональная уравновешенность, безмятежность как противоположность состоянию тревоги. По мнению авторов, наиболее важными свойствами личности, влияющими на восприятие психологического благополучия индивида, являются представление о самореализованности, продуктивности, осознание собственных жизненных перспектив, активная жизненная позиция, а также комплексное свойство самоактуализирующейся личности, которое включает способности субъекта ощущать целостность жизни.

В исследовании Е.Ф. Яценко (2012) выявлено, что показатели субъективного благополучия у студентов отрицательно коррелируют со многими самоактуализационными характеристиками, что, в свою очередь, приводит к предположению автора о взаимосвязи степени выраженности напряженности и чувствительности с эмоциональным дискомфортом. Условия личностного и профессионального развития, по данным автора, не способствуют формированию ощущения эмоционального благополучия, устойчивой позитивной самооценки, оптимизму, уверенности в своих способностях.

Е.В. Бруй (2010) связывает эмоциональное благополучие личности с психологическим климатом группы.

В исследовании ценностей, оказывающих влияние на отношение к здоровью, у трех поколений современной России (Fedotova V.A., 2019), было выявлено, что установки молодежи относительно здоровья более позитивные, чем у представителей других поколений россиян.

Отношение к здоровью в настоящее время может рассматриваться как значимый фактор детерминации психологического благополучия и качества жизни студенческой молодежи, имеющих свои кросс-культурные и социокультурные особенности, связанные с традициями и трансформацией современного обще-

ства, ценностных смыслов, идентичности, религиозных ориентаций (Лебедева Н.М., Бушина Е.В., 2011; Новак Н.Г., Соболева Л.Г., 2017; Бушина Е.В., 2009; Хураськина Н.В., Иванова Е.В., 2016; Nikolaev E.L., Zakharova A.N., Emelianova M.V., 2015; Zakharova A.N., Dulina G.S., Gartfelder D.V., Semenov V.L., 2018).

Было проведено исследование психологических особенностей отношения к здоровью студентов.

Исходя из поставленной цели решались следующие задачи:

1. Исследование психологических особенностей отношения к здоровью учащихся вуза.

2. Выявление уровня жизнестойкости и наличия способности успешного совладания со стрессом и снижения внутреннего напряжения.

3. Определение наиболее часто встречающихся особенностей нарушения здорового поведения у студентов вуза.

4. Изучение базовых убеждений студентов вуза.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики:

1. Анкета «Психологические особенности отношения к здоровью» А.А. Шабунова, П.С. Корчагина.

2. «Тест жизнестойкости» С. Мадди, версия Е.Н. Осина – Е.И. Рассказовой.

3. «Опросник нарушений здорового поведения» Е.Л. Луценко, О.Е. Габелкова.

4. Опросник «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской.

5. «Шкала базисных убеждений» Р. Янов-Бульман, версия О. Кравцовой.

Эмпирический этап исследования проводился в октябре 2018 года на базе ЧГУ имени И.Н. Ульянова.

Выборку испытуемых в рамках данного исследования составили 110 студентов, из них 82 девушки и 28 юноши.

1. Результаты анкеты «Психологические особенности отношения к здоровью» А.А. Шабунова, П.С. Корчагина (2006).

Целью данной анкеты было выявление самооценки того, какое у студентов состояние здоровья, каким они представляют его в будущем, какие факторы, по их мнению, влияют на их здоровье.

В результате обработки данных проведения анкетирования были получены следующие ответы.

На вопрос *«Как Вы оцениваете состояние своего здоровья?»* исследуемые ответили следующим образом: 26% (28 человек) – у них отличное здоровье и в принципе они не болеют; 60% (66 человек) утверждают, что у них нормальное здоровье, временами болеют, но не имеют хронических заболеваний; 15% (16 человек) имеют плохое здоровье с хроническими заболеваниями.

Для того чтобы определить установки сохранение здоровья студентов, был задан вопрос *«От чего зависит состояние Вашего здоровья?»*:

– утверждению *«Мое здоровье зависит от меня»* оценку в 5 баллов дали 52 человека, 4 балла – 34 человека, 3 балла – 22 человека и 1 балл – 2 человека;

– утверждению *«Здоровье является важной ценностью в моей жизни»* поставили отметку 5 баллов – 56 студентов, 4 балла – 26 студентов, 3 балла – 20 студентов и 2 балла – 8 студентов;

– утверждение *«Чувствую себя ответственным за свое здоровье, которое дано мне с рождения»* 48 обучающихся оценили в 5 баллов, 38 обучающихся – 4 балла, 14 обучающихся – 3 балла и 10 обучающихся – 2 балла;

– утверждению *«О своем здоровье я буду беспокоиться в будущем»* 5 баллов дали 42 человека, 4 балла – 26 человек, 3 балла – 24 человека, 2 балла – 6 человек, а 1 балл поставили 12 человек;

– утверждение *«Я рад хорошему здоровью и поэтому могу о нем не заботиться»* 18 студентами оценивается в 5 баллов, 28 студентами – в 4 балла, 24 студентами – в 3 балла, 12 студентами – в 2 балла и 28 студентами соответственно в 1 балл.

Далее были соотнесены данные ответов двух выше указанных вопросов, в результате чего выявлены здоровьесберегающие установки студентов относительно их состояния здоровья (рис. 8). Так, обладатели «отличного» здоровья не только «чувствуют себя ответственными...», но и в большей степени, чем остальные группы, убеждены, что их «здоровье зависит от их самих»; а обладатели «нормального» здоровья почти в той же степени согласны с ними.

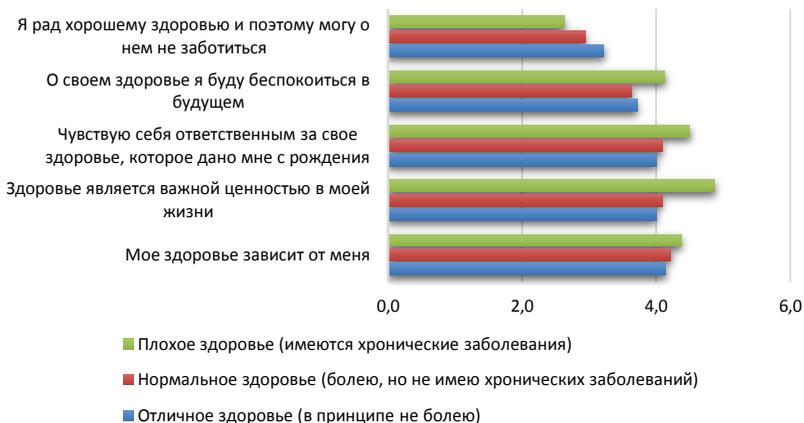


Рис. 8. Здоровьесберегающие установки исследуемых студентов

Определяя важные негативные факторы, влияющие на здоровье, большинство студентов, отвечая на вопрос «Перечислите факторы, которые негативно влияют на Ваше здоровье», отметили нездоровый образ жизни (54,5%), плохую экологию (45,5%); факторы образовательной среды вуза (ответ «условия обучения» был выбран только 9,1% студентов, принявших участие в исследовании), условия домашнего быта (7,3%) (табл. 1).

Таблица 1

Представления студентов о факторах, негативно влияющих на их здоровье

Фактор	Количество, %
Плохая экология	45,5
Нездоровый образ жизни	54,5
Условия обучения	9,1
Условия домашнего быта	7,3
Другое	30,9

Результаты ответов на следующий анкетный вопрос «Укажите заболевания, которые Вы приобрели за время обучения» представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Заболевания, которые приобретаются студентами
за время обучения**

Заболевание	Количество, %
Заболеваний за период обучения не приобрел(а)	43,6
Нервно-психические	20
Нарушение зрения	14,5
Сколиоз	7,3
Желудочно-кишечного тракта	12,7
Органов дыхания	0
Сердца	1,8
Другое	18,2

Результаты ответов на вопрос «Форма проведения досуга» сведены с результатами предыдущего вопроса «Укажите заболевания, которые Вы приобрели за время обучения» и представлены в виде табл. 3, чтобы соотнести этих два компонента.

Таблица 3

**Соответствие форм проведения досуга студентами
их состоянию здоровья, %**

Заболевания, приобретенные за время обучения	Форма проведения досуга			
	Гуляю с друзьями	Дома за ком- пьютером	Дома читаю	Занимаюсь своим хобби
Нет	12,6	7,2	5,4	18,4
Нервно-психические	3,6	1,8	3,6	10,8
Миопия	3,6	0	1,8	3,6
Сколиоз	0	0	0	1,8
ЖКТ	1,8	0	0	3,6
Кардиологические	1,8	0	0	1,8
Другое	0	0	1,8	10,8

На вопрос «*Каким будет Ваше здоровье, когда Вы будете в возрасте Ваших бабушек и/или дедушек?*» исследуемые ответили следующим образом: 47% (51 человек) утверждают, что их здоровье будет таким же, как и у их бабушек и/или дедушек, 31% (34 человека) – будет хуже, а 22% (25 человек) – лучше (рис. 9).

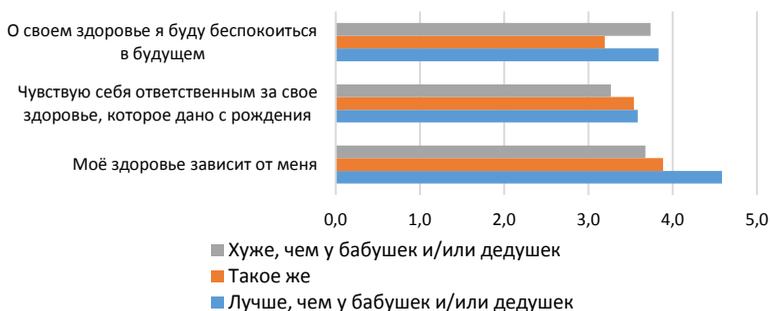


Рис. 9. Соответствие здоровьесберегающих установок студентов их представлению о собственном здоровье в пенсионном возрасте, баллы, средний балл по пятибалльной шкале

Исследование выявило, что установка на здоровое долголетие связана с осознанием собственной ответственности за здоровье. Чем более студенты осознают свою роль в сохранении своего здоровья, тем с большей вероятностью они смогут рассчитывать на то, что при достижении пенсионного возраста их здоровье будет лучше, чем на данный момент у их бабушек и дедушек.

2. «Тест жизнестойкости» С. Мадди, версия Е.Н. Осина – Е.И. Рассказовой (2006).

Цель данной методики – выявить уровень жизнестойкости и наличие способностей успешного совладания со стрессом, а также снижения (или даже предупреждения) внутреннего напряжения.

Результаты теста жизнестойкости позволяют оценить то, насколько человек способен и готов активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей, или же он уязвим к переживаниям стресса и депрессии. При этом жизнестойкость является фактором для профилактики риска нарушения работоспособности и развития соматических, а также психических заболеваний в условиях стресса и в то же время способствует оптимальному переживанию ситуаций неопределенности и тревоги. Жизнестойкие убеждения создают в своем роде «иммунитет» к действительно тяжелым и серьезным переживаниям.

Важно, что жизнестойкость оказывает влияние не только на оценку ситуации, но и на то, насколько человек активен в преодолении этой ситуации (выбор копинг-стратегий) (Бурлачук Л.Ф., Морозов С.Л., 2007). В тесте жизнестойкости версии Е.Н. Осина – Е.И. Рассказовой выделяются три шкалы (три относительно автономных компонента жизнестойкости): вовлеченность, контроль, принятие риска. Степень выраженности данных компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Изучая жизнестойкость обучающихся посредством данной методики, выявили, что у 51% студентов имеются средние и у 10,8% высокие значения жизнестойкости, что говорит о способности личности этих людей справляться со стрессовыми ситуациями при сохранении внутренней сбалансированности и стабильной успешной деятельности; 38% имеют низкую жизнестойкость (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты исследования жизнестойкости
и ее компонентов у студентов**

Значение	Шкала			Жизнестойкость
	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	
Среднее	0% (0 человек)	47% (52 человека)	58,2% (64 человека)	51,2% (56 человек)
Низкое	51,2% (56 человек)	38% (42 человека)	25,6% (28 человек)	38% (42 человека)
Высокое	48,8% (54 человека)	15% (16 человек)	16,2% (18 человек)	10,8% (12 человек)

Для того чтобы человек более успешно справлялся со стрессом, снижал или предупреждал внутреннее напряжение, необходимо иметь высокие показатели по всем трем компонентам жизнестойкости, а именно: *вовлеченность* (определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности»), *контроль* (представляет собой уверенность в том, что

борьба позволяет влиять на результат происходящего, даже если это влияние оказывается не абсолютным и успех не гарантирован), *принятие риска* (убежденность человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, привлекаемых из любого опыта, позитивного или негативного).

Выявлено, что все вышеперечисленное наблюдается лишь у 11% исследуемых студентов. Для них характерно следующее: получение удовольствия от собственной деятельности; отсутствие чувства отвергнутости и ощущения себя «вне» жизни; наличие уверенности в себе и в том, что мир великодушен; ощущение того, что они сами выбирают собственную деятельность и путь; они рассматривают жизнь как вариант приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности.

3. Анализ результатов методики «Опросник нарушений здорового поведения» Е.Л. Луценко, О.Е. Габелковой (2013).

Цель – определение особенности нарушения здорового поведения. В методике выделяются следующие шкалы, образованные факторами: тяга к курению, нарушение питания, пренебрежение безопасностью, тяга к алкоголю, погоня за модным имиджем, низкий самоконтроль, эмоциональная некомпетентность, саморазрушительное поведение. Выделяют также суммарный показатель – общая склонность к нарушению здорового поведения.

Интерпретация результатов определения нарушения здорового поведения показала, что наиболее частые нарушения здорового поведения (показатели выше среднего проявились у более чем 40% тестируемых студентов) имеют такие факторы, как «погоня за модным имиджем», «эмоциональная некомпетентность».

«*Погоня за модным имиджем*» – 44% опрошенных (50 человек), что проявляется в желании с помощью внешнего вида достигать желаемых результатов в карьере, отношениях и собственных мироощущениях.

«*Эмоциональная некомпетентность*» – 41% (54 человека) – отсутствие навыков (или низкий уровень их развития) управления собственными эмоциями, действия без учета эмоционального контекста при взаимодействии с другими людьми

(тревоги соматизируются и формируется ипохондрическое отношение к своему здоровью, проявляется депрессивное реагирование и концентрация на негативных эмоциях). Эмоциональная некомпетентность студентов также может быть связана с неумением справляться с высокой учебной нагрузкой, что может приводить к стрессовым ситуациям.

К нарушениям питания и тяге к алкоголю склонны, согласно ответам, 38,4%. Показатели выше среднего по факторам «*нарушения питания*» – 38,4% (42 человека) и «*тяга к алкоголю*» – 38,4% (42 человека) опрошенных (табл. 5).

Таблица 5

**Результаты исследования факторов нарушения
здорового поведения студентов, %**

Фактор	Показатель		
	ниже среднего	средний	выше среднего
Погоня за модным имиджем	45,8	10,8	44
Эмоциональная некомпетентность (неспособность справиться со стрессом)	49,6	10,1	41,1
Нарушения питания	53,2	9,2	38,4
Тяга к алкоголю	55,9	5,4	38,4
Низкий самоконтроль (импульсивность, незнание нормы)	57,7	7,2	35,7
Тяга к курению	66	1,8	33
Пренебрежение безопасностью (рискованное поведение)	53,2	15,0	33
Саморазрушительное поведение	71,8	1,8	27,6
Общая склонность к нарушению здорового поведения	58,2	0	42

Низкий самоконтроль (низкая дисциплинированность, зависимость от настроений и неумение контролировать свои эмоции и поведение) студентов может быть связан с неумением планировать свое время при достаточно высокой учебной нагрузке. Показатели выше среднего по фактору «*низкий самоконтроль*» у 35,7% студенческой молодежи, ниже среднего – у 57,7%.

Показатели выше среднего по фактору «тяга курению» у 33% студенческой молодежи, ниже среднего – у 66%.

Фактор «саморазрушительное поведение» включает описания личностей, становящихся на заведомо опасный для здоровья и жизни путь – готовых к сексу без средств предохранения, принимающих наркотические вещества. В целом по выборке преобладают показатели ниже среднего (71,8%), средние показатели (1,8%). Высокие показатели у 27,6% (рис. 10).

Важным, по нашему мнению, является то, что в целом по выборке у большинства студентов показатель общей склонности к нарушению здорового поведения является ниже среднего (58,25%).

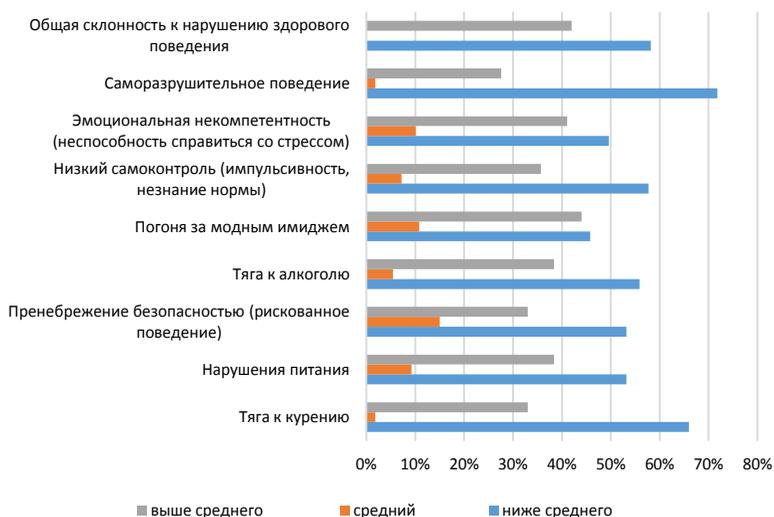


Рис. 10. Показатели факторов нарушения здорового поведения исследуемых студентов, %

Таким образом, исследования позволили выделить наиболее часто встречающиеся особенности нарушения здорового поведения у студентов.

4. Анализ данных по опроснику «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской (2003).

Цель – исследование психологических особенностей отношения к здоровью с выявлением когнитивного, эмоционального, поведенческого, ценностно-мотивационного компонента отношения к здоровью.

Исходя из того, что анализ результатов данного опросника проводится на основании качественного анализа полученных данных, его осуществление происходило на нескольких уровнях.

Ценностно-мотивационный компонент определяет место здоровья в индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей каждого человека, описывает особенности мотивации в области здорового образа жизни. В результате обработки ответов на вопрос *«Люди по-разному оценивают различные сферы жизни. Оцените, насколько приведенные ценности важны для Вас в данный момент»* было выявлено, что самое большое значение (абсолютно согласен, безусловно важно) для 58% исследуемых (64 человека) имеет «здоровье», затем для 53% (58 человек) – «счастливая семейная жизнь» и для 38% (42 человека) – «интересная работа, карьера» рядом с «материальным благополучием» – 37% (40 человек). Меньше всего для кого-то имеет значение «счастливая семейная жизнь» – 2% (2 человека).

Данные обработки результатов вопроса *«Как Вы считаете, что необходимо для того, чтобы добиться успеха в жизни?»* показали следующие ответы: «безусловно важно» для достижения успеха «упорство и трудолюбие» – 60% (66 человек), «здоровье» – 50% (54 человека), «способности» – 44% (48 человек). Кроме того, 7% (8 человек) определяют «везение» и 5% (6 человек) – «хорошее образование» для жизненного успеха как «совершенно не важно».

Наиболее часто встречающиеся ответы на открытый вопрос: *«Как бы Вы в нескольких словах определили, что такое здоровый образ жизни?»* представлены в табл. 6. По мнению большинства студентов из числа опрошенных, здоровый образ жизни – это занятие спортом и физической культурой (42%), правильное питание (44%), соблюдение режима сна и отдыха (12,6%), а также отсутствие вредных привычек (21%).

Таблица 6

Представления студентов о здоровом образе жизни

Ответ	Процент числа опрошенных
Спорт	42
Правильное питание	44
Режим сна и отдыха	12,6
Позитивное мышление и хорошее настроение	5,4
Отсутствие вредных привычек	21,6
Здоровый образ мыслей	5,4
Забота об организме	7,2
Гармония тела и ума	7,2
Счастье	1,8
Активный образ жизни	7,2
Умение справляться со стрессами	3,6
Понимание своего организма	1,8

Исходя из полученных результатов на вопрос «Оцените, какое влияние на Вашу осведомленность в области здоровья оказывает информация, полученная из следующих источников», было выяснено, что источниками информации о здоровье, имеющие широкое признание среди опрошенных студентов, являются врачи (23%) и научно-популярные книги о здоровье (15%), а самыми нераспространенными информационными ресурсами являются газеты и журналы (2%). Однако следует отметить, что для большинства студентов (33%) важность друзей и знакомых в качестве информационного источника о здоровье отмечается как «скорее важно, чем нет». То же самое относится и к научно-популярным книгам о здоровье.

По результатам анализа ответов на вопрос «Как Вы думаете, какие из перечисленных ниже факторов оказывают наиболее существенное влияние на состояние вашего здоровья?» было выявлено следующее: самыми влияющими (ответы «абсолютно согласен, безусловно важно») на состояние здоровья факторами для исследуемых студентов являются: образ жизни (48%), вредные привычки (46%), особенности питания (42%), качество медицинского обслуживания (38%). Для студентов также важно влияние профессиональной деятельности и эколо-

гической обстановки: 46% и 28% студентов соответственно отметили степень их значения как «очень важно».

Но нельзя не отметить и то, что для некоторых студентов (6%) такие факторы, влияющие на здоровье, как образ жизни, профессиональная деятельность и особенности питания, «не важны» или же «совершенно не важны».

По результатам ответов на вопрос *«Как Вы чувствуете себя чаще всего, когда со здоровьем у Вас все благополучно?»* было выявлено, что более 40% опрошенных студентов при хорошем здоровье испытывают следующие чувства и переживания: спокойствие и довольство, счастье, радость; 37–38% – чувство безопасности, уверенности, свободы и внутреннего удовлетворения. Кроме того, следует отметить, что чувство безразличия к благополучию здоровья испытывают только 7% опрошенных студентов. Это говорит о том, что лишь малая часть студентов не задумывается о данном вопросе или же не интересуется им в данный момент.

Вопрос *«Как Вы чувствуете себя чаще всего, когда узнаете об ухудшении своего здоровья?»*. Обычно, когда человек заболевает, у него меняются чувства, мысли и настроение, возможно, он даже становится капризным, требовательным и переменчивым. В частности, опрошенные нами студенты, когда им плохо и они заболевают, ощущают себя следующим образом: 75% исследуемых чувствуют озабоченность, 67% – подавленность, 64% – расстроенность, 59% – страх и нервозность, 51% – раздражение, 49% и 48% – сожаление и чувство вины соответственно, 31% – спокойствие, 32% – стыд.

Вопрос *«Делаете ли Вы что-нибудь для поддержания вашего здоровья?»*. Рейтинг мероприятий по поддержанию здоровья, предпринимаемых студентами, возглавляет отсутствие вредных привычек – 68%, второе место занимает забота о режиме сна и отдыха – 64%, третье – занятия физическими упражнениями (зарядка, бег и т.п.) – 63%, четвертое – слежение за весом – 62%, пятое – походы в баню (сауну) – 61%, шестое – посещение спортивных секций (шейпинг, тренажерный зал, бассейн и т.п.) – 52%, седьмое – диета – 51%, восьмое – посещение врача с профилактической целью – 49%, девятое место делят закаливание и практика специальных оздоровительных систем (йога, китай-

ская гимнастика и др.) – по 38% и, наконец, десятое – другие применяемые действия – 35% (рис. 11).

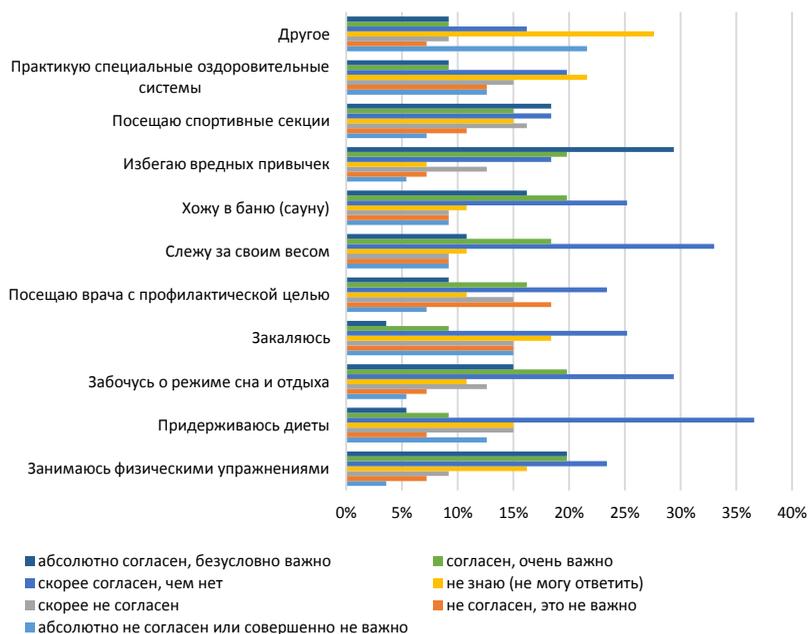


Рис. 11. Мероприятия по поддержанию здоровья, предпринимаемые студентами

Ответы студентов на вопрос «Если Вы заботитесь о своем здоровье недостаточно или нерегулярно, то почему?» показали, что степень значения каждой из перечисленных причин недостаточной заботы о собственном здоровье достаточно разнообразна. Исходя из полученных данных, можно выделить значение (важность или безусловную важность) причин, по которым обучающиеся в недостаточной мере заботятся о своем здоровье, следующим образом: большие материальные вложения (41%), есть дела более важные (38%), нет в этом необходимости, и так здоровы (36%), отсутствие соответствующих условий (33%), нежелание ни в чем себя ограничивать (27%), нет компании (26%), другое (22%), незнание того, что нужно для этого делать (18%).

Каждый человек как-то реагирует, когда он болеет: идет к врачу, ищет помощи у близких, предпринимает попытки самолечения и т.д. Анализ ответов на вопрос «Если Вы чувствуете недомогание, то...» показывает, что 77% представителей студенческой молодежи идут к врачу, 75% исследуемых сами предпринимают действия, исходя из прошлого опыта; примерно 58% обращаются к друзьям, родственникам и знакомым; 20% не обращают внимание на болезнь, а 36% делают что-то другое.

Анализ показателей опросника «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской производился как по отдельным разделам, так и по основным шкалам, выделенным автором четырьмя уровнями (когнитивный, эмоциональный, поведенческий, ценностно-мотивационный) (табл. 7).

Таблица 7

**Интегративные шкалы
отношения студентов к своему здоровью, %**

Шкала (уровень)	Степень		
	высокая	средняя	низкая
Когнитивная	25,2	55	19,8
Эмоциональная	12,6	76,6	10,8
Поведенческая	25,2	58,2	16,2
Ценностно-мотивационная	16,2	76,6	16,2

Таким образом, исходя из анализа полученных результатов по интегративным шкалам опросника отношения человека к своему здоровью, можно сделать следующие выводы (табл. 7):

– на когнитивном уровне у большинства студентов наблюдаются высокие (25,2%) и средние (55%) показатели, что говорит о достаточно высокой степени осведомленности или компетентности студентов в сфере здоровья, знании основных факторов опасности и антириска, понимании значения здоровья в обеспечении активной и продолжительной жизни;

– на поведенческом уровне было выяснено, что у 83,4% опрошенных студентов высокие и средние значения уровня ответственности их действий и поступков требованиям здорового образа жизни, низкие значения лишь у 16,2%;

– на эмоциональном уровне 12,6% и 76,6% студентов имеют высокую и среднюю степени, что говорит об их оптимальном уровне тревоги по отношению к здоровью, умению радоваться состоянию здоровья и наслаждаться им;

– на ценностно-мотивационном уровне большинство студентов имеют высокие (16,2) и средние (76,6%) показатели, что говорит о высокой и средней значимости здоровья для них в индивидуальной иерархии ценностей (особенно терминальных, относящихся к жизненным целям, т.е. целям, которых человек хотел бы достичь в течение своей жизни), высокой и средней степени сформированности мотивации на сохранение укрепление здоровья.

5. «Шкала базисных убеждений» Р. Янов-Бульман, версия О. Кравцовой (2007).

Данный опросник был разработан в рамках когнитивной концепции базисных убеждений личности. В соответствии с ней одним из базовых ощущений средне статистически нормально-го человека является здоровое чувство безопасности. По мнению американского психолога Р. Янов-Бульман, оно основано на трех базисных категориях убеждений, составляющих основу восприятия субъективного мира:

1. Вера в то, что в мире больше добра, чем зла. В эту категорию входит отношение к окружающему миру в целом и отношение к людям.

2. Убеждение, что мир полон смысла. По обыкновению, люди склонны верить, что события происходят не случайно, а контролируются и подчиняются определенным законам справедливости.

3. Убеждение в ценности собственного «Я», где основное значение имеют три главных аспекта: «Я хороший человек» (самоценность) и «Я правильно себя веду» (контроль), оценка собственной удачливости.

С целью диагностики базовых убеждений Р. Янов-Бульман разработала Шкалу базовых убеждений, выявляющую восемь категорий (шкал) убеждений:

- 1) благосклонность мира (BW, benevolence of world);
- 2) доброта людей (BP, benevolence of people);
- 3) справедливость мира (J, justice);
- 4) контролируемость мира (C, control);

- 5) случайность как принцип распределения происходящих событий (R, randomness);
- 6) ценность собственного «Я» (SW, self-worth);
- 7) степень самоконтроля (контроля над происходящими событиями) (SC, self-control);
- 8) степень удачи или везения (L, luckiness).

На основе восьми шкал выявляются три базовых убеждения:

1. Общее отношение к благосклонности окружающего мира.
2. Общее отношение к осмысленности мира.
3. Убеждение относительно собственной ценности.

Исследователи считают, что более позитивное отношение к миру и окружающим людям, и себе самому способствует большей психической стабильности и успешности в повседневной жизни.

На основе анализа первичных результатов исследования по методике «Шкала базисных убеждений» Р. Янов-Бульман, версия О. Кравцовой, были выявлены показатели данной группы исследуемых (табл. 8):

– большое количество студентов (75%) по шкале «благосклонность мира» имеют показатели выше среднего, т.е. в их мировоззрении добро преобладает над злом, положительное над негативным, хорошие события над плохими;

– по шкале «доброта людей» 82% исследуемых студентов имеют повышенные значения, что говорит об их убежденности в доброте людей, их дружелюбности, отзывчивости и внимательности к окружающим, готовности прийти на помощь;

Таблица 8

**Показатели первичных категорий убеждений
исследуемых студентов, %**

Шкала	Выше среднего	Ниже среднего
Благосклонность мира	75	25
Доброта людей	82	18
Справедливость мира	72	28
Контролируемость мира	72	28
Случайность происходящего	54	46
Ценность собственного «Я»	72	28
Степень самоконтроля	75	25
Степень удачи	63	37

– для 72% исследуемых с показателями выше среднего по шкале «справедливость мира» присуща характерная убежденность в том, что достойным людям в большом количестве случаев приходит счастье и удача и они получают то, что заслуживают;

– 72% студентов с теми же показателями, но уже по шкале «контролируемость мира» убеждены в том, что если принимать меры предосторожности, то собственными поступками они могут предотвращать несчастья и неприятности;

– показатели выше среднего по шкале «случайность происходящего» имеют 54% исследуемых, которые убеждены в том, что течение их жизни во многом определяется случаем, и случайность для них – это принцип распределения происходящих событий;

– 72% студентов по шкале «ценность собственного Я» имеют уровень убежденности выше среднего, что характеризует их черты характера и жизненные поступки как положительные;

– по шкале «степень самоконтроля» 75% исследуемых, имеющих повышенные показатели, характеризуются высокой убежденностью в своей способности контролировать события, происходящие в их жизни, а также выбирать стратегию поведения, увеличивающую вероятность благоприятного для них исхода дела, позволяющую предотвращать беды и приносить максимальную пользу;

– 63% опрошенных с показателями выше среднего по шкале «степень удачи» убеждены в том, что в жизни им часто способствует удача или везение, случай к ним благосклонен (рис. 12).

Далее все вышеперечисленные первичные категории убеждений оценивались как три обобщённых направления отношений (табл. 9).

По направлению «общего отношения к благосклонности окружающего мира» 72% исследуемых с показателями выше среднего убеждены в том, что добра больше, чем зла.

Средний тестовый показатель по направлению «общего отношения к осмысленности мира» для 96% исследуемых выше среднего, в их мировоззрении мир полон целей, идей и замыслов и события происходят не без причины, а контролируются и подчиняются законам справедливости.

«Убеждение относительно собственной ценности» для 77% студентов является выше среднего, и для них характерна

убежденность в собственной ценности, а также убежденность в способности управления событиями и их везении.

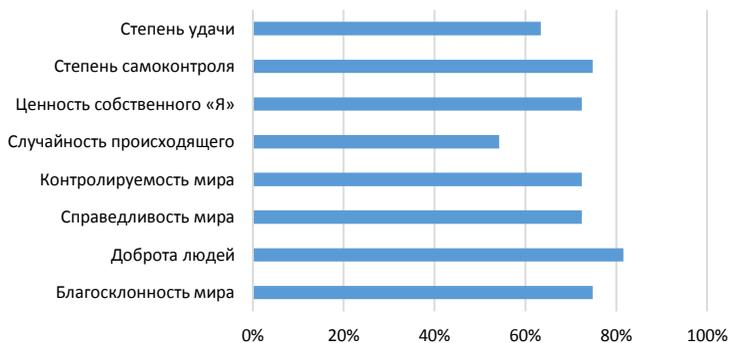


Рис. 12. Результаты данных по первичным категориям убеждений исследуемых студентов

Таблица 9

Результаты изучения базовых убеждений, %

Направление	Выше среднего	Ниже среднего
Общее отношение к благогосклонности окружающего мира	72	28
Общее отношение к осмысленности мира	96	4
Убеждение относительно собственной ценности	77	23

На основе результатов анализа каждого метода исследования были сделаны следующие выводы.

По данным анкеты «Психологические особенности отношения к здоровью» А.А. Шабунова, П.С. Корчагина, большинство исследуемых студентов характеризует свое здоровье как нормальное, оно зависит от них самих, здоровье для них является важной ценностью, на состояние здоровья влияет нездоровый образ жизни, за время обучения заболеваний они не приобрели.

По результатам методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди, версия Е.Н. Осина – Е.И. Рассказовой, у большинства исследуемых студентов имеются средние и высокие значения жизнестойкости, что говорит о способности личности этих людей

справляться со стрессовыми ситуациями, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности.

В соответствии с результатами методики «Опросник нарушений здорового поведения» Е.Л. Луценко, О.Е. Габелковой самые высокие показатели отклонения в здоровом поведении тестируемых студентов имеют следующие факторы: погоня за модным имиджем, эмоциональная некомпетентность (неспособность справиться со стрессом).

На основании анализа результатов опросника «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской у большого количества студентов выявлено: достаточно высокая степень осведомленности или компетентности студентов в сфере здоровья, знании основных факторов риска и антириска, понимании роли здоровья в обеспечении активной и продолжительной жизни, высокие и средние значения степени соответствия действий и поступков требованиям здорового образа жизни, оптимальный уровень тревожности по отношению к здоровью, умение наслаждаться состоянием здоровья и радоваться ему, что говорит о высокой значимости здоровья для них в индивидуальной иерархии ценностей (особенно терминальных, относящихся к жизненным целям, т.е. целям, которые человек хотел бы достичь в течение своей жизни), высокой и средней степени сформированности мотивации на сохранение и укрепление здоровья.

По данным методики «Шкала базисных убеждений» Р. Янов-Бульман, версия О. Кравцовой, большая часть студентов убеждена в том, что добра больше, чем зла; в их мировоззрении мир полон целей и события происходят не просто так, а контролируются и подчиняются законам справедливости; имеют высокую степень убежденности в собственной ценности, а также убежденности в способности управления событиями и их везении.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать выводы, что большинство студентов имеют достаточно высокие показатели по степени осведомленности о своем здоровье на когнитивном уровне, что означает высокую степень знания или компетентности человека в сфере здоровья, понимание основных факторов риска и антириска, роли здоровья в обеспече-

нии активной и продолжительной жизни. Для большинства студентов здоровье представляет собой важную ценность в общей структуре ценностей.

Вместе с тем у части испытуемых – представителей студенческой молодежи – психологические компоненты отношения к здоровью сформированы недостаточно, что может привести к различным проявлениям нарушения здоровья. Особенно это проявляется в разрыве между декларируемыми ценностями и реальными поведенческими практиками.

В качестве основных ориентиров для психолого-коррекционной работы, ведения психологического просвещения, характерных для большинства опрошенных студентов, следует выделить психологические проблемы, связанные со склонностью к достижению модного имиджа в ущерб собственному здоровью, эмоциональной некомпетентностью (неспособность справиться со стрессом) и тягой к алкоголю.

На основе анализа научных источников и проведенного исследования была разработана психолого-педагогическая программа по формированию здорового образа жизни, психологической коррекции нарушений здоровьесберегающего поведения студентов, соматического и психологического здоровья будущих специалистов как средство повышения конкурентоспособности на рынке труда в современном динамичном обществе (Захарова А.Н., Данилова В.Г., 2013).

1.3. Сексуальное поведение современных российских студентов

Сексуальность является неотъемлемой стороной здоровья человека, сопровождающей его до глубокой старости. ВОЗ предлагает определять сексуальность как коренной аспект бытия человека на всем протяжении жизни, от рождения и до смерти. Сексуальность выступает как совокупность психофизиологических, биологических и эмоциональных процессов, связанных с проявлением полового влечения, а также является механизмом, побуждающим человека к познанию окружения и самого себя, тем самым связывая его с социумом. Основные

структурные единицы сексуальности: биологический пол, гендерная идентичность, гендерная социальная роль, сексуальная ориентация, сексуальная идентичность. Биологический пол представляет собой характеристику организма, включающую определенный комплекс органов и систем, которые обеспечивают процесс оплодотворения и физиологически определяют половую принадлежность человека. То, кем ощущает себя человек, может соответствовать или не соответствовать биологическому полу. Это самоощущение индивида определяется как гендерная идентичность. На фоне гендерной идентичности человека формируется его гендерная социальная роль, основанная на критериях социальных норм, которые определяют наиболее подходящее поведение человека в зависимости от его гендерной принадлежности. Сексуальная ориентация – это свойство, отражающееся в половом влечении к людям противоположного пола, своего, обоим полам. Также ее определяют, как обращенность сексуального и романтического интереса к лицам противоположного, своего и обоих полов [1].

Сексуальность проявляется в общественной, семейной и личной жизни индивида в формах его сексуального поведения, которое выполняет три основные функции: социальную (коммуникативную), репродуктивную и функцию получения удовольствия. То, каким будет сексуальное поведение индивида, зависит от его личностных особенностей, а также от этнических, социокультурных факторов, индивидуальных сексуальных норм и сексуальных норм, принятых в обществе, в котором он находится. Сексуальная норма представляет собой широкое понятие, основанное на различных подходах. Эта норма характеризуется своей «условностью» и трудностью в создании единого, конкретного определения. Чаще всего сексуальная норма рассматривается как величина, определяющая формы сексуального поведения в конкретном обществе [2].

Феномен сексуальности – одна из причин, по которой люди стремятся сблизиться друг с другом, влюбляются, строят отношения, создают семьи. Сексуальность направлена не только на сексуальное удовлетворение, но и на повышение качества жизни, стремление человека ощутить счастье. В разных подходах существуют свои определения данному термину. С точки

зрения психоаналитического подхода, понятие «сексуальность» – это проявление сексуального инстинкта, влечения, деятельность, доставляющая удовольствие от стимуляции эрогенных зон, соприкосновения половых органов [3]. Также сексуальность, по словам З. Фрейда, является движущей силой, которая подталкивает индивида стать частью незнакомого ему мира под названием «общество». Сексуальность подталкивает человека к познанию окружения и самого себя с момента рождения, начиная со знакомства младенца с материнской грудью и получения удовольствия от ее сосания. По З. Фрейду, интерес ребенка к познанию пробуждается сексуальностью [4]. Она является неотъемлемым желанием проявить внутреннюю сексуальную энергию во внешней среде, это выброс сексуальной энергии, внешнее проявление либидо, движущая сила, побуждающая индивида к действию [5]. С одной стороны, сексуальность уникальна для каждого отдельного человека, выражает индивидуальное восприятие сексуального: для одного индивида – это может быть только продолжением рода, для другого – только удовольствием, для третьего – и продолжением рода, и удовольствием. С другой – сексуальность выражает связь индивида со всем человеческим родом [6]. З. Фрейд акцентировал внимание на том, что важность сексуальности заключается, скорее, в психологических аспектах, чем в ее физиологических проявлениях. Поэтому в рамках психоаналитической теории он предложил использовать термин «психосексуальность», чтобы избежать акцентирования внимания на соматических проблемах сексуальности, так как при лечении психически больных большее значение имеет психический компонент сексуальности [7].

С. Агарков и Е. Кашенко (2011) рассматривают сексуальное развитие человека как тесное взаимодействие трех динамичных категорий: социогенеза, психогенеза и соматогенеза сексуальности. Под соматогенезом понимается процесс последовательных возрастных изменений: созревание, рост, зрелость, старение – они отражают соматические и физиологические изменения в половом развитии человека. Вторая единица сексуального онтогенеза – психосексуальное развитие (психогенез), включает этапы формирования полового самосознания, сексуальной ориентаций, т.е. характеризует изменения, которым подвергается

психика человека в области эротических отношений. Социогенез как социокультурное половое развитие представляет процесс сексуальной социализации индивида, обусловленный социально-культурными факторами [8].

Социальные детерминанты сексуального поведения объединены в теории «сексуального сценария» Уильяма Саймона и Джона Ганьона (1967). По мнению авторов, паттерны сексуального поведения возникают в своего рода социальном сценарии, который регулирует поведение человека. По сценарию определено, с кем человек будет иметь сексуальные отношения и как эти отношения будут протекать. «Сексуальный сценарий» является одной из первостепенных категорий психологии сексуальности и представляет собой разновидность поведенческой программы, включенной в жизненный сценарий индивида. Жизненный сценарий индивида формируется еще в раннем детстве, в основном под влиянием родителей, соответственно и сексуальный сценарий формируется под воздействием этих же факторов [9].

В отношении сексуального поведения современных молодых людей можно отметить, что для них характерна некоторая неравномерность сексуального развития. Одни исследования говорят, что для современного поколения характерна стереотипность мышления, патриархальные установки, основанные на устаревших традиционных взглядах [10, 17]. Другие отмечают, что если раньше в период сексуальной революции проявления сексуальности для молодых людей стояли в приоритете, то в современном мире студенты относят сексуальную жизнь на задний план, ставя в приоритет карьерный рост, получение образования. Некоторые формы сексуального поведения, которые ранее считались неприемлемыми для публичного обсуждения, в настоящее время предаются огласке: молодые люди не стесняются говорить о том, что занимаются оральным или анальным сексом [18].

Несмотря на то, что общество стало более грамотным в вопросах полового просвещения, расстройств сексуального спектра, сексуальное поведение в целом все еще являются проблемой, которую нужно изучать. Исследователи указывают на наличие негативных тенденций развития сексуального поведения

в России: отсутствие сексуальной грамотности ведет к снижению уровня сексуального здоровья населения; наличие навязанных стереотипов об обязательной сексуальной агрессивности мужчин влечет за собой возникновение сексуальных девиаций и преступлений против половой неприкосновенности; стремление молодых людей к беспорядочным половым связям, обезличенному сексу также ведут к снижению уровня сексуального здоровья [2]. Е.А. Кащенко и С.Т. Агарков (2015) отмечают наличие влияния половой социализации в разнородных культурах и эпохах на возникновение, формирование и изменение сексуального поведения у представителей обоих полов. Исследователи отмечают важность сексуальной культуры в становлении норм сексуального поведения, ценностей, подкреплении или наоборот – разрушении устоявшихся стереотипов, связанных с половой активностью. Социокультурные факторы влияют на формирование сексуального поведения, возникновение и наличие сексуальных расстройств.

Интерес к сексуальному поведению молодежи в последнее двадцатилетие отражен в современных исследованиях. Г.Б. Дерягин и соавт. отмечают подмену научно обоснованного полового образования суррогатными видами сексуального просвещения, способствующими формированию деструктивных форм сексуального поведения у молодежи. При этом авторы подчеркивают позднюю информированность детей о негативных сторонах сексуальной жизни, в том числе сексуального насилия. Последствием этого могут быть распространение сексуальной независимости и промискуитета, повышение диапазона сексуальной приемлемости [12].

Г.Б. Дикке, Л.В. Ерофеева отмечают, что приоритеты молодежи, находящиеся под мощным влиянием социально-экономического состояния современной России, не совпадают с созданием семьи и рождением детей. Гендерные взаимоотношения молодежи определяются в основном удовлетворением сексуальных потребностей при низком использовании современных средств контрацепции на фоне недостаточного полового образования [13].

Н.О. Классен, Т.В. Шипунова выявили распространенность сексуальной виктимизации в студенческой среде. По мнению

авторов, одной из причин высоких показателей распространенности сексуальной виктимизации в студенческой среде является специфический стиль жизни данной социальной группы [14]. А.М. Лошаков, С.Ю. Толстова выявили, что среди самых частых причин, препятствующих ведению здорового образа жизни, студенты указали нерациональное питание, гиподинамию, курение и употребление алкоголя, десинхронозы и проблемы в сексуальной сфере [15]. Л.Е. Тарасова (2019) установила статистически значимые отличия по отношению к мигрантам и представителям иных этнических групп, лицам без определенного места жительства и с нетрадиционным сексуальным поведением, к политическим деятелям и представителям различных субкультур у православных и мусульманок. При отсутствии ярко выраженных предубеждений и склонности к формированию дискриминационных установок имеются и отличия в отношении православных и мусульманок к отдельным социальным группам [16].

Была поставлена цель – определить формы сексуального поведения современных студентов.

В исследовании приняли участие 100 студенток, обучающихся на специальностях «Клиническая психология», «Медико-профилактическое дело», «Лечебное дело» Тихоокеанского государственного медицинского университета, с 1-го по 6-й курс, в возрасте от 18 до 25 лет. Исследование проводилось летом – осенью 2019 года.

Использовались следующие методики: авторская анкета «Сексуальное поведение», опросник «Установок к сексу» Г. Айзенка (1989), методика «Оценки сексуального профиля» О.Ф. Потемкиной (1993). Применены методы статистической обработки: частотный анализ, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

По результатам анкетирования было выявлено 77 респондентов с гетеросексуальной ориентацией, 12 человек с бисексуальной ориентацией, 5 – с гомосексуальной и 4 отнесли себя к пансексуалам.

В отношении к гомосексуальным людям можно отметить, что для 65% выборки свойственно нейтральное отношение, для 24% – положительное, для 11% – негативное. Большое количество респондентов, относящихся толерантно к гомосексуальным

людям, может быть связано с тем, что современное поколение ушло от традиционных взглядов на сексуальное поведение и стремится не нарушать границы других людей.

Большинство респондентов были осведомлены о том, что представляет собой половой контакт в детском возрасте от 4 до 6 лет (39%), 30% выборки узнали об этом в возрасте от 10 до 12 лет, 28% – от 7 до 9 лет, 3% – от 13 до 15 лет. Источником информации о существовании секса для большинства (45%) послужили сверстники, 35% узнали об этом самостоятельно – из книг, фильмов, «от природы». Что касается возраста начала мастурбации – большинство студентов пропустили данный вопрос, либо ответили, что не мастурбируют (49%). Такой результат может быть следствием навязанных стереотипов прошлых поколений о том, что мастурбация является грехом, постыдным поведением.

Современные студенты в большинстве (38%) считают, что оптимального возраста для начала половой жизни нет, важнее физического возраста психологическая готовность и осознанный выбор индивида; 23% считают, что самый оптимальный возраст для начала сексуальной жизни от 16 лет.

Начало половой жизни для большинства членов выборки выдалось на 17-й год жизни (33%) (рис. 13).

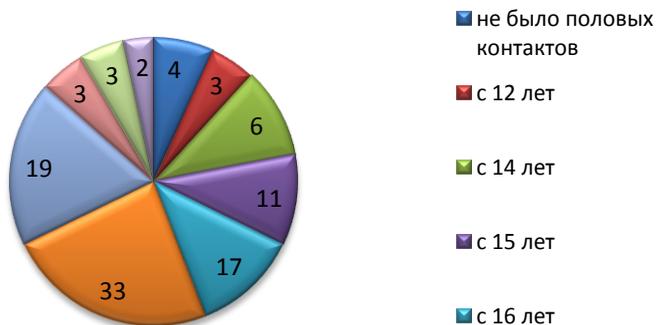


Рис. 13. Анкетный вопрос «В каком возрасте Вы начали свою половую жизнь?»

Исходя из результатов анкетирования, можно отметить, что для большинства современных студентов характерно стремление к постоянству сексуальных отношений с одним человеком, отсутствие тенденций к беспорядочным половым связям (рис. 14).

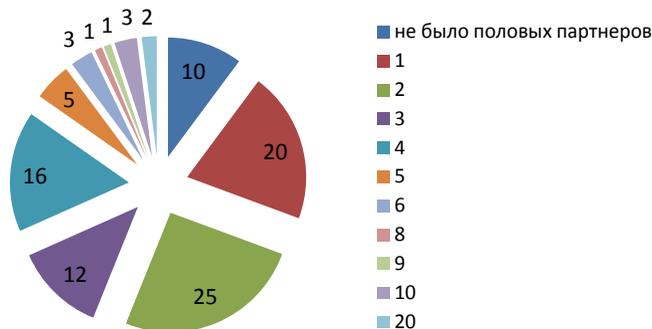


Рис. 14. Анкетный вопрос «Сколько сексуальных партнеров у Вас было?»

На вопрос о том, сколько половых партнеров должно быть у человека за всю жизнь, большинство студентов затруднились ответить. Для современных студентов характерна неприемлемость беспорядочных половых связей. К внебрачным связям (связям вне отношений) 56% студентов относятся негативно вне зависимости от половой принадлежности, 44% считают, что отношение к измене должно исходить из факторов, причин, побудивших партнера изменить (рис. 15). Для 73% студентов допустимы добрачные сексуальные контакты, 27% студентов считают добрачные отношения возможными только в случае серьезных отношений. Большая часть опрошенных не может вступить в сексуальный контакт с человеком, не испытывая к нему при этом любовных чувств (рис. 16).

Для студентов данной выборки характерна тенденция к садомазохистскому сексуальному поведению. На вопросы, касающиеся наличия возбуждения от элементов насилия, удушья, связывания во время секса, большая часть студентов отвечала положительно, также молодые люди указывали на свое желание испытать или причинить болевые ощущения во время секса (рис. 17–20).



Рис. 15. Анкетный вопрос «Как вы относитесь к измене в отношениях?»



Рис. 16. Анкетный вопрос «Можете ли Вы вступить в половой контакт с человеком, к которому не испытываете чувств?»



Рис. 17. Анкетный вопрос «Как Вы относитесь к элементам насилия в сексе? (сильные шлепки по лицу и телу ладонью или ремнем, удушье и т.д.)»



Рис. 18. Анкетный вопрос «Возбуждает ли Вас, когда Ваш партнер душит Вас во время секса?»

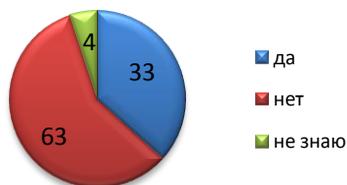


Рис. 19. Анкетный вопрос «Испытываете ли Вы сексуальное возбуждение от болевых ощущений?»



Рис. 20. Анкетный вопрос «Испытываете ли Вы сексуальное возбуждение при обездвиживании всего тела (связывание, приковывание наручниками и т.д.)?»

Стоит отметить, что для многих студентов характерно фантазирование о сексе в общественных местах, они испытывают сексуальное возбуждение от этих мыслей, реализовывают их или стремятся реализовать (рис. 21, 22).



Рис. 21. Анкетный вопрос «Возбуждают ли Вас мысли о сексе в общественном месте?»

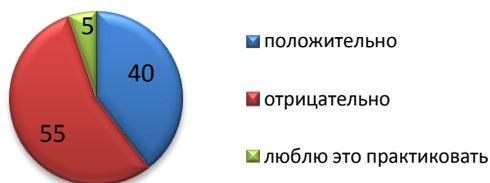


Рис. 22. Анкетный вопрос «Как Вы относитесь к сексу в общественных местах?»

Следует указать на то, что для данной выборки характерно отсутствие интереса к порнографии; 70% студентов в вопросе о частоте просмотра порнографических фильмов указали, что смотрят их крайне редко либо не смотрят вообще. Это может быть связано с популяризацией сексуальности в масс-медиа, социальных сетях. Вид обнаженных тел и полового акта становится обыденностью.

Оральным сексом для 85% опрошенных является приемлемой формой сексуального поведения. Анальным сексом занималось 31% из выборки. Стремление к групповому сексу отметили 28% студентов, отсутствие интереса к данному половому поведению – у 67%. Секс со своим полом практиковали 18% студентов, 21% имеют желание попробовать однополый секс, 61% студентов – отсутствие однополых контактов. На вопрос о способности совершить сексуальный контакт с разными людьми за один день 48% студентов ответили, что не способны на такое, 22% указало, что смогли бы; 69% студентов указали, что не смогли бы вступить в сексуальную связь с человеком за плату, 28% ответило, что все зависит от суммы, 5% опрошенных ответили, что смогли бы заняться сексом за деньги.

В отношении сексуальных фетишей большинство студентов пропустили данный вопрос либо отметили, что не имеют никаких особых сексуальных пристрастий. Можно отметить, что 21% студентов сказали о своих пристрастиях к элементам БДСМ (асфиксии, сексуальным действиям насильственного характера). Признались в намеренном подглядывании за переодевающимися людьми 37% студентов. Для 29% студентов харак-

терно стремление занимать пассивную позицию в сексе, для 10% свойственно стремление к доминированию, 61% студентов безразлично относится к занимаемой позиции.

Для 36% студентов телосложение партнера не имеет значения, 35% предпочитают стройное телосложение сексуального партнера, 23% – спортивное. Большинству студентов (75%) для сексуального удовлетворения достаточно традиционного секса без каких-либо особенностей. Также следует сказать, что молодые люди могут обходиться без сексуальных контактов длительное время. Что касается наличия оргазма во время полового акта или мастурбации, 6% респондентов указали на полное его отсутствие в обоих вариантах, для 9% получение оргазма возможно только с помощью мастурбации, 45% опрошенных отмечают присутствие оргазма на непостоянной основе и 35% всегда испытывают оргазм в обеих формах полового поведения. Петтингом занимается 68% опрошенных, а наличие предварительных ласок в обязательном порядке – 89% студентов.

По результатам методики «Оценки сексуального профиля» для современных студентов в большинстве (64%) характерно бурное проявление своих чувств по отношению к сексуальному партнеру, они достаточно открыты в проявлениях своей сексуальности, их сексуальные реакции эмоционально выразительны и интенсивны. Определяют чувство любви как одну из высших ценностей в жизни 53% студентов выборки: они верят, что любовь является высшим чувством, которое можно сохранить при любых жизненных ситуациях, в том числе и неблагоприятных. Стремление взять на себя ответственность за сексуального партнера, желание нести обязательства перед ним, быть ответственным за его эмоциональное состояние, чувства, нацеленность и готовность отвечать за сексуального партнера характерны для 58% выборки. Направленность на материальную выгоду от сексуальных отношений, первоочередная важность материальных благ, приоритет финансовых возможностей партнера над человеческими качествами для большей части респондентов (96%) являются не характерными. Большое количество испытуемых (75%) склонно полностью доверять своему сексуальному партнеру, при этом не испытывая сильного чувства ревности. Для 46% людей из выборки характерна низкая сексуальная ак-

тивность и отсутствие стремления к самопожертвованию для сексуального партнера. Для 41% студентов свойственен низкий уровень решительности, который может говорить о неуверенности девушек в своих сексуальных возможностях, о присутствии страха в общении с сексуальным объектом. У 34% выборки выявлен высокий уровень решительности, что говорит об отсутствии застенчивости и страха при взаимодействии с привлекающим полом и уверенности в себе и своих возможностях. Для 41% студентов характерно стремление полностью отдавать себя сексуальным отношениям. Тщательно относятся к подбору сексуального партнера, имеют строгие требования к нему 42% студентов, для остальных 58% особых предпочтений в выборе партнера нет. Для 47% респондентов важна обстановка секса. Такие студенты критично относятся к неряшливости сексуального партнера. Склонны к сильным проявлениям нежности по отношению к сексуальному партнеру и его окружению 45% студентов; имеют низкие показатели по стремлению к сексуальному разнообразию 38% студентов, у них отсутствует тенденция к поиску новых форм сексуального поведения.

По результатам методики «Установок к сексу» можно отметить, что для большинства студентов (93%) порнография является одобряемой и принимаемой. Для 76% респондентов характерна сексуальная невротичность, это может указывать на то, что им сложно контролировать или подавлять свои сексуальные импульсы, они озабочены проблемами, связанными с сексом. Вместе с невротическими сексуальными реакциями можно отметить наличие высоких показателей отвращения к сексу у 81% респондентов. Несмотря на наличие высоких показателей у большинства респондентов по шкале «отвращение к сексу», для 62% участников исследования характерны высокие баллы по шкале «дозволенность». Это означает, что современные молодые люди обладают легким отношением к сексу, стремятся противиться устаревшим традиционным ценностям. Данные показатели могут говорить о том, что для современных студентов являются приемлемыми добрачный секс и внебрачные связи, секс считается индивидуальным делом каждого. Для 71% респондентов свойственно испытывать сильное сексуальное влечение, 65% активно стремится к реальному половому контакту,

52% имеют высокую сексуальную возбудимость и 62% – высокие баллы по шкале «сексуальной реализованности». Для 45% студентов характерно наличие высоких баллов по шкале «сексуальная застенчивость», у 55% – низкие баллы по этой шкале. Высокие показатели сексуальной удовлетворенности имеют 61% респондентов. Стоит отметить, что для 39% участников характерны низкие показатели удовлетворенности сексуальной жизнью. Высокие баллы по шкалам «обезличенного секса» и «агрессивного секса» у 43% студентов выборки. Эти данные могут указывать на склонность людей к враждебности, проявлениям агрессии по отношению к сексуальным партнерам, а также на тенденцию рассматривать полового партнера исключительно как сексуальный объект, не обращая внимания на его личностные особенности. По этим же шкалам 57% респондентов соответствуют низкие баллы. Это может говорить об отсутствии склонности к проявлениям агрессивных импульсов в сторону сексуального партнера, а также о стремлении войти с партнером в значимую связь. Что касается целомудрия, высокие показатели у 42% опрошенных, такие студенты стремятся к воздержанию от проявлений сексуальности. Низкие показатели по данной шкале выявлены у 58% студентов, что указывает на более спокойное отношение к теме секса.

Корреляционный анализ по Спирмену результатов методик «Сексуальный профиль», «Установки к сексу» выявил значимую положительную взаимосвязь шкалы «дозволенность» со шкалами: «гиперсексуальность» и «разнообразие», а также значимую обратную связь со шкалами «корысть», «избирательность», «шепетильность», «ревность», «феминность». Это позволяет говорить о том, что студентам свойственно стремление к разнообразию форм сексуальной активности, а также высокий уровень сексуального влечения, отсутствие ревности, ориентации на материальную выгоду, отсутствие строгих критериев при выборе партнера, безразличие к сексуальной обстановке и опрятности партнера.

Шкала «реализованность» имеет прямую значимую связь со шкалами: «экспрессивность», «решительность», «ответственность», «любовь как высшая ценность», «разнообразие». Можно сказать, что для студентов, удовлетворенных своей сексуальной

жизнью, реализованных в ней, свойственны бурные проявления эмоциональных и чувственных реакций, отсутствие застенчивости и страха перед представителем предпочитаемого пола, стремление брать ответственность за полового партнера и отношения в целом, отношение к любви как к высшей ценности, стремление к разнообразию форм сексуального поведения, а также отсутствие проблем в определении эмоциональных, чувственных и телесных переживаний.

Шкала «обезличенный секс» имеет положительную связь со шкалами «гиперсексуальность» и «разнообразие», и отрицательную связь со шкалами: «избирательность», «щепетильность», «нежность», «феминность». Эти результаты могут говорить о предрасположенности студентов, стремящихся к сексуальным связям без обязательств, к высокому уровню сексуального влечения и желания, стремлению к разнообразию форм сексуальной активности, к беспорядочным половым связям, не обремененным чувствами любви. Также для таких студентов может быть характерно отсутствие строгих критериев в выборе сексуального партнера, безразличие к обстановке ситуации секса и к чистоплотности партнера.

По шкале «сексуальная невротичность» была выявлена прямая значимая связь со шкалой «гиперсексуальность», отрицательная связь была со шкалами «избирательность» и «щепетильность». Шкала «целомудрие» имеет отрицательную взаимосвязь со шкалами «экспрессивность», «решительность», «гиперсексуальность», «ответственность», «любовь как высшая ценность», «феминность». Можно сказать, что для студентов, имеющих традиционные взгляды на сексуальную активность, свойственно стремление избегать тему секса и сексуального контакта. Для таких индивидов может быть свойственно стремление не вступать в романтические отношения. Шкала «сексуальная застенчивость» имеет положительную корреляцию со шкалами «нежность», а также отрицательную взаимосвязь со шкалой «решительность». Шкала «отвращение к сексу» отрицательно коррелирует со шкалами «феминность», «ответственность», «решительность». Это может говорить о том, что для студентов, имеющих брезгливое отношение к проявлениям сексуального поведения, характерно отсутствие решительности,

негативная оценка своих сексуальных возможностей, страх в общении с потенциальным сексуальным партнером, отсутствие тенденций брать на себя ответственность за романтические отношения, если они есть.

Шкала «порнография» имеет положительные взаимосвязи со шкалами «гиперсексуальность» и «разнообразие»; обратную взаимосвязь со шкалами «корысть», «избирательность» и «щепетильность». Данные результаты могут указывать на наличие у студентов, толерантно относящихся к порнографическим материалам, высокого уровня сексуального влечения, а также стремления разнообразить свою сексуальную жизнь. Для них характерно отсутствие направленности на получение выгоды от сексуальных отношений, а также отсутствие строгих требований к сексуальному партнеру.

Шкала «сексуальная возбудимость» имеет положительные связи со шкалами «экспрессивность», «решительность», «гиперсексуальность», «ответственность», «разнообразие» и отрицательную связь со шкалами «щепетильность» и «нежность». Это может говорить о том, что для студентов, обладающих высокой сексуальной возбудимостью, способных без труда испытывать сексуальное возбуждение, свойственны бурные эмоциональные переживания, яркие проявления чувств по отношению к сексуальному партнеру. Для них характерен высокий уровень сексуального либидо, позитивная оценка своих сексуальных возможностей, отсутствие страха в общении с сексуальными объектами, стремление к разнообразным формам сексуального поведения. В отношениях такие индивиды стремятся брать на себя ответственность за партнера и за сексуальные отношения. Эти студенты не имеют строгих критериев по выбору сексуального партнера, им безразлична его неряшливость, они могут не проявлять нежности по отношению к своему партнеру.

По шкале «физический секс» были получены следующие результаты: положительная корреляционная связь со шкалами «гиперсексуальность» и «разнообразие». Для студентов, стремящихся к сексуальному контакту как к физической близости, имеющих положительную самооценку, характерен высокий уровень сексуального желания, а также стремление к разнообразию форм сексуальной активности.

Шкала «агрессивный секс» имеет положительную взаимосвязь со шкалой «гиперсексуальность» и отрицательную взаимосвязь со шкалами «избирательность», «щепетильность», «нежность», «жертвенность». Можно сказать, что для студентов, проявляющих агрессию по отношению к своему сексуальному партнеру, стремящегося занимать доминирующее место в отношениях, свойственно сильное сексуальное желание, отсутствие строгих требований к партнеру, брезгливости по отношению к гигиене партнера. Такие индивиды не испытывают нежных чувств по отношению к партнеру и не проявляют нежности, а также не отдают себя любви без остатка.

Шкала «сексуальная удовлетворенность» имеет положительную связь со шкалами «экспрессивность», «решительность», «ответственность», «любовь как высшее чувство». Студенты, удовлетворенные своей сексуальной жизнью, не имеют проблем в эмоционально-чувственной сфере. Они могут определять свои эмоциональные переживания, способны к сильному проявлению своих чувственных и эмоциональных переживаний в сексуальных отношениях. Такие индивиды позитивно оценивают свои сексуальные возможности, не испытывают страха при общении с человеком, к которому испытывают симпатию; склонны брать на себя ответственность за отношения и сексуального партнера, а также считают любовь высшей ценностью.

Шкала «сексуальное либидо» имеет положительную корреляцию с «гиперсексуальностью» и «разнообразием», а также отрицательно взаимодействует со шкалами «избирательность», «щепетильность», «нежность», «ревность», «феминность». Студенты, обладающие сильным сексуальным влечением, сексуальным желанием, не имеют особых требований по отношению к сексуальному партнеру, обстановка секса для них не имеет решающего значения, как и чистоплотность партнера. Такие индивиды не проявляют нежности по отношению к партнеру, не испытывают чувства ревности, а также стремятся к доминированию в отношениях. Для них характерна позитивная оценка своих сексуальных возможностей.

Таким образом, можно отметить разнообразие форм сексуального поведения у студентов. Наличие одних особенностей сексуальной сферы влечет за собой проявление различных видов сексуальной активности.

Анализ анкетного опроса показал, что для большинства студенток характерно нейтральное отношение к представителям сексуальных меньшинств. Возраст начала половой жизни для многих приходится на 16, 17 и 18 лет. Информацию о сексе большинство студенток получило в возрасте 4–6 лет от друзей-сверстников. Для многих студенток свойственно стремление к серьезным отношениям, постоянству полового партнера, негативное отношение к изменам в отношениях. Студентки не стремятся к беспорядочным половым связям и большому количеству сексуальных партнеров, многие связывают секс с наличием романтических чувств к партнеру; считают допустимыми сексуальные контакты до брака только в серьезных в отношениях. Личность сексуального партнера для студенток важнее, чем его внешний вид. Большинство опрошенных занимаются петтингом, считают обязательным наличие предварительных ласок перед коитусом.

Можно отметить, что для многих студенток (21%) приемлемо использование насилия в сексе, унижений, стремление к получению болевых ощущений во время сексуального контакта, необходимость асфиксии, наличие желания обездвигить тело для получения сексуального удовлетворения, они склонны к мазохистскому поведению в сексе, не стремятся доминировать над партнером. Большинство применяют оральный секс. Тем не менее многие студентки стесняются говорить о мастурбации, что можно объяснить религиозными стереотипами о недопустимости данной формы сексуального поведения. Также многие студенты имеют сниженный интерес к порнографическим материалам; отмечают непостоянство оргазма во время полового акта или мастурбации (79%).

Оценка сексуального профиля студенток выборки показала, что в современном мире молодых тема секса, сексуальности не является чем-то запрещенным и недоступным, эмоциональные и чувственные реакции современной молодежи отличаются разнообразием и яркостью проявлений. Романтические чувства, личностные качества партнера являются более ценными и важными, чем его материальное благополучие. Это может быть связано с соответствующими возрасту представлениями большинства о любви как о высшей ценности, в которой нет места корыстным побуждениям.

Противоречивость ответов при изучении установок к сексу может говорить о том, что, несмотря на принятие многих форм проявления сексуальности в современном мире, имеет место отвлечение к некоторым формам сексуального поведения, что может быть обусловлено устойчивостью христианских стереотипов по отношению к сексу и сексуальных запретов, табуированности некоторых форм сексуального поведения. Современные молодые люди могли перенять некоторые взгляды своих родителей, отрицающих и не принимающих какие-либо виды проявления сексуальности ввиду моральных и ценностных ориентаций. Таким образом, можно отметить, что для современных студенток сексуальный контакт является доступным и приемлемым. При этом необходимо подчеркнуть, что высокая сексуальная активность отмечается наряду с высокой сексуальной невротизацией и наличием отвращения к проявлениям сексуальности.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что для сексуальной жизни современных российских студенток характерна сексуальная свобода, отсутствие табуированности темы секса, принятие многих форм сексуального поведения, толерантность к сексуальной ориентации. Для 21% студенток выборки характерны мазохистические желания в сексуальном контакте.

При этом сексуальное поведение студенток отличается устремлением к стабильным сексуальным отношениям с одним партнером, на первый план у них выступает личность партнера, важность эмоционального контакта с ним. Любовный аспект сексуальных отношений является для студенток одной из главных ценностей. Секс как часть взаимоотношений с предпочитаемым полом в ряду ценностей современных девушек является менее важным, чем романтическая составляющая. Они готовы всецело отдаваться объекту своей любви. Студентки отличаются серьезностью в подходе к взаимоотношениям с сексуальным партнером. Они не стремятся к беспорядочным половым связям.

Полученные результаты исследования объяснимы чисто женской выборкой. Высокий уровень романтической составляющей в сексуальных отношениях, наличие мазохистической установки отражают актуальность доминирующих веками патриархальных установок сексуального поведения женщин.

Продолжение исследования в гендерном аспекте позволит выработать более четкие рекомендации по клинико-психологической помощи лицам с расстройствами сексуального поведения.

1.4. Психопрофилактика аддиктивного поведения в студенческой среде

Социальные трансформации последних десятилетий не только привели к изменениям в экономической, политической и духовной сферах жизни общества, но и оказали значительное влияние на ментальность граждан, обусловили распространение социальных девиаций и аддикций. В связи с этим прогнозы специалистов были весьма неутешительными. Так, согласно статистическим прогнозам, сделанным в 2008 году относительно суммарного количества потребителей наркотических и токсикоманических веществ, состоящих на наркологическом учёте в Республике Беларусь, к концу 2020 года количество наркопотребителей должно было превысить уровень 2008 года на 23% (в 2008 году данный показатель составлял 76 281 человек, т.е. около 1,3% населения) (Лелевич В.В., 2009). Благодаря планомерной комплексной деятельности работников систем здравоохранения, образования, правоохранительных органов, данных прогнозов удалось избежать. В частности, согласно официальной статистике, существенно снизилось количество лиц с диагнозами «алкоголизм», «алкогольный психоз»: если в 2010 году всего с впервые в жизни установленным диагнозом было зарегистрировано 27,9 тыс. человек, то в 2013 году их было 21,7 тыс., а в 2016 году – уже 18,6 тыс. пациентов. В отношении заболеваемости населения наркоманией и токсикоманией в 2010 году с впервые в жизни установленным диагнозом было зарегистрировано 1,9 тыс. человек, в 2013 году – 1,5 тыс., а в 2016 году – 0,8 тыс. пациентов (Республика Беларусь: стат. ежегодник – 2017). Другими словами, на сегодняшний момент показатели количества преступлений и уровень аддиктивности населения уменьшаются. Однако, к сожалению, снижается и возрастной критерий первого правонарушения и первого употребления психоактивных веществ.

Последствиями склонности молодежи к аддиктивному (зависимому) поведению выступает снижение показателей физического и психологического здоровья населения, что препятствует достижению высокого уровня культурного и социального благополучия общества. Кроме того, это негативно сказывается на безопасности граждан в связи с ростом количества преступлений и дорожно-транспортных происшествий, несчастных случаев с участием аддиктов. Другими словами, негативные последствия распространения алкоголизма, табакокурения и наркомании уже вышли за рамки моральной проблемы отдельных людей и обусловили возникновение серьезной медицинской и социально-психологической проблемы в масштабе общества.

С целью улучшения показателей здоровья населения существенное внимание уделяется пропаганде здоровья обучающейся молодёжи, профилактике зависимостей, формированию у молодых людей активной мотивации к здоровому образу жизни, что было закреплено на законодательном уровне в ряде государственных программ. Одной из наиболее актуальных является задача комплексной профилактики аддиктивного поведения и своевременного выявления склонных к нему школьников и студентов.

Студенчество – это этап жизненного пути, по возрастным границам чаще всего совпадающий с периодом юности, который составляет часть развернутого переходного этапа от школьного обучения к взрослости, к самостоятельной жизни. Юность является относительно самостоятельным периодом жизни, имеющим собственную ценность.

Юношеский возраст является особым периодом, охватывающим юность и начало ранней взрослости. Границы студенческого возраста весьма размыты, однако большинство исследователей нижней границей этого периода считают 16–17 лет, когда происходит первичная социализация. Верхним пределом принято обозначать возраст 24–25 лет, когда происходит завершение социализации или усвоение культурных, профессиональных, семейных функций.

Характерной особенностью социальной ситуации развития личности юношеского возраста является необходимость выбора

профессии, самоопределения, выбора своего жизненного пути как задача первостепенной жизненной важности. Важным аспектом мотивационной сферы становится нацеленность на будущее, что отражается на личностном развитии и модели поведения. Юношеское самоопределение является необходимым этапом формирования личности, а важнейшее звено самоопределения представлено планированием жизненной перспективы, т.е. ориентира в системе общечеловеческих и профессиональных ценностей, умением ставить реальные цели и разрабатывать пути их достижения. Одна из основных характеристик личностного самоопределения в старшем школьном возрасте – это устремленность в будущее. В юношеском возрасте ведущей является потребность в самоопределении, что и становится главным личностным новообразованием и важнейшей детерминантой профессионального самоопределения (Донцов Д.А., 2013).

Одной из важнейших задач юношеского возраста является подготовка к профессиональной карьере: обучение в раннем юношеском возрасте прямо нацелено на освоение профессии. Новая социальная позиция юноши изменяет для него и значимость учения, его задач, целей, содержания. Юноши и девушки оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он дает для их будущего (Леонтьев А.Н., 2005).

Важнейшим процессом, занимающим большую часть жизни человека, является профессиональное становление личности. Начиная с момента зарождения профессиональных интересов и до момента прекращения выполнения профессиональной деятельности происходит процесс становления, изменения и осмысления профессионального развития (Ильинский С.В., Копылова М.В., 2012).

В юношеском возрасте общение с людьми отличается избирательность. При расширении сферы общения реализуется потребность переживать новые впечатления, приобретать новый жизненный опыт, ощущать себя в новой роли. Потребность в избирательности проявляется в четком отграничении юношей и девушек от окружения, в котором они не могут самореализоваться, высокой избирательности при выборе друзей и объектов любви. При установлении межличностных отношений они ищут благоприятные условия для коммуникативного взаимодействия,

ожидания и проявления сочувствия и сопереживания, реализации потребности в искренности и единстве взглядов, в самовыражении. Удовлетворение этих проблем связано с глубокими личностными переживаниями студентов (Дорофеева Ю.А., 2015).

Юность рассматривается в качестве завершающей стадии психологического этапа персонализации, периода нахождения самоидентичности. Важными ресурсами данного возрастного этапа выступают глубокая саморефлексия; высокий уровень самопонимания, осознание собственной индивидуальности; формирование определенных жизненных планов; готовность к профессиональному самоопределению и трудовой деятельности; субъектность при построении своего жизненного пути; постепенное вхождение в различные сферы жизни и деятельности, повышение социальной активности; завершение развития самосознания; становление мировоззрения (Донцов Д.А., Драчева Н.Ю., Кочеткова Л.А., Сухих Е.В., 2017).

Благодаря развитию сознания у юношей и девушек формируется целенаправленное регулирование отношения к окружающей среде и к своей деятельности. Юноша выражает свою позицию по отношению к разным людям, занимает активное место в многообразных социальных отношениях, где его Я выступает наравне с другими, что обеспечивает у него развитие нового уровня самосознания – осознания себя в обществе. Он становится активно действующим субъектом, потому у него формируется опыт поведения и социальной адаптации (Абрамова Г.С., 2006).

Основой приобретения ценностной системой действующего характера является осознание индивидом личностного смысла жизни. Именно в раннем юношеском возрасте проблема смысла жизни становится особенно актуальной, создаются благоприятные условия для его образования. В этот период формируется осознанное, обобщенное отношение к жизни, позволяющее выйти на проблему смысла человеческой жизни. Многие юноши, девушки на протяжении длительного времени ищут свое призвание, но, еще не поняв своего предназначения, испытывают чувство изоляции, неспособность найти смысл в какой-либо деятельности. Появление потребности в прогнозировании бу-

душего, определении жизненных целей, нахождении в мире своей роли является отличительной особенностью юношеского возраста – периода интенсивного формирования системы ценностных ориентаций, которые оказывают влияние на становление характера, и личностных особенностей. Также происходит интенсивное формирование образа возможного будущего, в основе которого лежит накопление достаточного количества жизненного опыта. Молодые люди стремятся обозначать важные будущие цели, найти жизненный смысл, в соответствии с которыми они будут осуществлять свою жизнедеятельность и выбирать средства для реализации своих планов (Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н., 2006).

На данном возрастном этапе происходит дальнейшее развитие эмоциональной сферы. Юноша учится учитывать предыдущий эмоциональный опыт, на основании которого у него формируются устойчивые эмоциональные отношения. Именно в этом возрасте сформировавшиеся умения управлять своими эмоциональными проявлениями накладывают отпечаток на дальнейшее протекание эмоциональных процессов. Эмоциональная сфера в юношеском возрасте характеризуется следующими особенностями:

- многообразие переживаемых чувств;
- более высокий уровень психоэмоциональной устойчивости;
- способность к сопереживанию;
- появление чувства любви;
- переживание одиночества, невключенности в социальные связи (Волков Б.С., 2006).

В юношеском возрасте образ Я является неопределенным, расплывчатым, диффузным. При этом оно зачастую переживается в форме смутного беспокойства или ощущения внутренней пустоты, которую юноша пытается заполнить. Положение юношей и девушек характеризуется противоречивостью, изменением структуры его социальных ролей, а также самооценки и уровня притязаний. Это всё способствует актуализации вопроса о том, «Кто я?», происходит активный поиск своего места в социуме. Значительно усложняется и изменяется самопонимание, связанное с процессом самоидентификации, с примеркой разных ролей, характерных для взрослого.

Таким образом, студенчество – это период интенсивной социализации индивида, развития его психических процессов, становления его личности и моделей поведения в целом. Интенсивное развитие самосознания открывает новые возможности для самопознания, саморазвития и самосовершенствования во всех сферах деятельности. В студенчестве все активнее происходят процессы эмансипации от родителей и других взрослых. В этот период часто актуализируются вопросы начала семейной жизни и брачных отношений. Постепенно накапливаются знания и формируется психологическая готовность к взрослой, автономной жизни. Именно в этот период происходит становление социально ответственного поведения, повышение социальной активности и ответственности. Ответственность юноши, выступая в качестве характеристики нравственно-этической сферы личности, проявляется в свободном и самостоятельном принятии и реализации им обязательств. Развитие ответственности в раннем юношеском возрасте обусловлено рядом факторов: самооценка своих возможностей как субъекта ответственности; мотив достижения успеха; эмпатия; терпимость; совокупность морально-этических норм (Дорофеева Ю.А., 2015). Именно поэтому в этом возрасте важным является формирование здоровых установок и мотивов, направленных на сохранение психологического здоровья и благополучия.

Проблеме аддиктивного (зависимого) поведения уделяют большое внимание педагоги и психологи, специалисты социальных практик, изучающие аддикции и их влияние на молодёжь (А.Ю. Егоров, Н.В. Дмитриева, Е.В. Змановская, Л. Кесельман, В.Т. Кондрашенко, Ц.П. Короленко, К.С. Лисецкий, А.Е. Личко, В.А. Хриптонович и др.).

В настоящее время в психологии особое внимание уделяется проблеме отклоняющегося поведения и формирования у молодежи установки на здоровый образ жизни. Остро стоит вопрос раннего выявления склонности молодых людей к аддиктивному поведению, так как отсутствие специальных знаний и навыков здорового образа жизни приводит их к употреблению алкоголя, психоактивных веществ и к формированию зависимого поведения.

Причины возникновения, механизмы развития, психологические и клинические признаки, симптомы, динамика, способы

профилактики, коррекции и терапии аддиктивного поведения личности – все эти аспекты являются предметом изучения аддиктологии.

В современной психологии аддиктивное поведение (от англ. addiction – склонность, пагубная привычка; лат. addictus – слепо преданный, полностью пристрастившийся к чему-либо, обреченный, порабощенный, целиком подчинившийся кому-либо, рабски преданный) рассматривается как одна из форм девиантного поведения.

Отличительными характеристиками данной формы девиации выступают стремление субъекта к психологическому бегству из реального мира посредством искусственного изменения своего психического состояния. Изменение сознания достигается в результате употребления определенных психоактивных веществ или благодаря чрезмерной фиксации внимания на определенных видах деятельности. Все это реализуется с целью развития и поддержания интенсивных эмоций (Е.В. Змановская, Ц.П. Короленко, Т.А. Донских и др.). Впервые данный термин был предложен Комитетом экспертов по проблемам злоупотребления наркотиками, входящим в состав ВОЗ, в 1964 году.

Условно выделяют химическую и нехимическую (поведенческую) формы аддиктивного поведения. При химической зависимости психическое состояние человека изменяется посредством различных химических (психоактивных) веществ, вызывающих психофизическую зависимость.

Психоактивное вещество – это любое химическое вещество, способное вызывать изменения психических процессов, настроения, поведения, физического состояния, восприятия себя и окружающего мира, а при систематическом приёме – психическую и физическую зависимость. В эту группу входят как абсолютно легальные вещества (алкоголь, никотин, кофеин), так и вещества, отнесенные к списку наркотических веществ (героин, амфетамин, каннабиоиды и другие). Химические аддикции характеризуются пристрастием к сильнодействующим синтетическим или природным веществам, изменяющим физическое и психическое состояние человека до неузнаваемости. К таким относят алкогольную, наркотическую, табачную зависимость, токсикоманию.

Химическая зависимость проявляется сразу в нескольких аспектах: физиологический, психологический, социальный и духовный. В первую очередь следует говорить о психологической и физиологической картинах заболевания. Так, психологический аспект зависимости характеризуется наличием желания или непреодолимым влечением к употреблению психоактивного вещества, тенденцией к увеличению его дозы для достижения желаемого эффекта, непринятие вещества вызывает психический дискомфорт и тревогу. Физическая зависимость определяется как такое состояние, при котором употребляемое вещество становится постоянно необходимым для поддержания нормального функционирования организма и включается в схему его жизнеобеспечения. Лишение этого вещества порождает синдром отнятия (абстинентный синдром), заявляющий о себе соматически, неврологическими и психическими расстройствами.

Не менее важным является социальный аспект зависимости: постепенное разрушение социальных связей и снижение их значимости, изменение иерархической и содержательной картины системы жизненных ценностей. Понятия о моральных нормах становятся размытыми. Потребность в объекте зависимости толкает человека на асоциальное поведение.

Постепенно аддикт теряет человеческое лицо. Размывается морально-нравственный стержень личности, он теряет всякую духовность (духовный аспект зависимости). Нравственные ценности (сопереживание, патриотизм, любовь, альтруизм, гуманность) полностью теряют свое значение, исчезает функция самоконтроля, жизнь и отношения с близкими больше не имеют смысла.

В случае нехимических (поведенческих) аддикций объектом зависимости становится паттерн поведения. Нехимические пристрастия – это довольно большая группа, включающая в себя тягу к азартным играм; сексуальная аддикция; любовная аддикция; зависимость от покупок – шоппинг; трудовоголизма; интернет-зависимость; спортивная аддикция и др.

Промежуточное место в данной классификации занимают пищевые аддикции, потому что наряду с психологическими задействуются биохимические механизмы. В качестве ярких примеров пищевых аддикций можно рассматривать такие распро-

страненные нервно-психические болезни, как булимия или анорексия. Пищевые аддикции (булимия, анорексия, психогенное переедание) являются крайними вариантами нарушения пищевого поведения и рассматриваются как расстройство приема пищи, приводящее к формированию зависимости. Неуточненными расстройствами пищевого поведения также являются менее известные нарушения пищевого поведения: расстройство избирательного права, нервная орторексия, синдром Прадера – Вилли, геофагия, гиперфагическая реакция на стресс.

При рассмотрении проблемы зависимого поведения лиц юношеского возраста особое внимание следует уделить зависимости от другого человека. Имеются в виду межличностные аддикции (или аддикции отношений), под которыми понимается особое психологическое состояние, в основе которого лежит сильная потребность в эмоциональной близости, любви, принятии со стороны значимых других, ригидное стремление к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя беспомощным и слабым независимо от конкретной ситуации (Асеева А.Д., 2014).

По мнению А.Ю. Егорова, «аддикция отношений – это поведение, которое характеризуется повторяющимся и неконтролируемым романтическим проявлением заботы и внимания к партнеру» (Егоров А.Ю., 2015).

Межличностная аддикция – это специфическое психологическое состояние, в основе которого лежит сильная потребность в эмоциональной близости, любви, принятии со стороны значимых других, ригидное стремление к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя беспомощным и слабым независимо от конкретной ситуации.

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева выделяли три вида аддикций отношений – любовные, сексуальные аддикции и аддикция избегания, которые взаимосвязаны (Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., 2000). В основе любовной зависимости лежит неудовлетворенное желание избавиться от эмоционального дискомфорта, боли и тотального ощущения собственной ограниченности через построение симбиотической связи с объектом нездоровой «любви». Человек может находиться в постоянном поиске данного объекта зависимости.

Аддикция избегания вызвана переживанием чувства глобальной неуверенности в отношениях с людьми. В данном случае аддикта на сознательном и на подсознательном уровнях волнует и настораживает страх. Следует подчеркнуть, что при данном типе аддикции локализация содержания страха отличается от предыдущей: на уровне сознания преобладает страх интимности, доверительных отношений, страх психологической близости, на уровне подсознания – страх быть брошенным, отвергнутым.

Отличительной характеристикой сексуальных аддикций является чрезмерная фиксация на потребности в сексе, соответствующих переживаниях и поведении, сверхценное отношение к сексу. Настроение, интересы, межличностные отношения и контакты определяются патологическим отношением к сексу. Секс вытесняет или препятствует развитию здоровых интимных отношений, является ведущей ценностью и потребностью в жизни аддикта.

Особое внимание в рамках рассматриваемой проблемы следует уделить вопросу созависимости как источнику формирования межличностных аддикций. Как известно, созависимые отношения развиваются в результате длительного проживания с химическим аддиктом. Созависимость – это способ реагирования на стресс в ситуации сосуществования с алкоголиком, приводящий к прогрессирующему участию в этой болезни всех членов семьи, проживающих с алкоголиком. В большинстве случаев обостренное чувство стыда и потребность избежать унижений со стороны окружающих порождает у созависимых членов семьи гипертрофированное желание сохранить «имидж», иллюзию семейного благополучия.

Чаще всего источником созависимых отношений является алкогольная семья, члены которой закрываются от других, остаются один на один со своей проблемой. Поэтому такие семьи условно называют «семьи, хранящие секрет» (Поттер-Эфрон Р.Т., 2002). Все члены семейного коллектива, включая детей, берут на себя ответственность за поддержание «стабильности» в нём, изо всех сил стремятся контролировать ситуацию, которая в принципе не может быть контролируемой. Такой замкнутый круг приводит к уходу семьи от социальных контактов, что, в свою очередь,

поддерживает ощущение отверженности. Сокращая до минимума свои внешние коммуникации, семья тем самым отсекает все источники влияния и помощи извне.

Для объяснения механизма созависимых отношений, развивающихся в алкогольной семье, в литературе применяют так называемый «треугольник Карпмана». Эта ролевая модель позволяет описать патологические взаимоотношения, в рамках которых невозможно продуктивное развитие семьи. В треугольнике Карпмана движение участников происходит по сценарному кругу и соответствует следующим позициям: «агрессор» – объект аддикции, «жертва» – несчастный зависимый, «спасатель» – партнер (супруг или родитель), который берётся вытянуть и спасти аддикта.

У детей в таких семьях может сформироваться синдром, который получил название «взрослого ребенка алкоголика», или «взрослые дети алкоголиков». Анализируя итоги обмена опытом специалистов из Беларуси, Германии и Польши на международном симпозиуме в 2010 году, посвященном вопросу компетентной помощи детям из алкогольных семей и созависимым, были сделаны выводы о том, что данный синдром определяется как комплекс личностно закреплённых схем социально-психологического функционирования, сформированных в ситуации проживания в алкогольной семье. Так, каждый третий из повзрослевших детей алкоголиков склонен к различным формам аддикции (у мужчин, выросших в алкогольных семьях, риск алкоголизации в 7–8 раз выше, чем у женщин). Приблизительно 30% взрослых детей алкоголиков уже в юности страдают теми или иными психосоматическими заболеваниями, невротическими расстройствами. Только одной трети взрослых детей алкоголиков удается выйти из этой ситуации психологически «сохранными».

Нами также было отмечено, что опыт, приобретенный в процессе переживания семейного алкоголизма, негативно отражается на дальнейшей жизни повзрослевших детей, приводит к развитию специфических социально-психологических особенностей, препятствующих их успешной адаптации и социализации.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что, несмотря на сходные стрессовые влияния, в пубертатном и зрелом возрасте дети алкоголиков, сохраняя некоторые общие признаки, могут зна-

чительно отличаться по личностно-психологическим параметрам, уровню социальной адаптации и характеру психических нарушений (Москаленко В.Д.). Более того, если пьющий родитель перестанет злоупотреблять алкоголем до исполнения ребенку 8–9 лет и в семье наладятся здоровые взаимоотношения, то к 18 годам ребенок сможет избавиться от специфических психологических проблем (Klein M., 2004).

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что воспоминания взрослых детей алкоголиков наполнены обидой, горечью, ненавистью, страхом, напряжением, чувством беспомощности и безысходности (Новак Н.Г., 2014). В интервьюировании, которое проводилось с целью изучения структуры и содержания опыта переживания, приобретенного респондентами в ситуации ненормативного кризиса родительской семьи, принимала участие девушка-студентка, которая рассказала историю своего взросления в семье с пьющим отчимом. «Мать не старалась нас защищать и встала на сторону отчима. Конечно, он же нормальные деньги зарабатывал, она новую жизнь приобрела и не хотела ее терять. Поэтому все эти издевательства были направлены против нас [девушка и ее сестра]. И когда мы пытались что-то матери сказать, объяснить, она говорила: «Терпите. А что делать?». Так они жили семь лет: «Это было ужасно, такие унижения. Он бил маму, бил нас. В нас бросал топором. В общем, у нас были такие ужасы, что я до сих пор... Я стала очень нервной». Когда мать девушки развелась – жить стало легче, однако они по-прежнему были вынуждены жить в одной квартире с пьющим отчимом.

Анализ опыта переживаний девушки позволяет говорить о том, что годы страха и страданий привели к нарушению психологического и соматического здоровья девушки, к «нервному срыву». Девушка рассказала, что стала очень раздражительной, плаксивой, неуверенной в себе, стала плохо спать, появились проблемы с лишним весом (Новак Н.Г., 2016).

Если обратиться к описанию стадий работы горя по Кюблер – Росс, то мы увидим, что состояние девушки, проживающей в алкогольной семье, соответствует четвертой стадии – «депрессия», для которой характерны такие симптомы, как ночные кошмары или другие нарушения сна, потеря веса или аппе-

тата, физические боли или недомогания (Пергаменщик Л.А., 2004).

Описанные выше отклонения здоровья взрослых детей алкоголиков свидетельствуют о том, что ситуация алкоголизма родителя может переживаться ребенком также тяжело, как и его смерть. Однако важно понимать, что фаза «разрешение» (конечная фаза траура, когда человек окончательно принимает факт смерти) в случае проживания с алкоголиком никак не наступает и ребенок продолжает страдать. Именно поэтому взрослые дети алкоголиков в большинстве рассматривают развод родителей как единственный путь избавления от психотравмирующего воздействия. В противном случае следствием длительного совместного проживания с зависимым родителем становится хроническая травматизация психики ребенка, что приводит к доминированию аффективных реакций и психосоматическим нарушениям, а в особо тяжелых случаях – к формированию посттравматического стрессового расстройства.

Опыт переживания алкоголизма родителя(ей), взросление в дисфункциональной семье сказываются на поведении личности во взрослой жизни, при этом усвоенные роли и модели (когнитивные, аффективные и поведенческие) имеют как достоинства, так и недостатки. Чаще всего они выбирают профессии, связанной с оказанием помощи другим, учебные специальности – связанные с попыткой постижения мира (философия, теология), религиозную деятельность. Среди сильных черт характера взрослых детей алкоголиков можно отметить устойчивость к стрессу, развитые навыки соперничества, развитое чувство ответственности, восприятие работы как ценности, исполнительность. В то же время негативными последствиями полученного в семье опыта становятся отсутствие асертивности, трудности при контактах с авторитетами, болезненная реакция на критику, податливость или склонность к эмоциональным манипуляциям.

По мере развития общества и изменения условий жизни людей появляются новые формы зависимого поведения, например, в настоящее время чрезвычайно быстро распространяется компьютерная зависимость. Выбор личностью конкретного объекта зависимости отчасти определяется его специфическим действи-

ем на организм человека и индивидуальной предрасположенностью к тем или иным объектам аддикции.

Формирование и развитие аддиктивного поведения представляет собой непрерывный процесс, при этом мотивация употребления на различных стадиях зависимости имеет свою специфику (Новак Н.Г., Короткевич О.А., 2017).

В работах Ц.П. Короленко, Т.А. Донских выделены формы мотивации употребления химических веществ:

– атарактическая – заключается в стремлении применения веществ с целью смягчения или устранения явлений эмоционального дискомфорта;

– гедоническая – проявляется в получении удовлетворения, испытания чувства радости от приема веществ (алкоголя, наркотиков) на фоне обычного ровного настроения;

– мотивация с гиперактивацией поведения близка к гедонической, но основывается не на эйфоризирующем, а активирующем эффекте;

– субмиссивная – применение веществ отражает неспособность человека отказаться от предлагаемого окружающими приема алкоголя или наркотических веществ;

– псевдокультурная – основывается на мировоззренческих установках и эстетических пристрастиях личности (Автономов Д.А., Дегтярева Т.П., 2017).

Многообразие факторов, ведущих к развитию алкогольной зависимости, можно условно разделить на две основные группы (Лисицын Ю.П., Сидоров П.И., 1990):

1) причины, кроющиеся в аномалиях личности и особенностях организма индивида (наследственные, конституциональные, обменные, психологические и др.);

2) причины, заложенные в жизни общества (социальные, экономические и социально-психологические).

Существенное влияние на формирование зависимого поведения оказывают семейное окружение, референтная группа, обычаи и традиции, технический прогресс в области пищевой промышленности, фармацевтической, компьютерной индустриях (Новак Н.Г., 2017). В некоторых случаях зависимое поведение обусловлено механизмом групповой динамики, что весьма характерно для юношеского возраста, когда влияние субкульту-

ры максимально, что является плодотворной почвой для формирования зависимого поведения у членов малой группы.

Существенным внутренним фактором, провоцирующим стремление к уходу от реальности, являются психофизиологические особенности человека, определяющие индивидуальное своеобразие формирования аддиктивного поведения и существенно влияющие на выбор объекта зависимости, на темпы ее формирования, степень выраженности и возможность преодоления.

По мнению ученых, некоторые врожденные свойства (например, приспособляемость к новым ситуациям, качество настроения, чувствительность, контактность) при прочих неблагоприятных условиях влияют на формирование аддиктивного поведения (Кондрашенко В.Т., 1988). Особую актуальность рассматриваемый вопрос приобретает в том случае, когда речь идет о молодежной среде (Проказина Н.В., Каткова Л.В., 2010).

В исследованиях ряда авторов установлено наличие связи склонности к химической аддикции и типом акцентуации характера (Кондрашенко В.Т., 1988), уровнем стрессоустойчивости (Кулаков С.А., 1998), наличием обсессивно-компульсивного синдрома, в основе которого лежит базовый конфликт, выражающийся во внутренней борьбе гнева и страха человека быть осужденным (Мак-Вильямс Н., 2001).

Учитывая тот факт, что склонность к аддиктивному поведению может проявиться в любой возрастной или социальной группе, особую актуальность исследование данного вопроса приобретает в том случае, когда речь идет о молодежной среде. На сегодняшний день можно констатировать, что современная молодёжная субкультура отличается высоким уровнем толерантности к различным видам химических и нехимических зависимостей.

Одной из основных причин данной тенденции является социальное подкрепление феномена «наркоманического сознания», когда жизненный успех, духовное совершенствование, сексуальное удовлетворение, общение рассматриваются неотрывно от состояния измененного сознания.

Согласно классификации И.В. Воеводина, мотивация страсти личности к разным формам химической аддикции представлена следующими мотивами:

- традиционный (культуральный): употребление в связи с общепринятыми традициями, ритуалами;
- бегство от социальных проблем как средство нивелирования эмоционального дискомфорта и расслабления;
- бегство от бытовых сложностей;
- конформизм, неспособность отказаться;
- подражание, уподобление референтной личности;
- гедонистический мотив;
- мотив «просто от скуки»: мотивация поиска стимулов, гиперактивации поведения;
- познавательный мотив, любопытство, поиск новых впечатлений;
- преодоление коммуникативных сложностей;
- демонстративность (впечатление, «героизм», «взрослость»);
- асоциальный мотив (по принципу «запретный плод сладок» или назло родителям, учителям);
- «группа риска»: социальная незрелость, слабая воля, склонность к безделью; отягощенная наследственность; педагогическая запущенность.

Кроме внутренних причин, способных подтолкнуть к наркотикам, выделяют внешние обстоятельства, в которых реально существует молодой человек и которые часто от него не зависят. К числу таких внешних причин относятся:

- жестокое обращение с детьми в семье;
- алкоголизм родителей;
- эмоциональное отвержение со стороны матери;
- частые конфликты между родителями;
- бунт против чрезмерной опеки со стороны родителей.

Анализ развития различных форм аддиктивного поведения показывает, что лица, предрасположенные к развитию аддикций, испытывают большие затруднения в использовании при решении проблем внутренних ресурсов в связи с комплексом зависимости, неуверенности в себе. Следовательно, базисные потребности не удовлетворяются и нарастает психологический дискомфорт, что создаёт основу для поиска аддиктивного выхода.

Понятие «профилактика» с медицинской точки зрения определяется как комплекс мероприятий, направленных на предупреждение, возникновение заболеваний и травм, устранение факторов риска и их развития.

В психологии под профилактикой понимается «совокупность мер предупреждения каких-либо ситуаций и состояний в различных сферах человеческой деятельности и меры сохранения состояния, необходимого для нормального функционирования. Это определение показывает двойственный характер понятия «профилактика» – важно не только предупреждать, но и поддерживать необходимое состояние. Другими словами, профилактика в широком смысле ставит своей целью повышение качества жизни и сохранение здоровья человека.

В уставе ВОЗ здоровье определяется как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». Таким образом, понятие «здоровье» и, как следствие, понятие «профилактика» затрагивают не только медицинские, но и психологические, социальные, духовные аспекты жизни человека. Это необходимо учитывать при организации профилактической работы.

В современной науке существуют отработанные подходы к проведению профилактического воздействия в зависимости от уровня проблемы. Они основаны на классификации профилактики, принятой ВОЗ, в рамках которой профилактика подразделяется на первичную, вторичную и третичную. Безусловно, каждый из видов профилактики подразумевает свой арсенал форм и методов работы.

Профилактика аддиктивного поведения – это планомерный процесс создания условий и формирования личностных качеств, способствующих развитию личности, ориентированной на здоровый образ жизни.

В основу профилактической деятельности положены следующие принципы:

- долгосрочность и непрерывность;
- адресность (необходимо учитывать особенности целевой группы, формы и методы работы, степень информированности);
- профессионализм и своевременность;
- доступность преподносимого материала;
- последовательность.

С целью реализации профилактической деятельности на базе Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

рины в 2015 году был создан студенческий волонтерский отряд «ЗА здоровы лад жыщя» и инициирован волонтерский проект «Психологическая профилактика аддиктивного поведения в студенческой среде».

Профилактическая деятельность осуществляется в академических группах и на базе студенческих общежитий совместно с кураторами, воспитателями общежитий, с привлечением специалистов.

Цель профилактической деятельности – повышение уровня осведомленности студентов о проблеме аддиктивного поведения и его последствий для здоровья, формирование навыков, здорового образа жизни, укрепление нравственных установок.

Важной задачей профилактики аддиктивного поведения в студенческой среде является обучение юношей и девушек эффективным моделям поведения, навыкам конструктивного разрешения конфликтных ситуаций и жизненных затруднений, умению расширять социальную сеть поддержки, навыкам эффективного общения и взаимодействия, правилам поведения в экстремальных ситуациях. Данные навыки в сочетании с развитием способности понимать, проявлять и владеть своими эмоциями формируют устойчивость человека к стрессу, дают возможность более осознанно принимать решения в ситуациях, способствующих формированию аддиктивного поведения.

При реализации психопрофилактической деятельности упор делается на принцип «равный обучает равного» (peereducation). Стратегия «равного образования» или «равный обучает равного» характеризуется тем, что профилактическую деятельность осуществляют сами представители целевой группы, на которых направлена профилактика. В данном случае волонтерами выступают студенты факультета психологии и педагогики.

Говоря о равенстве, подразумеваем искренность, открытость в общении, умение быть самим собой в присутствии других людей, говорить с людьми на том языке, на котором говорят они сами: мы доверяем тем людям, которые похожи на нас по статусу, возрасту, каким-либо особенностям, мы с ними можем общаться «на равных», они слышат и понимают нас (Айванхов О.М., 2001).

Профилактические мероприятия проходят в интерактивной форме. Каждое занятие имеет строгую структуру: организационный, теоретический и практический блоки с обязательным закреплением и получением обратной связи (рефлексия).

При такой форме реализации профилактической деятельности преподаватель занимает ведущую позицию лишь на первом этапе – при методической подготовке волонтеров и совместной с ними разработке тематических профилактических занятий. Дальнейшая его роль заключается в стимулировании инициативы и активности студентов-волонтеров, решении организационных вопросов, т.е. внешнее курирование профилактической деятельности.

Таким образом, под психопрофилактикой аддиктивного поведения понимается совокупность мер по предупреждению формирования у студентов склонности к зависимому поведению. Формированию аддиктивного поведения могут способствовать различные факторы: биологические (определенный, индивидуальный для каждого человека, способ реагирования на различные воздействия), психологические (личностные особенности, отражение в психике психологических травм в различные периоды жизни) и социальные (семейные и внесемейные взаимодействия). Многообразие и взаимообусловленность данных факторов делает проблему профилактики аддиктивного поведения сложной в изучении и разрешении.

Важным аспектом профилактики зависимого поведения является организация занятости молодёжи во внеурочное время. Программы альтернативной активности молодежи – это не просто кружки, клубы, детские театры, дискотеки и занятия спортом. Это – прежде всего психологический контакт студентов и педагогов в процессе межличностного взаимодействия и продуктивной групповой деятельности.

1.5. Исследование специфики нарушений здорового поведения у студентов медицинского вуза и их профилактика

Понятие «здоровье» одни определяют как отсутствие болезней, другие – как способность сохранять равновесие между ор-

ганизмом и постоянно меняющейся внешней и внутренней средой, третья – как гармоничное физическое развитие. Наиболее широкое распространение получило определение, заложенное в уставе ВОЗ: здоровье – динамическое состояние физического, духовного и социального благополучия, обеспечивающее полноценное выполнение человеком трудовых, психических и биологических функций при максимальной продолжительности жизни.

Принято выделять несколько компонентов здоровья:

– соматический – актуальное состояние всех систем и органов человека;

– физический – уровень развития физического потенциала человека, необходимого для адаптации к воздействию факторов окружающей среды;

– психический – состояние психической сферы человека, обеспечивающее адекватную регуляцию поведения;

– сексуальный – комплекс соматических, эмоциональных, интеллектуальных и социальных аспектов сексуального существования человека, позитивно обогащающих личность, повышающих коммуникабельность человека и его способность к любви;

– нравственный – комплекс характеристик мотивационной и ценностной основы жизнедеятельности человека (Семенкова Т.Н., Казин Э.М., Касаткина Н.Э., 2011).

В процессе повседневной жизни необходимо соблюдать ряд правил (норм поведения) для сохранения и поддержания здоровья: уметь справляться со стрессовыми ситуациями за счет когнитивной и поведенческой гибкости, эмоциональной саморегуляции; вести физически активный образ жизни; стремиться к социальной активности и формировать умение строить межличностные контакты. Все это составляющие основных норм здорового образа жизни. Как правило, в основу этого понятия вкладывают мотивированное поведение человека, направленное на обеспечение, укрепление и сохранение здоровья. Такое поведение можно определить как здоровое поведение (Бароненко В.А., Рапопорт Л.А., 2003).

Таким образом, здоровое поведение – целенаправленное, мотивированное поведение человека, ориентированное на формирование, сохранение и укрепление всех компонентов здоро-

вья, с учетом воздействующих на него факторов окружающей среды (Ветков Н.Е., 2016).

Формирование здорового образа жизни зависит как от внешних факторов (социально-экономических, экологических, культурно-средовых, стрессовых и т.п.), так и поведенческой активности самого человека, соответствующей здоровым требованиям. Устранение и преодоление факторов, провоцирующих нарушение состояние здоровья (факторов риска) будет способствовать укреплению здоровья человека (Ветков Н.Е., 2016). Для того чтобы сформировать систему здорового образа жизни, необходимо знать факторы, которые положительно влияют на здоровье. Это соблюдение режима дня, рациональное питание, закаливание, занятия физической культурой и спортом, хорошие взаимоотношения с окружающими людьми. Следует учитывать также и факторы, отрицательно влияющие на здоровье: курение, употребление алкоголя и наркотиков, нарушения пищевого поведения, эмоциональные и психические перегрузки, неблагоприятная экологическая обстановка в местах проживания.

Для соблюдения здорового образа жизни человеку необходимо создание системы поведения, основанной на знании факторов, способствующих сохранению здоровья. При этом необходимо постоянно корректировать свое поведение с учетом приобретенного опыта, возрастных особенностей, меняющихся условий социальной среды и взаимодействия с другими людьми. Эта перестройка поведения требует дополнительных усилий. Поэтому необходимо представлять конечную цель усилий: чего вы хотите добиться, ведя здоровый образ жизни (Ветков Н.Е., 2016).

Была поставлена цель – выявить актуальные представления об особенностях нарушения здорового поведения у студентов-медиков, будущих врачей, получить информацию о факторах риска, способствующих нарушению здоровья, в частности, в связи с пищевым поведением.

Под пищевым поведением (ПП) понимают совокупность форм поведения человека, включающих режим (распределение во времени, частота), скорость (темп) приема пищи, предпочтительность потребления отдельных видов продуктов, субъективное отношение к процессу питания, побудительные причины

и поводы к приему пищи. Кроме того, ПП включает в себя отношение к пище и ее приему как ценность, стереотип питания в ситуации стресса и в обыденных условиях, поведение, ориентированное на образ собственного тела, и деятельность по формированию этого образа (Вознесенская Т.Г., 2004).

ПП определяется рядом факторов: потребностями человека, состоянием его здоровья, эмоциональным состоянием, полученными в прошлом знаниями и стратегиями мышления, уровнем развития культуры, национальностью, религией, семейным воспитанием в сфере ПП, которое может оцениваться как адекватное или отклоняющееся в зависимости от ряда факторов: от количества и качества съеденного, от частоты приемов пищи, от места процесса приема пищи в иерархии ценностей.

ПП – это термин, используемый для определения различных компонентов поведения, участвующих в нормальном процессе приема пищи. В него входят такие модели поведения, как поиск источника пищи, факт потребления пищи и большое количество физиологических процессов, которые участвуют в утилизации съеденного. К сожалению, здоровому ПП на сегодняшний день уделяется не достаточно внимания. На ПП обращают внимание лишь тогда, когда оно уже имеет какие-то нарушения. Но добиться снижения уровня нарушений можно путем просвещения и пропаганды здорового поведения.

Проблема, связанная с нарушением пищевого поведения (НПП), в современной медицине и психологии занимает важное место, так как она становится все более распространенной и актуальной жизненной проблемой для многих современных людей. С каждым годом в России растет количество людей с различными нарушениями ПП, также возрастает количество обращений за медицинской и психологической помощью. Заметен рост НПП среди молодых людей. Одним из главных факторов такого роста считается изменение критериев «идеальной» фигуры в современном обществе, пропаганду которых ведут СМИ через интернет, журналы, телевидение, рекламные щиты.

Чрезмерная озабоченность собственной привлекательностью и внешностью – одна из главных причин, которая способствует развитию НПП, эта проблема охватывает все более молодые группы населения. Культурные стереотипы современного

общества фактически навязывают жесткие критерии внешнего вида. То, что студенческая молодежь является основной «мишенью» психологической обработки сознания, а также что на нее воздействует целый комплекс факторов риска формирования НПП, приводит к распространению вида данной патологии. Поэтому так важно изучение проблемы НПП именно среди молодого населения.

НПП – это комплекс симптомов, которые возникают из-за длительного воздействия поведенческих, психологических, эмоциональных, межличностных и социальных факторов (Матусевич М.С., 2013).

Под НПП принято понимать расстройство, для которого характерно:

- отчетливое нарушение пищевых привычек или поведения по контролю массы тела;

- повреждение соматического здоровья или психосоциального функционирования (кардинальные симптомы НПП включают нарушение питания и сопутствующую переоценку формы или массы тела);

- отсутствие влияния любых соматических или иных психических расстройств.

Кроме того, людям, неудовлетворенным видом своего тела, зачастую свойственно прибегать к ограничительному ПП, подразумевающему под собой ограничения в питании (бессистемные строгие диеты), результатом которых является повышенная вероятность возникновения «диетической депрессии» и декомпенсации в вегетативной и психической сферах. Впервые «диетическую депрессию» описал А.Ж. Stunkard в 1953 году, объединив под этим понятием целый комплекс отрицательных эмоциональных ощущений, которые возникают у человека на фоне диетотерапии: повышенные утомляемость и раздражительность, чувства усталости и внутреннего напряжения, тревожность, агрессивность и враждебность, сниженное настроение и т.д. (Гурвич И.Н., Антонова Н.А., 2012).

Таким образом, НПП характеризуется комплексом симптомов, возникающих в связи с длительным воздействием поведенческих, эмоциональных, психологических, межличностных и социальных факторов.

Многие исследования ПП свидетельствуют о наличии значимой связи между низким уровнем самооценки и высокой неудовлетворенностью образом своего тела у девушек и у юношей в подростковом возрасте. На возникновение НПП также влияют некоторые особенности личности. Так, например, ограничительный тип нервной анорексии характеризуется чертами перфекционистской личности с высоким уровнем самокритичности. Нервная булимия часто связана с повышенной склонностью к различным зависимостям (наркотики, алкоголь) (Келина М.Ю., 2012).

Большое значение в развитии НПП имеет недовольство своим телом. Образ тела включает в себя перцепции и установки, связанные с собственным телом, в том числе чувства, верования, мысли и программы поведения. Е.Т. Соколова выделяет в структуре образа тела два компонента – образ физического «Я» как когнитивное образование и эмоционально-ценностное отношение – (самооценка) как аффективное образование (Соколова Е.Т., 1989).

В настоящее время стресс является одним из важнейших факторов развития нарушений здорового поведения. Различные исследования, направленные на изучение особенностей копинг-стратегий у людей, страдающих нарушениями здорового поведения, выявили, что лица с НПП справляются с психологическими проблемами иначе, в отличие от лиц, не имеющих НПП. Экспериментально было установлено, что отрицательные эмоции и небольшие стрессоры побуждают к перееданию тех лиц, которые практикуют ограничительные стратегии ПП, особенно, это касается лиц с низкой самооценкой. Нарушения здорового поведения представляют собой некоторые формы копинг-стратегий, о чем свидетельствует взаимосвязь между стрессовой ситуацией и развитием нарушений здорового поведения (Соколова Е.Т., 1989).

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что основными факторами возникновения нарушений здорового поведения могут стать:

– высокий уровень неудовлетворенности образом собственного тела;

– особенности копинг-стратегий (малоуспешные стратегии решения проблем, неспособность справляться со стрессом);

– социокультурное давление и возникающее на фоне него стремление к современным общественным стандартам и модным тенденциям; отсутствие в обществе адекватных способов борьбы с распространением вредных привычек среди молодого поколения;

– стрессы;

– особенности воспитания и отношений с родителями, стратегия отношений в семьях, которая отличается высокой импульсивностью и конфликтностью, слабыми связями между людьми, высоким уровнем стресса и малоэффективными стратегиями борьбы с ним и решения проблем при высоком уровне ожиданий социального успеха;

– искаженная способность к самовосприятию;

– определенные личностные черты (перфекционизм, т.е. завышенные требованиями к себе), ощущение субъективной неполноценности, неуверенность в себе, низкий уровень самооценки, высокая конфликтность и импульсивность, истерические черты характера, стремление к сверхдостижениям.

Исследование проводилось на базе ФГОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова». В нем принял участие 101 студент медицинского факультета (36 девушек и 65 юношей), специальности «Стоматология», от 18 до 25 лет. Средний возраст выборки – 20 (19,86) лет. Стоит отметить, что выборка состояла из студентов разных национальностей, из них: русские – 34% (35 человек), чуваша – 28% (29 человек), татары – 14% (15 человек), таджики – 7% (8 человек), марийцы – 5% (6 человек), узбеки – 5% (6 человек), армяне – 0,9% (1 человек) и мордва 0,9% (1 человек).

С помощью анкетирования было выявлено отношение к религии у исследуемых: оказалось, что 77% (78 человек) студентов верующие, 9% (10 человек) вообще не задумывались над этим, 6% (7 человек) студентов неверующие и 5% (6 человек) атеисты.

В строке о «месте проживания» 36% (37 человек) студентов отметили, что проживают в общежитии, 34% (35 человек) снимают жилье, 13% (14 человек) исследуемых живут в собственном жилье и 15% (16 человек) с родителями.

Целью исследования было изучение специфики нарушений здорового поведения у студентов-медиков и их профилактика (Петунова С.А., Николаев Е.Л., Захарова А.Н., 2019, 2020).

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Дать определение здоровому поведению, ПП, определить его типы и причины нарушений.

2. Исследовать ПП и наличие нарушений здорового поведения у студентов медиков.

3. Определить степень выраженности показателей жизнестойкости студентов медиков.

4. Выявить общий уровень стресса студентов медиков.

5. Изучить характер представления образа собственного тела студентов медиков.

6. Проанализировать взаимосвязь между образом собственного тела и ПП.

7. Исследовать взаимосвязь нарушений здорового поведения и клинико-психологических характеристик студентов-медиков.

8. Разработка практических рекомендаций, направленных на профилактику нарушений здорового поведения у студентов-медиков, будущих врачей.

В процессе использовались следующие методики:

1) опросник нарушения здорового поведения Е.Л. Луценко, О.Е. Габелковой;

2) тест жизнестойкости С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева;

3) методика «Стресс-ФИЭ» методика измерения основных видов стресса Е.С. Иванова;

4) опросник образа собственного тела О.А. Скугаревского и С.В. Сивухи;

5) шкала оценки ПП (англ. Eating Disorder Inventory, сокр. EDI) D.M. Garner, M.P. Olmstead, J.P. Polivy.

С целью выявления скрытых взаимосвязей между различными показателями, зависимостей между методиками данные подвергли корреляционному анализу. Для всех возможных пар данных подсчитывался коэффициент корреляции К. Пирсона.

Для изучения *склонности к нарушению здорового поведения* был использован «Опросник нарушений здорового поведения» Е.Л. Луценко (табл. 10).

Уровень нарушений здорового поведения

Шкала	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Тяга к курению	58,4	59	32,6	33	8,9	9
Нарушение питания	22,7	23	59,4	60	17,8	18
Пренебрежение безопасностью	36,6	37	59,4	60	3,9	4
Тяга к алкоголю	52,4	53	39,6	40	7,9	8
Погоня за имиджем	12,8	13	80,1	81	6,9	7
Низкий самоконтроль	9,9	10	64,3	65	25,7	26
Эмоциональная некомпетентность	28,7	29	51,4	52	19,8	20
Саморазрушающее поведение	65,3	66	23,7	24	10,8	11
Суммарный показатель	39,6	40	54,4	55	5,9	6

В результате исследования нарушений *здорового поведения* нами были получены следующие результаты: в числе наиболее выраженных показателей среди студентов медицинского факультета оказались – «низкий самоконтроль», «эмоциональная некомпетентность», «нарушение питания», «погоня за имиджем», «пренебрежение безопасностью».

По шкале «*низкий самоконтроль*» 26% (27 человек) набрали высокие баллы, что может говорить о слабой выдержке и низкой способности контролировать свои эмоции, и 66% (67 человек) студентов – средние баллы, данные студенты контролируют свои эмоции чуть лучше, но также имеют с этим проблемы.

По шкале «*эмоциональная некомпетентность*» 51% (52 человека) средние баллы, что может свидетельствовать о возникновении некоторых затруднений в преодолении стрессовых ситуаций и контроле собственных эмоций, 19% (20 человек) набрали высокие баллы, говорящие о неэффективных стратегиях борьбы со стрессом, например, соматизация тревоги и формирование ипохондрического отношения к своему здоровью, депрессивное реагирование, концентрация на негативных эмоциях, в ситуациях отчаяния появляется чувство полной беспомощности и вялости, перестают следить за собой.

Высокие баллы по шкале «*нарушение питания*» говорят о нарушении пищевого поведения. Студенты, набравшие высо-

кие баллы (17%, или 16 человек), продолжают есть даже когда сыты, например, «за компанию», во время работы или просмотра телевизора, иногда даже не могут остановиться, чувствуя, что наелись, «жуют что-нибудь» при любой возможности и используют пищу в качестве борьбы со стрессом, т.е. «заедают стресс».

У 59% (60 человек) опрошенных, набравших средние баллы по данной шкале, НПП выражено не сильно, данные студенты могут перекусить за просмотром телевизора, работой или когда нервничают, иногда едят вредную пищу, но всегда останавливаются, когда чувствуют, что сыты, и не едят при любой возможности.

По шкале «*погоня за имиджем*» 80% (81 человек) студентов набрали средние баллы, это говорит о том, что они следят за модой, хотят жить и выглядеть красиво, но при этом не выходят за рамки разумного, и 6% (7 человек) набрали высокие баллы, что может указывать на повышенное стремление «жить красиво», соответствовать стереотипам моды, иметь модельную внешность, избранности, престижа, ультрасовременности, даже в ущерб своему здоровью.

У 59% (60 человек) исследуемых по шкале «*пренебрежение безопасностью*» средние баллы. Это свидетельствует о совершении иногда рискованных и необдуманных поступков, не задумываясь о последствиях, например, таких как «резкая езда на машине», «нарушение правил дорожного движения», «знакомство с подозрительными людьми».

И, наконец, 3% (4 человека) набрали высокие баллы, это указывает на регулярное пренебрежение собственной жизнью и безопасностью. Данным испытуемым, можно сказать, нравится ощущение опасности и риска.

Наименее выраженными показателями нарушения здорового поведения среди исследуемых стали «тяга к алкоголю», «тяга к курению», «саморазрушающее поведение».

Было выявлено, что 52% (53 человека) исследуемых употребляют алкоголь крайне редко или не пьют вообще, 39% (40 человек) употребляют алкоголь, но не часто, и лишь 7% (8 человек) употребляют алкоголь часто и без повода, например, могут выпить «для поднятия настроения», «для снятия стресса»,

«выпить бутылку пива в конце дня» и не ограничивают себя в количестве выпитого.

По шкале *«саморазрушающее поведение»* 65% (66 человек) исследуемых набрали низкие баллы, что свидетельствует об отсутствии у данных студентов опыта употребления психоактивных веществ, 23% (24 человека) средние баллы (студенты, когда-либо сталкивавшиеся с наркотическими веществами) и 10% (11 человек) высокие баллы, указывающие на то, что данные студенты употребляют психоактивные вещества.

По шкале *«тяга к курению»* 58% (59 человек) студентов набрали низкие баллы, что говорит о отсутствии никотиновой зависимости, такие студенты не курят вообще. Набрали средние баллы по данной шкале 32% (33 человека) студентов, это говорит о том, что они курят редко, например только, когда выпьют, и 8% (9 человек) – высокие баллы, что говорит о выраженной никотиновой зависимости, такие студенты курят при любой возможности.

В целом оценка *общего уровня нарушения здорового поведения* показала, что 39% (40 человек) испытуемых свойственно ведение здорового образа жизни и здоровое поведение, то есть отказ от курения, алкоголя и психоактивных веществ, соблюдение режима питания, соблюдение правил безопасности, им свойственно самообладание и эффективные стратегии борьбы со стрессом.

Склонны к нарушению здорового поведения 54% (55 человек) и 5% (6 человек) свойственно поведение, направленное на саморазрушение и уменьшение собственного благополучия, – заведомо опасный для здоровья и жизни путь.

Для изучения ПП была использована методика «Шкала оценки пищевого поведения» (табл. 11). По результатам данной методики наиболее выраженными показателями в использованной выборке стали следующие: *«недоверие в межличностных отношениях»*, т.е. недоверие по отношению к людям, трудности в поддержании контактов с окружающими, отстраненность от контактов – 56% (57 человек) – высокий уровень недоверия и 43% (44 человек) – средний; *«перфекционизм»*, т.е. постоянное стремление к идеалу, неадекватно завышенные требования к себе, неспособность прощать недостатки себе и окружающим

(31% (32 человека) – высокий уровень перфекционизма и 65% (66 человек) имеют средний уровень; «неэффективность», т.е. неуверенность в себе, ощущение собственной никчёмности, ненужности, чувство опустошенности и неспособности контролировать собственную жизнь (24%, 25 человек) – высокий уровень неэффективности и у 32% (33 человека) – средний уровень неэффективности.

Таблица 11

Оценка пищевого поведения

Шкала	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Стремление к худобе	9,9	10	56,4	57	9,9	10
Булимия	51,4	52	29,7	30	18,8	19
Неудовлетворенность телом	0	0	83,1	84	16,8	17
Неэффективность	42,5	43	32,6	33	24,7	25
Перфекционизм	0,9	1	65,3	66	31,6	32
Недоверие в межличностных отношениях	0,9	1	42,5	43	56,4	57
Интероцептивная некомпетентность	27,7	28	54,4	55	17,8	18

Менее выраженными показателями для данной выборки стали: по шкале «булимия», т.е. постоянное переедание, неконтролируемое желание есть, прием пищи как реакция на стресс и намеренное вызывание рвоты с целью снизить вес, 18% (19 человек) имеют высокий уровень «булимия» и 29% (30 человек) имеют средний уровень; «интероцептивная некомпетентность», т.е. затруднения в описании и в определении собственных эмоций и чувств, страх перед собственными эмоциями, неуверенность в распознавании чувства голода и насыщения, 17% (18 человек) имеют высокий уровень интероцептивной некомпетентности и 54% (55 человек) – средний; «неудовлетворенность собственным телом», т.е. определенные части собственного тела воспринимаются человеком как непривлекательные, а именно чрезмерно толстыми, у 16% (17 человек) выраженная неудовлетворённость своим телом и 83% (84 человека) имеют средний уровень неудовлетворенности; «стремление к худобе», т.е. чрезмерное беспокойство о собст-

венном весе и постоянные попытки похудеть, у 9% (10 человек) – высокое стремление к худобе и у 56% (57 человек) – средний уровень стремления к худобе.

Результаты исследования жизнестойкости представлены в табл. 12.

Таблица 12

Уровень жизнестойкости

Шкала	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Вовлеченность	20,7	21	72,2	73	6,9	7
Контроль	7,9	8	71,8	72	20,7	21
Принятие риска	6,9	7	56,4	57	36,6	37
Общий уровень жизнестойкости	11,8	12	67,3	68	20,7	21

При изучении уровня жизнестойкости были выявлено, что «вовлеченность» находится на низком уровне у 20% (21 человек). Возможно, данные студенты не получают удовольствие от собственной деятельности, чувствуя бессмысленность своей деятельности, что порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. У 6% (7 человек) студентов высокие и у 72% (73 человек) средние показатели по шкале «вовлеченность», говорящие о довольно развитом компоненте вовлеченности, уверенности в себе, получении удовольствия от собственной деятельности.

По шкале «контроль» 20% (21 человек) набрали высокие баллы и 73% средние, что может говорить об убежденности человека в том, что он сам выбирает собственную деятельность, свой путь. Студентам с высокими баллами по данной шкале свойственна упорность, настойчивость, уверенность в себе, способность контролировать ситуацию настолько, насколько это необходимо. Они обычно ставят перед собой труднодостижимые цели и стремятся их реализовать, уверены, что смогут реализовать все задуманное. Чем выше балл, тем выраженнее данные характеристики. Низкие баллы по шкале «контроль» набрали 7% (8 человек) студентов, что указывает на убежденность, что от них мало что зависит в этом мире. Им свойственно ощу-

щение беспомощности, неспособности повлиять на происходящее вокруг.

Также в результате изучения уровня жизнестойкости было выявлено, что «*принятие риска*», т.е. восприятие человеком жизни как способа приобретения опыта, готовность действовать, даже при отсутствии надежных гарантий на успех, на свой страх и риск, убежденность в том, что все то, что с ним случается, способствует его «росту», будь то негативный или позитивный опыт, характерно для 36% (37 человек) исследуемых, набравших высокие баллы, и в меньшей степени для 56% (57 человек), набравших средние баллы. Для 6% (7 человек) вообще не свойственны данные характеристики, исследуемые не готовы действовать при отсутствии гарантий на успех, в случае неудачи «опускаются руки», отпадает желание продолжать какую-либо деятельность.

Оценка *общего уровня жизнестойкости* показала высокий результат у 20% (21 человек), т.е. высокую выраженность всех трех компонентов жизнестойкости (вовлеченность, контроль и принятие риска), что препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счёт стойкого совладания со стрессами, восприятия их как жизненного опыта, вера в свои силы, готовность бороться и преодолевать любые трудности, «не опускать руки» ни при каких обстоятельствах.

Средний уровень жизнестойкости выявлен у 67% (68 человек) студентов, говорит о том, что не все три показателя жизнестойкости имеют высокий уровень.

Низкий уровень жизнестойкости у 11% (12 человек) исследуемых свидетельствует о том, что все показатели жизнестойкости выражены слабо, что способствует возникновению сильного внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях и говорит о неспособности с ними справиться. Негативный жизненный опыт воспринимается исключительно как поражение. Человек не получает удовольствия от собственной деятельности, его преследует ощущение того, что от него в этом мире ничего не зависит, ощущение собственной беспомощности и бесполезности.

Для изучения *уровня стресса* была использована методика «Стресс-ФИЭ» (табл. 13).

Таблица 13

Оценка уровня стресса

Шкала	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Стресс	34,6	35	53,4	54	11,8	12

В ходе изучения *общего уровня стресса* выявлено, что у 34% (35 человек) уровень стресса низкий, данные студенты на момент исследования не испытывали стресс, находились в состоянии покоя и были удовлетворены собственной жизнью, у них не было выявлено никаких симптомов стресса. У 53% (54 человек) выявлен средний уровень стресса, они периодически испытывают некоторые симптомы стресса.

У 12% (13 человек) – высокий уровень, что свидетельствует о том, что человек находится в состоянии стресса, и указывает на сильную выраженность симптомов стресса на всех уровнях: физиологическом (головные боли, учащенное сердцебиение, затруднение дыхания, нарушения сна, ухудшение аппетита и т.д.), информационном (снижение памяти и мыслительных способностей, ощущение, что не хватает времени, и невозможность его организовать), эмоциональном (страх, неудовлетворенность жизнью, повышенная тревожность, раздражительность, озлобленность, неуверенность).

Для изучения *представления образа собственного тела* была использована методика «Опросник образа собственного тела» (табл. 14).

Таблица 14

Оценка образа собственного тела

Шкала	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Образ собственного тела	16,8	17	48,5	49	34,6	35

В ходе изучения *образа собственного тела* было выявлено, что 16% (17 человек) студентов полностью удовлетворены образом собственного тела, 48% (49 человек) своим телом удовле-

творены не в полной степени, т.е. некоторые части тела кажутся им не совсем привлекательными, они стремятся улучшить их, и 34% (35 человек) опрошенных имеют выраженную неудовлетворенность собственным телом, не любят свое тело, считают безобразным и стыдятся его.

Качественный анализ результатов исследования показал, что из всех студентов, набравших высокие баллы по шкале «стремление худобе», 80% (8 человек) составляют девушки и 20% (2 человека) юноши.

Из студентов, набравших высокие баллы по шкале «булимия», 52% (10 человек) составили девушки и 48% (9 человек) юноши.

По шкале «нарушение питания» 55% (10 человек) опрошенных, набравших высокие баллы, составляют девушки и 44% (8 человек) юноши.

Также стоит отметить, что все опрошенные, набравшие высокие баллы по данной шкале, либо снимают жилье – 61% (11 человек), либо проживают в общежитии – 38% (7 человек).

С целью выявления скрытых взаимосвязей между различными показателями, зависимостей между методиками данные были подвергнуты корреляционному анализу. Для всех возможных пар данных подсчитывался коэффициент корреляции Пирсона. Результаты корреляционного анализа (объем выборки $N = 101$) показывают наличие значимой статистической связи на уровне $p = 0,05$ при значении коэффициента корреляции не меньше критического значения 0,2; на уровне $p = 0,01$ не меньше критического значения коэффициента корреляции 0,25 (табл. 15–17).

Таблица 15

Результаты корреляционного анализа по шкале «Стремление к худобе»

Пищевое поведение	Клинико-психологические характеристики								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Стремление к худобе	-0,236	-0,29	-0,268	0,210	0,251	0,573	0,236	0,311	0,426

Примечание: 1 – вовлеченность; 2 – контроль; 3 – жизнестойкость; 4 – эмоциональная некомпетентность; 5 – погоня за имиджем; 6 – неудовлетворенность телом; 7 – неэффективность; 8 – интероцептивная некомпетентность; 9 – образ тела.

Шкала «склонность к худобе» (т.е. чрезмерное беспокойство о собственном весе и постоянные попытки похудеть) и шкала «нарушение питания» (т.е. нарушение ПП, прием пищи даже при чувстве насыщения, использование пищи в качестве борьбы с напряжением, т.е. «заедание стресса») имеют обратную связь со шкалами «вовлеченность» ($r = -0,236$, $r = -0,277$), «контроль» ($r = -0,290$, $r = -0,313$), «жизнестойкость» ($r = -0,268$, $r = -0,294$). Данная связь может говорить о том, что у студентов с повышенным стремлением к худобе и «нарушением питания» показатели жизнестойкости ниже, т.е. пониженная способность справляться с напряжением в стрессовых ситуациях, неспособность воспринимать негативный жизненный опыт как ценный урок, ощущение собственной беспомощности и бесполезности, неудовлетворенность собственной деятельностью. Чем выше «стремление к худобе», тем ниже показатели жизнестойкости.

Шкала «склонность к худобе» имеет прямую взаимосвязь со шкалами «неудовлетворенность собственным телом» ($r = 0,573$ при $p < 0,01$), «образ собственного тела» ($r = 0,426$ при $p < 0,01$), «интероцептивная некомпетентность» ($r = 0,311$ при $p < 0,01$), «погоня за имиджем» ($r = 0,251$, при $p < 0,01$), «неэффективность» ($r = 0,236$ при $p < 0,05$) и «эмоциональная некомпетентность» ($r = 0,210$ при $p < 0,05$).

Студенты с чрезмерным беспокойством о собственном весе и постоянными попытками похудеть, возможно, не уверены в себе, не любят свое тело, считают его толстым и безобразным, стыдятся его, имеют ощущение собственной никчёмности, ненужности, чувство опустошенности и неспособности контролировать собственную жизнь. Имеют затруднения в описании и в определении собственных эмоций и чувств, страх перед собственными эмоциями, неуверенность в распознавании чувства голода и насыщения. Исследуемые с высоким стремлением к худобе, предположительно, имеют повышенное стремление «жить красиво», соответствовать стереотипам моды, избранности, престижа, ультрасовременности, иметь модельную внешность, при этом пренебрегая своим здоровьем.

Установлена взаимосвязь между шкалой «булимия» и шкалами «интероцептивная некомпетентность» ($r = 0,410$ при

$p < 0,01$), «общая склонность к нарушению здорового поведения» ($r = 0,375$ при $p < 0,01$), «недоверие в межличностных отношениях» ($r = 0,254$ при $p < 0,01$), «неэффективность» ($r = 0,216$ при $p < 0,03$), «образ собственного тела» ($r = 0,217$ при $p < 0,05$) (табл. 16).

Таблица 16

Результаты корреляционного анализа по шкале «Булимия»

Пищевое поведение	Клинико-психологические характеристики				
	1	2	3	4	5
Булимия	0,375	0,216	0,254	0,410	0,217

Примечание: 1 – общая склонность к нарушению здорового поведения; 2 – неэффективность; 3 – недоверие в межличностных отношениях; 4 – интроцептивная некомпетентность; 5 – образ тела.

Исходя из этого, можно предположить, что студенты, набравшие высокие баллы по шкале «булимия», т.е. с тенденцией к постоянному перееданию, к неконтролируемому желанию есть, к приему пищи как реакции на стресс, наличие мыслей о намеренном вызывании рвоты с целью снизить вес, могут иметь затруднения в описании и в определении собственных эмоций и чувств, страх перед собственными эмоциями, неуверенность в распознавании чувства голода и насыщения, испытывают недоверие по отношению к людям, трудности в поддержании контактов с окружающими, отстраненность от контактов. Они могут испытывать неуверенность в себе, ощущение собственной никчёмности, ненужности, чувство опустошенности и неспособности контролировать собственную жизнь. Возможно, имеют выраженную неудовлетворенность собственным телом, не любят свое тело, считают безобразным и стыдятся его. Ведут деструктивный, заведомо опасный для здоровья, образ жизни, их поведение направлено на саморазрушение и уменьшение собственного благополучия.

Шкала «нарушение питания» имеет прямую связь с «эмоциональной некомпетентностью» ($r = 0,318$ при $p < 0,01$) и «общей склонностью к нарушению здорового поведения» ($r = 0,324$ при $p < 0,01$) (табл. 17). Таким образом, можно предположить, что студенты с нарушением питания, т.е. продолжающие прием

пищи даже при чувстве насыщения, использующие пищу в качестве борьбы с напряжением, могут иметь неэффективные стратегии борьбы со стрессом, например, соматизацию тревоги и формирование ипохондрического отношения к своему здоровью, депрессивное реагирование, концентрацию на негативных эмоциях, в ситуациях отчаяния появляется чувство полной беспомощности и вялости, перестают следить за собой. Могут вести деструктивный, заведомо опасный для здоровья, образ жизни, иметь поведение, направленное на саморазрушение и уменьшение собственного благополучия.

Таблица 17

**Результаты корреляционного анализа
по шкале «Нарушение питания»**

Пищевое поведение	Клинико-психологические характеристики				
	1	2	3	4	5
Нарушение питания	-0,277	-0,313	-0,294	0,318	0,324

Примечание: 1 – вовлеченность; 2 – контроль; 3 – жизнестойкость; 4 – эмоциональная некомпетентность; 5 – общая склонность к нарушению здорового поведения.

Результаты исследования специфики нарушений здорового поведения у студентов-медиков позволили сформулировать следующие выводы:

1. Здоровое поведение – это составная часть здорового образа жизни человека, а именно: целенаправленное, мотивированное поведение человека, ориентированное на формирование, сохранение и укрепление всех компонентов здоровья, с учетом воздействующих на него факторов окружающей среды. Для соблюдения здорового образа жизни человеку необходимо создание системы здорового поведения, основанной на знании факторов, способствующих сохранению здоровья, и своевременной коррекции и профилактики нарушений здорового поведения, с учетом приобретенного опыта, возрастных особенностей, меняющихся условий социальной среды и взаимодействия с другими людьми.

Вредные привычки, НПП, пренебрежение безопасностью, низкий уровень самоконтроля и эмоциональной некомпетентно-

сти, отсутствие устойчивости к стрессовым воздействиям, саморазрушающее поведение, погоня за модным имиджем – все это факторы (риски), отрицательно влияющие на здоровье человека.

2. ПП – это совокупность привычек, связанных с приемом пищи (вкусовые предпочтения, режим, темп приема пищи), отношение человека к пище, причины, побуждающие к приему пищи. Основными факторами, способствующими возникновению НПП, могут стать: неудовлетворенность собственным телом; неэффективность копинг-стратегий; стремление к «установленным в обществе стандартам», погоня за модными тенденциями; стрессы; особенности воспитания, отношения с родителями; искаженная способность к самовосприятию и определенные личностные черты (перфекционизм, неуверенность в себе, низкая самооценка). Выделяют три основных типа нарушения ПП: экстернальное, эмоциогенное, ограничительное.

3. При исследовании наличия нарушений здорового поведения было выявлено, что половина студентов имеют склонность к нарушению здорового поведения. У них наблюдается тенденция к несоблюдению режима питания, употреблению вредной пищи, возникновению некоторых затруднений в преодолении стрессовых ситуаций и контроле собственных эмоций, стремлению «жить красиво», соответствовать стереотипам моды, иметь модельную внешность. Эти студенты иногда совершают рискованные и необдуманные поступки, не задумываясь о последствиях. Также стоит отметить небольшую тенденцию к употреблению алкоголя и курению, но в данном случае алкоголь употребляется не так часто, например «по праздникам». Курят данные исследуемые, как утверждают, не каждый день, а например, только в состоянии алкогольного опьянения или просто редко.

Лишь малая часть студентов ведут заведомо опасный для здоровья образ жизни, имеют поведение, направленное на саморазрушение и уменьшение собственного благополучия. Для их поведения характерна выраженная тяга к алкоголю, курению, иногда употреблению психоактивных веществ, пренебрежению собственной безопасностью, необдуманному риску. Они имеют низкий уровень самоконтроля и неадекватную реакцию на стресс, не имеют никакого режима питания, регулярно едят

вредную пищу, можно сказать, заменяют ею здоровую, слепо гонятся за современными тенденциями, пренебрегая своим здоровьем.

4. В результате исследования пищевого поведения у студентов медицинского факультета явных отклонений выявлено не было, однако для части студентов, в большей степени девушек, свойственно выраженное стремление к худобе, характеризующееся жестким соблюдением режима питания, диеты, игнорированием чувства голода, частые мысли о похудении, беспокойство о собственном весе, страх растолстеть.

Часть студентов имеет тенденцию к перееданию, повышенной реакции не на внутренние стимулы к приему пищи, такие как чувство голода, а на внешние (вид еды, запах, доступность), использованию пищи в качестве борьбы с напряжением, несоблюдению режима питания, сниженному контролю над количеством и качеством съеденного, все это свойственно как для девушек, так и для юношей в равной степени. Стоит отметить, что студенты с такими характеристиками проживают либо в общежитии, либо в съемном жилье, отдельно от родителей, самостоятельно, возможно, данный фактор, сыграл роль в проявлении подобных тенденций пищевого поведения.

5. При изучении показателей жизнестойкости у студентов медицинского факультета было выявлено, что большая часть имеет средний уровень жизнестойкости, т.е. не все показатели одинаково выражены, в данной группе наблюдается тенденция к несколько пониженному уровню упорства, настойчивости, уверенности в себе. Часть студентов имеют низкие показатели жизнестойкости, что может говорить о возникновении внутреннего напряжения в любой стрессовой ситуации, неспособности справиться с напряжением, о возможном ощущении собственной беспомощности и бесполезности, неспособности получить удовольствие от собственной деятельности, восприятию негативного жизненного опыта не как урок, а исключительно как поражение.

6. При изучении общего уровня стресса студентов медиков было выявлено, что большинство студентов на момент исследования имели средний уровень стресса, т.е. периодически испытывали некоторые симптомы стресса (в основном, физиологиче-

ские), такие как головные боли, проблемы со сном, нерегулярное питание.

7. Лишь небольшая часть студентов полностью удовлетворены образом собственного тела, им нравится свое тело и они не стыдятся его. Почти половина исследуемых удовлетворены своим телом не в полной степени, т.е. некоторые части тела кажутся им не совсем привлекательными, они стремятся улучшить их. Остальные студенты имеют выраженную неудовлетворенность собственным телом, не любят свое тело, считают безобразным и стыдятся его.

8. Неудовлетворенность собственным телом, повышенное стремление соответствовать современным стандартам моды, трудности в описании и определении собственных эмоций и чувств, неспособность контролировать собственную жизнь, ощущение никчёмности, неудовлетворенность собственной деятельностью, пониженная способность справляться с напряжением в стрессовых ситуациях, отсутствие уверенности в себе могут способствовать желанию студентов жестко контролировать свое питание, стремлению подавлять чувство голода, тем самым снижая собственный вес.

9. Соматизация тревоги и формирование ипохондрического отношения к своему здоровью, депрессивное реагирование и концентрация на негативных эмоциях, чувство полной беспомощности в ситуациях отчаяния, ведение деструктивного, заведомо опасного для здоровья, образа жизни может приводить к использованию пищи в качестве борьбы с напряжением.

10. Приступы переедания могут быть вызваны психоэмоциональным напряжением, которое обусловлено затруднением в дифференцировании собственных эмоций и чувств, недоверием по отношению к людям, трудностями в поддержании контактов с окружающими, отстраненностью от контактов, неуверенностью в себе.

Здоровый образ жизни – это реализация комплекса действий во всех основных сферах жизнедеятельности человека: трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой. Результаты исследования позволили сформулировать практические рекомендации, направленные на формирование устойчивых положительных установок в отношении здоровья, а также повышение

мотивации здорового поведения; профилактике его нарушений среди молодежи, реализация которых должна быть осуществлена в следующих направлениях:

- 1) ранняя диагностика нарушений здорового поведения;
- 2) психологическая коррекция выявленных нарушений здорового поведения;
- 3) профилактика возможных отклонений в здоровом поведении;
- 4) просветительская работа, направленная на формирование положительного отношения к здоровому поведению.

Регулярная организации медицинского осмотра с целью первичной профилактики и раннего выявления отклонений в здоровье среди молодежи. Вуз должен систематически отслеживать прохождение всеми обучающимися регулярных медицинских осмотров и вакцинации. В случае выявления возможных нарушений студента необходимо направлять на дальнейшее обследование и, возможно, лечение.

Социально-психологическая диагностика с целью оценки здоровья и исключения выраженных нарушений здорового поведения. Для этого целесообразно использовать массовые формы опроса с последующим анализом параметров здорового поведения, а также размещать на интернет-ресурсах вуза экспресс-опросники для самооценки здоровья (физического, эмоционального, социальной адаптированности).

Психологическое консультирование и коррекция – организация и внедрение в практику индивидуальных и групповых занятий со студентами по развитию навыков поведения в стрессовых ситуациях, работа над принятием себя, повышение самооценки, уверенности в себе, умение дифференцировать собственные эмоции и чувства, развитие коммуникативных навыков, занятия, направленные на обучение методам снятия напряжения (релаксация, дыхательная гимнастика, физические упражнения).

Разрабатывать рекомендации, направленные на выработку личных качеств и навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни:

- целеполагание и мотивация достижения;
- психологическая устойчивость в жизненных ситуациях;
- оптимизм и положительное отношение к жизни;

- чувство уверенности и принятие своих недостатков, адекватное отношение к возможным неудачам;
- умение управлять временем и ценить свои достижения;
- конструктивное выражение эмоций без нарушения личных границ;
- соблюдение режима двигательной активности;
- соблюдение правил и гигиены питания.

Результаты исследования выявили у студентов НПП, одной из причин которых является негативное восприятие образа своего тела.

С этой целью необходима *работа по формированию адекватной самооценки*, которая критическим образом зависит от того, как к нам относятся наши близкие. Если вас подвергают домашнему насилию, то у вас будет заниженная самооценка, поэтому возникает необходимость контроля своего окружения, возможная смена его на более благоприятное. Ввести запрет на вредную привычку себя критиковать и наказывать. В качестве самотренинга сформулировать позитивные представления о себе по следующим сферам личности: 1) физические качества (красота тела); 2) интеллектуальные способности (внимание, память, мышление, речь, воображение, способности); 3) черты характера (доброта, искренность, целеустремленность и т.д.); 4) достижения; 5) индивидуальность.

В случае, когда возникают неудачи или в ситуации неконструктивной критики со стороны окружающих, завести «привычку» прибегать к мысленному обращению к тем положительным чертам, которые удалось выявить в результате самотренинга.

Самооценка – это не только то, что мы думаем о себе, но и отношение к себе, т.е. эмоции, которые мы испытываем по отношению к себе. Наличие депрессивных переживаний является как причиной, так и следствием нарушений здорового поведения. В связи с этим необходима *работа по профилактике и коррекции деструктивных эмоциональных состояний*.

Формировать механизмы осознанного проживания эмоций (умение их распознавать, классифицировать, выражать как на вербальном, так и невербальном уровне). Причем с акцентом именно на вербальный канал их переживания.

Способствовать увеличению нейронных путей, отвечающих за счастье, путем планирования деятельности. Ежедневно проявлять заботу о себе (правильно и вовремя питаться, следить за своей внешностью, легкая физическая активность, узнать что-то новое и т.д.). Замечать приятные события, которые происходят здесь и сейчас. Использовать приемы когнитивной реструктуризации негативных мыслей по формуле: ситуация – мысль – эмоция – поведение. Оспаривать негативные убеждения о себе.

Формировать навыки стрессоустойчивого поведения: вербализировать, т.е. проговорить кому-то свои переживания, тревоги. Использовать физическую активность с целью «сжигания» гормонов стресса. А также тренировка силы воли и координации. Систематически проводить рационализацию причин (источников стресс-факторов) и поиска альтернативных вариантов решения проблемы.

Информационно-просветительская работа и профилактика – систематически организовывать индивидуальные и групповые информационно-просветительские занятия со студентами, направленные на пропаганду здорового образа жизни и здорового пищевого поведения, профилактики употребления алкоголя, никотина и психоактивных веществ. Привлечение студентов к волонтерскому движению с целью организации мероприятий, пропагандирующих здоровый образ жизни.

1.6. Исследование индивидуальных моделей здоровья российских и иностранных студентов медицинского вуза

В структуре ценностно-смысловой сферы человека здоровью придается большое значение. По своей практической значимости и актуальности проблема здоровья считается одной из сложнейших и недостаточно разработанных проблем современной науки.

Существует множество подходов к пониманию категории «здоровье». Так, Г.С. Никифоров рассматривает следующие:

1. Здоровье как нормальная функция организма на всех уровнях его организации. Данный подход рассматривает нормальное функционирование организма как один из основных

элементов понятия «здоровье». Организм считается здоровым, если показатели его функций не отклоняются от среднего (нормального) состояния. Отклонение от нормы, которое вносит дисфункцию в работу органа и организма в целом, будет рассматриваться как болезнь. Однако не всякое отклонение от нормы можно считать болезнью.

Граница между нормой и отклонением от неё не является жесткой, она достаточно индивидуальна. Индивидуальная норма не может быть стабильной в течение длительного времени. Границы нормы изменяются в разные возрастные периоды, и представления о норме подвергаются пересмотру в связи с новыми достижениями медицины и других наук.

2. Здоровье как динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой. В исследованиях одних авторов особое внимание уделяется поддержанию внутреннего равновесия в организме, а в исследованиях других – его равновесию с внешней средой. Согласно идеям Гиппократа, здоровым можно считать того человека, у которого присутствует равновесие между всеми органами тела, а Г. Спенсер определяет здоровье как результат равновесия внутренних отношений к внешним.

3. Здоровье как возможность полноценного выполнения основных социальных функций, участие в совместной социальной деятельности и общественно полезном труде. Подобная характеристика встречается во многих определениях здоровья. В данном случае подчеркивается тот аспект, что социально здоровым человеком следует считать того, кто помогает и способствует развитию социума.

4. Способность организма приспосабливаться к меняющимся условиям окружающей среды, способность поддерживать гомеостаз, обеспечивая нормальную жизнедеятельность организма. В данном случае делается акцент на адаптивности как одном из самых важных и универсальных качеств, которое детерминирует показатели здоровья человека.

5. Отсутствие болезни, болезненных состояний, болезненных изменений, т.е. оптимальное функционирование организма при отсутствии признаков заболевания или какого-либо нарушения. При таком подходе здоровыми могут считаться те люди, которые не нуждаются в медицинской помощи и не обращаются за ней.

б. Полное физическое, умственное и социальное благополучие, гармоничное физическое и духовное развитие, принцип единства организма, саморегуляции и уравновешенного взаимодействия всех органов.

Похожее определение здоровья было приведено в преамбуле устава ВОЗ в 1948 году. В нем говорится, что здоровье – это такое состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие (Никифоров Г.С., 2002).

Культурные различия в представлениях о здоровье. В различных культурах существуют разные подходы к пониманию здоровья.

1. Здоровье как отсутствие болезни. В некоторых культурах представления о здоровье находятся под влиянием так называемой медицинской модели здоровья и болезни. В этой модели болезнь рассматривается как результат действия определенных причин, возникающих в теле человека. Они называются патогенами и считаются источниками всех физических заболеваний. Примером могут служить заболевания сердечно-сосудистой системы, которые связывают со специфическими патогенами, такими как сгустки липидов и холестерина.

С психологической точки зрения причина «ненормального» поведения кроется внутри человека. Медицинская модель здоровья оказала большое влияние на разработку подходов к лечению как в медицине, так и в психологии. По традиционной медицинской модели, здоровье характеризуется как отсутствие болезни. Если человек свободен от болезни, значит, он здоров (Васильева О.С., Филатов Ф.Р., 2001).

2. Здоровье как позитивное состояние. Люди в Древнем Китае и Древней Греции считали, что здоровье – это не только отсутствие негативного состояния, но и присутствие позитивного начала. Во многих азиатских культурах неотъемлемой частью здоровья считается состояние гармонии с природой в течение жизни и при выполнении различных социальных ролей. Через баланс с окружающим миром достигается некое позитивное состояние – синергия человека и природы, – которое и называется здоровьем. Точка зрения на здоровье, которая предполагает

не только отсутствие негативного состояния, но и присутствие положительного качества, распространена в настоящее время во многих культурах мира. В США баланс с природой также рассматривается как положительный аспект, который включается в понятие «здоровье». Американцы все больше убеждаются в том, что правильный образ жизни помогает не только избежать болезни, но и достичь положительного состояния.

Современные подходы к пониманию здоровья. Обобщая наиболее распространенные научные взгляды на проблему здоровья, О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов выделяют несколько альтернативных подходов к исследованию и пониманию феномена здоровья:

1) нормоцентрический – здоровье рассматривается как аккумуляция среднестатистических норм функционирования психических процессов и нормальных показателей соматического состояния индивида. Здоровье – оптимальный уровень функционирования организма и психики;

2) феноменологический – проблемы здоровья и болезни рассматриваются как базовые аспекты индивидуального способа существования человека, они включены в субъективную картину мира;

3) холистический – здоровье понимается как целостная структура, приобретаемая индивидом в процессе его развития, предполагающая личностную зрелость, интеграцию жизненного опыта (К. Роджерс);

4) кросс-культурный – здоровье как социокультурный конструкт; его характеристики относительны и обусловлены специфическими социальными условиями, культурными особенностями общества;

5) дискурсивный – любое представление о здоровье может изучаться как результат определенного дискурса, имеющего собственную внутреннюю логику конструирования или концептуализации социальной и психической реальности. Предполагается изучение различного рода дискурсивных практик, в которых присутствуют определенные концепции здоровья и болезни;

6) аксиологический – здоровье выступает как безусловная ценность, соотносится с основными ценностными ориентациями

личности и занимает определенное положение в ценностной иерархии;

7) интегративный – любые объяснительные принципы, модели и концептуальные схемы признаются адекватными способами изучения здоровья на разных уровнях человеческого бытия (Васильева О.С., Филатов Ф.Р., 2001).

Если обратиться к системному подходу при рассмотрении индивидуального здоровья (организм человека – открытая биосоциальная система), то предполагается конкретное определение его структуры. Исходя из целостного подхода, выделяются следующие уровни здоровья:

– соматический: генетический, биохимический, метаболический, морфологический, функциональный;

– психический: эмоциональный, интеллектуальный, личностный;

– социально-духовный, или нравственный.

Основу соматического здоровья составляют биологические особенности генетически обусловленных характеристик и индивидуального развития человека. К соматическому здоровью относятся морфологические и функциональные ресурсы клеток, тканей, органов и систем органов и организма в целом, которые обеспечивают адаптацию организма к воздействию различных факторов.

Психическое здоровье основывается на психологическом комфорте, который в свою очередь обеспечивает регуляцию поведения человека. Это состояние зависит от возможностей удовлетворения биологических и социальных потребностей человека.

На нравственное здоровье личности оказывает влияние система ценностей, мотивов и установок индивида по отношению к социуму. В основе данного уровня лежат принципы морали и нравственности, в значительной мере определяющие все компоненты духовности.

Коррекция каких-либо отклонений в здоровье обязательно должна быть направлена не только на устранение возникающих симптомов, но и на те факторы, которые влияют на организм, а также на все компоненты, формирующие индивидуальное здоровье (Куликов Л.В., 2000).

Отношение к здоровью. Исследование проблемы отношения к здоровью предполагает определение самого понятия «отношение к здоровью». Отношение к здоровью представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или подвергающих опасности здоровье людей, а также субъективную оценку индивидом своего физического и психического состояния (Никифоров Г.С., 2006).

Отношение к здоровью является важным компонентом поведения, направленного на самосохранение личности. С психологической точки зрения, категория отношения к здоровью содержит три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий. В когнитивный компонент включаются представления о здоровье и болезни, о норме и патологии в психике и соматике; модели веры в лечение, в профилактику; восприятие риска и уязвимости, самооценка здоровья.

Эмоциональный компонент образуется в результате сравнения знаний человека о себе с другими людьми: сверстниками, коллегами, старшими, младшими, членами семьи, педагогами и т.д. Показателем эффективности развития этого уровня служит формирование дифференцированных обобщенных знаний о себе и о своем здоровье в процессе деятельности и общения с окружающими.

Мотивационно-поведенческий компонент отношения к здоровью определяет место здоровья в индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей человека, особенности мотивации в области здоровьесберегающего поведения, в результате активной деятельности субъекта, которая направлена на сохранение и поддержание оптимального уровня здоровья. Показателем эффективности развития данного уровня является включенность субъекта в оздоровительную деятельность. Виды поведения, направленные на поддержание здоровья, – это часть образа жизни, при котором люди способны предвидеть проблему, связанную со здоровьем, мобилизовать свои ресурсы и эффективно ее решить.

Формирование отношения к здоровью – процесс весьма сложный и динамичный, он обусловлен двумя группами факторов (Куликов Л.В., 2000):

1) внутренние факторы: демографические (в том числе пол, возраст, национальность), индивидуально-психологические и личностные особенности человека, состояние здоровья;

2) внешние факторы: особенности социальной микро- и макросреды и профессиональной среды, в которой находится человек.

Отношение к здоровью – один из центральных, но слабо разработанных вопросов психологии здоровья. Важной является проблема, как добиться того, чтобы здоровье стало ведущей потребностью человека на всем протяжении его жизненного пути, как помочь людям сформировать адекватное отношение к своему здоровью, которое в свою очередь будет способствовать развитию эффективного здоровьесберегающего поведения. Особое значение приобретает целенаправленное формирование правильного отношения к здоровью на разных этапах развития личности: в процессе воспитания в семье, обучения в школе и в вузе.

Особенности развития общества на современном этапе выдвигают проблему качества жизни как одного из приоритетных направлений исследования. Изменения, происходящие в различных сферах современного общества, влекут за собой важные изменения в психологической науке, ценностных ориентациях людей, и, как следствие, изменяется их представление о здоровье и отношении к здоровью.

Проведя анализ научных работ, посвященных изучению отношения личности к здоровью и особенностей индивидуальных моделей здоровья современного человека, можно отметить противоречивый характер отношения к здоровью – несоответствие между потребностью человека в поддержании оптимального уровня здоровья, с одной стороны, и его усилиями, направленными на сохранение и укрепление своего благополучия на разных уровнях – с другой.

В большей степени изменения в различных сферах жизни общества отражаются на формировании определенного отношения к здоровью у молодого поколения. Молодежь как особая социальная группа все чаще становится объектом исследования психологов, поскольку определяет потенциал и направление развития общества. Исследование индивидуальных моделей

здоровья современных студентов весьма актуально, поскольку дает возможность выяснить степень адаптации к новым социальным условиям (Уланова Н.Н., 2016).

Рассматривались особенности индивидуальных моделей здоровья не только русских, но и иностранных студентов, так как проблема адаптации иностранных студентов к проживанию и обучению в России также является актуальной для современного общества.

Кроме этого, интерес представляет исследование особенностей индивидуальных моделей здоровья именно у студентов в связи с тем, что они как будущие специалисты сферы здравоохранения находятся на начальном этапе своего профессионального становления. На этом этапе профессионализации есть возможность воздействовать на здоровьесберегающую деятельность с целью ее оптимизации и повышения эффективности. Это воздействие может осуществляться через отношение к здоровью личности и через индивидуальные модели здоровья.

В дальнейшем результаты таких исследований могут помочь в вопросе изучения особенностей здоровья специалистов, принадлежащих разным профессиям. Эта проблема рассматривается в рамках такого направления, как психология профессионального здоровья. Психология профессионального здоровья – относительно новое научное направление, которое сформировалось на стыке психологии здоровья, психологии труда. В рамках психологии профессионального здоровья рассматриваются вопросы, связанные с влиянием различного рода факторов на здоровье представителей разных профессий (Березовская Р.А., Кириллова А.А., 2012; Шинкаренко М.В., 2016). Проблема профессионального здоровья является особо актуальной для специалистов, работающих в сфере медицины, так как именно от них зависит качество оказываемой медицинской помощи и особенности системы здравоохранения.

Цель – сравнительный анализ индивидуальных моделей здоровья русских и иностранных студентов медицинского вуза. Индивидуальные модели здоровья в значительной степени определяют здоровьесберегающее поведение. Следовательно, изучив качественные характеристики индивидуальных моделей здоровья русских и иностранных студентов медицинского вуза,

можно влиять на их здоровьесберегающую деятельность, что особенно важно для студентов-медиков.

Для изучения индивидуальных моделей здоровья студентов медицинского вуза использовались следующие методики: «Индивидуальные представления о здоровье», разработанная Н.В. Яковлевой, методика незаконченных предложений (модифицированный вариант на тему отношения к здоровью) Н.В. Яковлевой (Яковлева Н.В., Яковлев В.В., 2014), методика изучения стилевой саморегуляции поведения В.И. Моросановой.

Для статистической обработки полученных данных нами были использованы критерий углового преобразования Фишера для выявления значимости различий по показателям в двух выборках и критерий ранговой корреляции Спирмена для выявления связи между показателями индивидуальных моделей здоровья и показателями стилевой саморегуляции поведения.

На первом этапе исследования были сформированы три экспериментальные группы испытуемых и составлен экспериментальный план исследования. Во всех трех выборках испытуемыми были студенты Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова в возрасте от 18 до 23 лет (рис. 23).

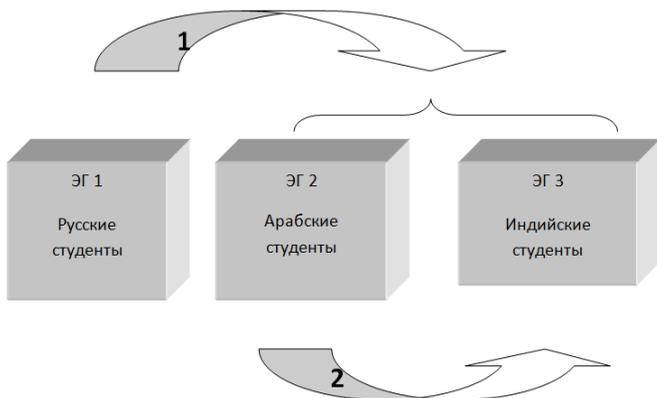


Рис. 23. Схема эмпирического сравнения результатов в трех группах студентов

1. Первую группу составили русские студенты III курса лечебного факультета. Средний возраст от 19 лет.

2. Во вторую группу вошли иностранные (арабские) студенты III курса лечебного и стоматологического факультета, говорящие на французском языке. Средний возраст от 19,5 лет.

3. Третью группу составили иностранные (индийские) студенты III курса лечебного и стоматологического факультета, говорящие на английском языке. Средний возраст от 20 лет.

В ходе проведенного эмпирического исследования были получены следующие результаты.

Значимость различий в выборке русских студентов и иностранных студентов обнаружилась по следующим категориям:

– по категории «самооценка здоровья». В группе русских студентов снижена самооценка здоровья, испытуемые не уверены в своем здоровье;

– по категории «смысл здоровья». Для иностранных студентов здоровье является необходимым условием их будущей активности, а следовательно, успеха, для русских студентов активность не связана с успешностью, для них здоровье является способом удовлетворения текущих потребностей;

– по категории «идеал здоровья». В группе иностранных студентов существует идеал здорового человека. Им являются близкие родственники, известные люди, политики, религиозные деятели.

Значимость различий в выборке арабских и индийских студентов обнаружилась по следующим категориям:

– по категории «самооценка здоровья» (в выборке арабских студентов абсолютно здоровыми себя считают 8% испытуемых, в целом здоровыми – 92%, тогда как в выборке индийских студентов 63% испытуемых абсолютно здоровы, в целом здоровыми – 37% испытуемых). Таким образом, у арабских студентов несколько снижена самооценка своего здоровья, по сравнению с индийскими студентами;

– по категории «здоровьесберегающее поведение» (в выборке арабских студентов в качестве здоровьесберегающего поведения 69% испытуемых выбирают здоровый образ жизни, 27% – обращение к врачу и 3% испытуемых – молитвы и духовные практики. В выборке индийских студентов – здоровый образ жизни выбирают 97% испытуемых и 3% – обращение к врачу. В группе индийских студентов большее значение уде-

ляется образу жизни, тогда как арабские студенты кроме здорового образа жизни предпочитают обращаться за квалифицированной помощью к медикам, а также особое значение в данной группе испытуемых обретает религия.

По методике незаконченных предложений различия в выборке русских и иностранных студентов обнаружались по следующим категориям:

– в категории «факторы, влияющие на здоровье» (среди русских студентов 87% испытуемых считают, что здоровье зависит от самого человека, 13% – от наследственности. В выборке иностранных студентов 31% испытуемых считают, что большее влияние оказывает наследственность и 69% испытуемых думают, что здоровье зависит от самого человека. Таким образом, для иностранных студентов фактор наследственности как влияющий на здоровье имеет гораздо большее значение, чем для русских студентов. Иностранные студенты считают, что многие из имеющихся заболеваний имеют генетическую обусловленность и не зависят от самого человека, тогда как русские студенты считают, что на здоровье больше влияет образ жизни человека, а значит, ответственность за свое здоровье несет сам человек.

Значимость различий в выборке арабских и индийских студентов обнаружилась в категории «понимание болезни» (в выборке арабских студентов при категоризации понятия «болезнь» оценочные суждения используются в 85% случаев, а в выборке индийских студентов – в 59% случаев). Таким образом, арабские студенты воспринимают болезнь как нечто негативное, как испытание, тогда как индийские студенты считают болезнь следствием каких-либо обстоятельств и не оценивают это понятие. В данной группе студентов отсутствует рефлексивный анализ причин болезни, присутствует безоценочное состояние болезни.

Использование методики «Стилевая саморегуляция поведения» позволило получить следующие результаты:

– шкала «планирование». Более высокий уровень планирования у иностранных студентов. Таким образом, можно предположить, что у русских студентов слабо развита потребность в планировании, планы могут быть подвержены частой смене, поставленная цель достигается нечасто. Испытуемые предпочи-

тают не задумываться о своем будущем, цели ими выдвигаются ситуативно и чаще всего несамостоятельно;

– шкала «Гибкость». Более высокий уровень гибкости у русских студентов. Уровень гибкости у иностранных студентов несколько ниже. Это может свидетельствовать о том, что данная группа студентов чувствует себя не очень уверенно в динамичной, быстро меняющейся обстановке, они сложно привыкают к переменам в жизни, смене обстановки и образа жизни.

Значимости различий в выборках арабских и индийских студентов между шкалами обнаружено не было.

Таким образом, можно сделать вывод, что структура и содержание индивидуальных моделей здоровья русских и иностранных студентов имеет значимые различия.

Проведя корреляционный анализ, позволяющий определить наличие связи между индивидуальными моделями здоровья студентов и их устойчивыми стилями саморегуляции поведения, можем сделать вывод: наиболее отчетливую связь с показателями стилевой саморегуляции поведения имеет показатель «отношение к здоровому образу жизни». Чем выше показатели по шкалам стилевой саморегуляции поведения, тем чаще испытуемые оценивают свое отношение к здоровому образу жизни как положительное.

У арабских студентов критерий «самооценка здоровья» наиболее отчетливо связан с показателями стилевой саморегуляции поведения. Чем выше уровни шкал планирования, моделирования, оценки результатов, гибкости, самостоятельности и программирования, тем чаще испытуемые оценивают себя в целом здоровыми.

В группе индийских студентов такой показатель индивидуальной модели здоровья, как «здоровьесберегающее поведение», связан со всеми показателями стилевой саморегуляции поведения. Студенты с повышенным уровнем данных шкал выбирают в качестве здоровьесберегающего поведения здоровый образ жизни и обращение к врачу.

Показатель «отношение к здоровому образу жизни» связан со шкалами моделирования, оценки результатов, гибкости и самостоятельности. Чем выше показатели по данным шкалам, тем

больше вероятность положительной оценки здорового образа жизни.

В рамках проведенного исследования подтвердились выдвинутые гипотезы о том, что структура и содержание индивидуальных моделей здоровья студентов разных этнических групп имеют значимые различия, а также особенности индивидуальных моделей здоровья студентов разных этнических групп связаны с показателями стилевой саморегуляции поведения.

Таким образом, предварительно обработав полученные в ходе исследования данные, можно охарактеризовать особенности индивидуальных моделей здоровья студентов разных групп, обучающихся в медицинском вузе.

В группе русских студентов испытуемые не считают себя абсолютно здоровыми, что может говорить о сниженной самооценке здоровья в данной выборке. К основным критериям здоровья русские студенты относят хорошее физическое и психическое самочувствие и отсутствие заболеваний, что говорит о буквальном понимании здоровья. Это может быть следствием недостаточной информированности студентов в данной сфере. Смысл здоровья большая часть данной группы студентов видит в полноценной жизни без ограничений. Исходя из этого, можно сделать вывод, что для данной группы студентов на первый план выходит удовлетворение потребностей без ограничений. Присутствует желание ни в чем себе не отказывать и жить полноценной жизнью.

Основу здоровьесберегающего поведения студенты видят в своевременном обращении к врачу и здоровом образе жизни. Студенты русской группы считают, что не существует идеально здорового человека. Это может быть связано с большим количеством информации, касающейся проблем современной медицины и современного общества в области здоровья. Для категоризации понятия «здоровье» испытуемые в большей степени используют оценочные высказывания, также как и для категоризации понятия «болезнь». Восприятие здоровья носит метафорический характер. Характерен рефлексивный анализ причин болезни. Большая часть группы испытуемых ответили, что ведут здоровый образ жизни с целью улучшения состояния своего здоровья. Основным фактором, влияющим на здоровье челове-

ка, по мнению испытуемых, является образ жизни, а не наследственные факторы.

В отношении стилевой саморегуляции поведения следует отметить, что в выборке студентов данной группы довольно высокий уровень планирования деятельности, направленной на укрепление и поддержание своего здоровья.

Результаты, полученные в группе арабских студентов, свидетельствуют о следующем: относительно оценки состояния своего здоровья можно сказать, что испытуемые считают себя в целом здоровыми, что свидетельствует об адекватной самооценке своего здоровья по сравнению с индийскими студентами и может являться особенностью студентов данной этнической группы. Основным критерием, определяющим здоровье, по мнению этих студентов, является отсутствие психических и физических заболеваний. Полноценная жизнь является основным смыслом здоровья и здорового образа жизни. Исходя из этого, можно сделать вывод, что для данной группы на первый план выходит удовлетворение текущих потребностей без ограничений. В качестве здоровьесберегающего поведения испытуемые выбирают здоровый образ жизни, без вредных привычек, также важная роль отводится духовным практикам, что может быть связано с религиозными особенностями данной группы испытуемых. Арабские студенты, в отличие от русских, считают, что идеал здорового человека существует. Такие результаты могут быть следствием особенностей взаимоотношений в семье, особенностей религии, а также следствием влияния СМИ.

Испытуемые при определении понятия «здоровье» используют оценочные суждения. Большая часть испытуемых предпринимают попытки для улучшения состояния своего здоровья. Арабские студенты считают, что дополнительная информация о способах сохранения здоровья способствовала бы изменению здоровьесберегающего поведения. Можно предположить, что это связано с недостаточным количеством информации по этой проблеме среди данной группы испытуемых. Основными факторами, влияющими на состояние здоровья, являются наследственность и образ жизни человек. В данной группе имеется тенденция к перекладыванию ответственности за свое здоровье на внешние обстоятельства, не зависящие от самого человека.

В отношении стилевой саморегуляции поведения у студентов арабских стран наблюдаются слабо сформированные процессы моделирования деятельности, в том числе деятельности, направленной на укрепление и поддержание здоровья.

В группе индийских студентов большая часть испытуемых считает себя абсолютно здоровыми, что говорит о несколько завышенной самооценке здоровья. Важным показателем здоровья они считают отсутствие заболеваний. Смысл здоровья студенты данной экспериментальной группы видят в большей продолжительности жизни. Такие результаты могут быть связаны с национальными особенностями отношения к здоровью. Студенты данной группы считают, что на укрепление и поддержание здоровья в большей степени влияет здоровый образ жизни. Эталоном здоровья для них служат их родственники либо известные люди.

Большое значение в этой группе студентов приобретает активность, в ней они видят успешность своей будущей деятельности. К факторам, оказывающим влияние на здоровье, относят здоровый образ жизни и физическую активность. В данной группе студентов был обнаружен низкий уровень моделирования поведения, что может говорить о трудностях в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации. Возможны сложности при планировании деятельности, направленной на укрепление и поддержание здоровья.

В ходе проведенного исследования, направленного на изучение особенностей индивидуальных моделей здоровья студентов медицинского вуза, были сформулированы следующие выводы:

1. Результаты исследования подтверждают роль культурного влияния на формирование здоровьесберегающего поведения. Двухэтапное сравнение трех групп студентов показывает, что модели здоровья существенно отличаются.

Наибольшие различия наблюдаются по категориям:

а) в выборке русских студентов и иностранных студентов – «самооценка здоровья», «смысл здоровья», «идеал здоровья», «факторы, влияющие на здоровье». В отношении особенностей стилевой саморегуляции поведения различия были обнаружены по шкалам «планирование» и «гибкость поведения»;

б) в группах арабских и индийских студентов – «самооценка здоровья», «здоровьесберегающее поведение», «понимание болезни».

2. Интеркорреляционный анализ показал, что развитие навыков управления своей жизнью во всех группах связано с высокой самооценкой здоровья и выбором здорового образа жизни.

3. В дальнейшем представляется возможным исследование взаимосвязи показателей индивидуальных моделей здоровья с метапсихическими процессами, такими как целеполагание, саморегуляция, что позволит установить наличие или отсутствие влияния метапсихических процессов на представление человека о своем здоровье и на отношение к нему. При наличии такого влияния представляется возможным воздействие на здоровьесберегающее поведение с целью его оптимизации через метапсихические процессы.

1.7. Психологические защиты у студентов университета с разным уровнем склонности к интернет-аддикции

Проблема аддиктивного поведения является одной из актуальнейших проблем современного общества (Андреев И.В., 2007; Егоров А.Ю., 2007; Лоскутова В.А., 2004). Данные в литературных источниках представляют информацию, что поведенческие аддикции имеют такую общую особенность, как снижение контроля за своим поведением. Исследователи отмечают рассогласование мотивационной системы, предпочтение аддиктов тех видов поведения, которые не требуют физических и душевных затрат, снижается внимание семье, дружеским связям, спорту, происходит изменение ценностных ориентиров и т.п. (Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Искандирова А.Б. и др., 2015).

Особое внимание среди описанных поведенческих аддикций уделяется интернет-аддикции ввиду стремительного распространения интернета.

Термину «интернет-аддикция» (Goldberg I., 1996) синонимичны обозначения «виртуальная аддикция», «компульсивное использование интернета» и др. По мнению авторитетного

исследователя интернет-аддикции М. Гриффитса, «интернет-зависимость – это нехимическая поведенческая зависимость, которая включает в себя взаимодействие “человек – машина” (“компьютер – интернет”))» (Griffiths M., 2000).

В настоящее время понимание аддикции включает в себя компульсивное повторение активностей, приносящих какой-либо ущерб личности и ее социальному пространству. В то же время проведенные близнецовые исследования доказали генетическую предрасположенность к развитию поведенческих аддикций, в том числе и интернет-аддикции, относящейся в новой международной классификации к ментальным расстройствам (DSM V, Internet gaming disorder).

Испытываемые трудности в повседневном общении, территориальная разобщенность людей, работающих вместе, психологическая усталость являются предэкспозициями виртуального общения, от которого не требуется душевных затрат. Поэтому проблему распространения интернет-аддикции можно объяснить многими причинами, указывающими на какую-либо уязвимую сферу жизни человека: кроме генетических факторов (Терещенко С.Ю., Смольникова М.В., 2020) это могут быть перенесенные личностью психические травмы, нарушение ранних отношений мать – дитя (Хмелевская О.Е., 2005), депрессия, тревога (Старченкова А.М., Урсу А.В., Худяков А.В., 2016), наконец, общедоступность сети и постоянное изменение контента. Молодежь более всего склонна к принятию нового – она легче и быстрее вовлекается в другую реальность, тем более на сегодняшний день почти все сферы общественной жизни находятся в интернете (Kandel J.J., 1998). Таким образом, многочасовому использованию интернета в виде постоянного поиска новой информации, игр, общения в чатах способствуют факторы среды, ценностно-мотивационной сферы, ритма жизни, накладывающиеся на особенности работы высшей нервной деятельности, детерминируемой генетическими особенностями.

Было проведено эмпирическое исследование используемых психологических защит у студентов, склонных к интернет-аддикции. В исследовании И.С. Корневой приняли участие 40 студентов Дальневосточного федерального университета (ДФУ), юноши и девушки в возрасте от 18 до 20 лет. В качест-

ве психологического инструментария были использованы опросник Плутчика – Келлермана – Конте «Индекс жизненного стиля (Life Style Index, LSI)»; тест на зависимость (аддикцию) Г.В. Лозовой; методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей и тест Кимберли Янг на интернет-зависимость («Internet Addiction Test»). Для статистической проверки полученных результатов использовались U-критерий Манна – Уитни и коэффициент ранговой корреляции r_s – Спирмена.

Согласно полученным результатам теста на интернет-зависимость К. Янг, у 21 человека (52,5%) определен низкий уровень интернет-зависимости. Такой результат может указывать на то, что эти студенты имеют хороший контроль над своими импульсами во время работы с компьютером, они адекватно распределяют время, проведенное в сети. Средний уровень интернет-зависимости определен у 10 человек (25%). У них возникают проблемы с контролем над временем при использовании компьютера и интернета. Для них свойственно частое посещение социальных сетей, онлайн-магазинов и «зависание» в виртуальной игре.

Остальные девять человек выборки (22,5%) получили результаты с высоким уровнем интернет-зависимости. Они отметили, что зачастую забывают о занятиях, каких-то важных делах, перестают контролировать себя во время нахождения в интернете. Без телефона с интернетом эти студенты испытывают дискомфорт, становятся рассеянными, порой раздраженными. Для них важно при первой возможности выйти в сеть. Они отмечают, что в сети общаться «прикольнее», общение в сети с виртуальными знакомыми стало важнее.

Для дальнейшего исследования респонденты были разделены на две подгруппы: первую группу составил 31 человек с низким или начальным уровнем интернет-зависимости; вторую группу – девять человек с выявленной интернет-зависимостью. С помощью опросника выявления доминирующих механизмов психологической защиты Плутчика – Келлермана – Конте были рассмотрены используемые психологические защиты в каждой из двух групп (табл. 18).

**Психологические защиты по тесту К. Янг
и опроснику Плутчик – Келлерман – Конте**

Механизм защиты	Уровень	
	низкий, или начальный	высокий
Тест К. Янг	41,45	84,2
Вытеснение	3,1	7,8
Регрессия	3,7	9,0
Замещение	3,1	7,2
Отрицание	3,9	4,6
Проекция	3,4	8,8
Компенсация	4,03	7,0
Гиперкомпенсация	3,5	4,5
Рационализация	4,7	7,0

Таким образом, у испытуемых с низким или начальным уровнем интернет-зависимости отмечено преобладание таких защит, как отрицание, компенсация, рационализация; у испытуемых с высоким уровнем интернет-зависимости преобладают такие защиты, как вытеснение, регрессия, замещение и проекция.

Далее испытуемым предложены вопросы методики Г.В. Лозовой. Как основа для рассмотрения результатов была использована только шкала «зависимость от компьютера и интернета».

По шкале «зависимость от компьютера и интернета» у 15 человек (37,5%) отмечен низкий уровень зависимости от компьютера и интернета; еще у 15 испытуемых (37,5%) – средний уровень зависимости от компьютера и интернета; высокий уровень зависимости от компьютера и интернета диагностирован по методике у остальных 10 человек (25%). Интересно, что фактически одинаковое количество испытуемых получили высокий уровень интернет-зависимости как по тесту К. Янг, так и по шкале «зависимость от компьютера и интернета» Г.В. Лозовой.

Полученные результаты по шкале «зависимость от компьютера и интернета» Г.В. Лозовой также явились основанием разделения выборки на две группы: с низким (начальным) уровнем – 30 человек, с высоким уровнем зависимости от компьютера и интернета – 10 человек. С помощью опросника выявления доминирующих механизмов психологической защиты Плутчи-

ка – Келлермана – Конте также были рассмотрены используемые психологические защиты в каждой из двух групп (табл. 19).

Таблица 19

Психологические защиты по шкале «зависимость от компьютера и интернета» (методика Г.В. Лозовой) и опроснику Плутчик – Келлерман – Конте

Механизм защиты	Уровень	
	низкий, или начальный	высокий
Шкала «зависимость от компьютера и интернета»	14,8	17,1
Вытеснение	3,2	7,1
Регрессия	3,8	8,1
Замещение	3,2	6,5
Отрицание	4,06	7,2
Проекция	3,5	8,0
Компенсация	4,2	6,3
Гиперкомпенсация	3,6	4,1
Рационализация	4,8	6,3

Таким образом, у испытуемых с низким или начальным уровнем зависимости от компьютера и интернета доминируют такие психологические защиты, как отрицание, компенсация, рационализация; а у испытуемых с высоким уровнем зависимости от компьютера и интернета – вытеснение, регрессия, отрицание, проекция. Для выявления различий между используемыми типами психологических защит у студентов с разным уровнем интернет-зависимости использовался U-критерий Манна – Уитни. Были проведены расчеты только по тесту К. Янг. Различий между типами психологических защит у студентов с разным уровнем интернет-зависимости по U-критерию Манна – Уитни не определено ($U_{\text{эмп}} = 226$, $U_{\text{крит}} = 88$ ($p \leq 0,05$), 67 ($p \leq 0,01$)).

Таким образом, уровень напряженности психологических защит в группе с низким или начальным уровнем интернет-зависимости не отличается от уровня напряженности психологических защит в группе с высоким уровнем интернет-зависимости.

Определение наличия связи между типами психологических защит и склонностью к интернет-зависимости по шкале Г.В. Ло-

зовой проводилось с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s – Спирмена. Корреляция не отличается от нуля.

Корреляция между типом психологических защит и склонностью к интернет-аддикции не отличается от нуля или не установлена.

Студенты со склонностью к интернет-аддикции характеризуются высоким уровнем напряженности используемых психологических защит, притом эти же защиты используют и другие респонденты с низким или средним уровнем напряженности. Связь между интернет-аддикцией и используемыми защитами не выявлена. Между тем все же отметим определенную тенденцию к отрицательной связи между этими переменными. Возможно, установление статистически значимого результата связано с малым объемом выборки и ее увеличение может пред- ставить интересный вывод.

1.8. Социально-психологические особенности адаптации и дезадаптивные проявления у студентов

Актуальность исследования социально-психологической адаптации студентов к новой образовательной среде для вузовского обучения трудно переоценить. Новая реальность, в которой оказывается выпускник школы, требует не только изменения его социального статуса, но и изменения его установок, смыслов, ценностей. Образовательная среда вуза создает условия для развития личности, определяет новые потребности, меняет поведение в условиях изменившейся деятельности. Л.С. Выготский (1984) писал о развитии личности «как непрерывном процессе самодвижения, характеризующегося в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях».

С.В. Тарасов (интернет-ресурс) обратил свое внимание на изменение стиля общения, пространственной и социальной плотности среди субъектов высшего образования, степень их скученности. Е.В. Недосека (2009) пишет о том, что «на студенческий возраст приходится процесс активного формирования социальной зрелости. Социальная зрелость предполагает спо-

способность каждого молодого человека овладеть совокупностью социальных ролей: специалиста, родителя, общественного деятеля и др., что, на наш взгляд, является убедительным показателем успешной социальной адаптации, в том числе и к профессиональной деятельности. Студенческая молодежь объективно выступает носителем инновационной функции общественного развития, но ее реализация сдерживается неэффективной системой социальной адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности. Именно в процессе социальной адаптации студентов к будущей профессии прямо или косвенно зарождаются успехи и неудачи будущих специалистов с высшим образованием» (Недосека Е.В., 2009).

В.В. Рубцов (2020), подчеркивая значимость окружающей среды для личности, обращает внимание на среду как на мир, «который существует в его общении, взаимодействии, коммуникации и других процессах».

Изменившийся окружающий мир предоставляет как новые возможности, так и новые испытания. Как адаптируется новоиспеченный студент к этой реальности? Это зависит от совокупности многих факторов: социальных, субъективных, биологических. Однако все согласны с тем, что адаптивное поведение предполагает сформированную толерантность к неопределенности, личную ответственность и умение оптимально функционировать в новых условиях образовательной среды. Сформированные стратегии конструктивного поведения помогают бывшему школьнику легко адаптироваться к новым условиям, действовать исходя из обстановки.

В связи с этим важно начинать обучение с психологических тренингов, вводящих новых студентов в образовательный процесс вуза. Это необходимое условие перехода от школьного обучения в условиях пребывания в родительском доме к самостоятельному проживанию в кампусе и контролю за своей учебной работой.

По мнению Ролло Мэя, «в современном меняющемся мире самые распространенные стрессы и чувство напряжения, сопровождающие жизнь, таковы, что только незначительное число людей может избежать столкновения с тревогой» (Мэй Р., 2001). Поступление в вуз напрямую связано с переживанием ожидания

и неопределенности, изменением устоявшегося образа жизни. Студенты первого курса сталкиваются с новой формой обучения, им приходится привыкать к новым людям: к учебной группе и преподавателям. Некоторых студентов поступление в вуз заставляет переезжать в другой город, полностью сменить привычную обстановку. Только психологически комфортное нахождение в кампусе, качество пребывания в студенческой группе, уверенность в безопасном окружении позволяют первокурсникам заняться основным делом – получением знаний и определяют их интерес к обучению.

Было проведено исследование особенностей социально-психологической адаптации студентов первого курса, проживающих в условиях кампуса, в период привыкания к образовательной среде Дальневосточного федерального университета (ДФУ). Эмпирическую базу составили 38 юношей и девушек в возрасте 18–20 лет. Для достижения поставленных задач в качестве методического инструментария была использована Рисуночная методика фрустрации Розенцвейга, модифицированная Н.В. Тарабриной (1984). Математическая обработка осуществлялась с помощью U-критерия Манна – Уитни. Данные промежуточных расчетов представлены в табл. 20.

Таблица 20

**Уровень GCR студентов I и IV курсов,
проживающих в кампусе ДФУ**

Испытуемые	GCR, баллы		GCR, %	
	I курс	IV курс	I курс	IV курс
И1.1	6,5	5	46,5	35,7
И1.2	6	5	42,8	35,7
И1.3	5,5	4,5	39,3	32,2
И1.4	8	8	57,4	57,4
И1.5	7	6	50	42,8
И1.6	5	7,5	35,7	53,5
И1.7	7	6	50	42,8
И1.8	6	5	42,8	35,7
И1.9	6	3,5	42,8	25
И1.10	6,5	6	46,5	42,8
И1.11	8	5	57,4	35,7
И1.12	5	2	35,7	14,4

Испытуемые	GCR, баллы		GCR, %	
	I курс	IV курс	I курс	IV курс
И1.13	3,5	8,5	25	60,4
И1.14	3	9,5	21,5	68
И1.15	4	6	28,6	42,8
И1.16	7	5	50	35,7
И1.17	5	6	35,7	42,8
И1.18	4,5	5,5	32,2	39,3
И1.19	7,5		53,5	
И1.20	5		35,7	

Был рассчитан в баллах и переведен в проценты показатель GCR («group conformity rating»), указывающий на групповую конформность или степень социальной адаптации в группах студентов I и IV курсов, проживающих в кампусе ДВФУ (рис. 24). Полученные результаты GCR были распределены по уровням: низкий уровень – 0,5–4,0 баллов; средний уровень – 4,5–6,5 баллов; высокий уровень – более 7,0 баллов.

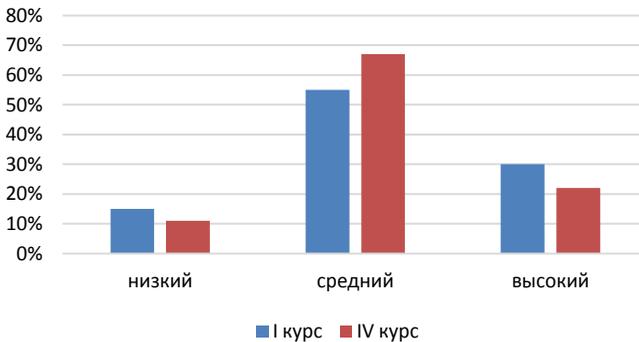


Рис. 24. Распределение результатов студентов I и IV курсов, проживающих в кампусе ДВФУ, по уровню GCR

Представленная диаграмма демонстрирует, что подавляющая часть (55%) студентов-психологов I курса обладает средним уровнем GCR. В группе студентов IV курса – это 67% проживающих в кампусе. Они демонстрируют, что их обучение не страдает от нахождения в образовательной среде ДВФУ. Высокий уровень GCR продемонстрировали 30% студентов

I курса и 22% выборки студентов IV курса. Эти студенты легко адаптируются, и переживания вхождения в новую для них группу оказывают незначительное на них воздействие. Адаптация этой подгруппы может отражать желание выделиться в группе, стремление показать себя с лучшей стороны и отразить некоторый романтический юношеский порыв. График показал снижение числа студентов IV курса с высоким уровнем групповой конформности в процентном содержании. Возможно, это связано с созданием к последним курсам мини-групп, коалиций и потерей «романтики учебы».

Низкий уровень GCR определен у 15% студентов I курса, проживающих в условиях кампуса. Этот факт может указывать на наличие у них проблем, связанных с адаптацией в студенческой группе, и необходимости проведения психокоррекционной работы на этапе вхождения в образовательную среду вуза. В то же время на IV курсе 11% студенческой группы показали низкий уровень GCR. Вероятно, это могло произойти вследствие проблем, возникающих в период занятий, или в связи с отсутствием друзей.

Расчеты частоты реакций определили следующее (табл. 21):

- 1) E-реакции = $E' + (E + E) + e$;
- 2) I-реакции = $I' + (I + I) + i$;
- 3) M-реакции = $M' + M + m$;
- 4) OD-реакции = $E' + I' + M'$;
- 5) ED-реакции = $(E + E) + (I + I) + M$;
- 6) NP-реакции = $e + i + m$.

Таблица 21

**Частота реакций для студентов I и IV курсов,
проживающих в кампусе ДВФУ, баллы**

Испытуемые	E	I	M	OD	ED	NP
Частота реакций для студентов I курса						
И1.1	15,5	1,5	7,5	9	13,5	1,5
И1.2	11	4	9	12	10	2
И1.3	13	5	6	13	4,5	6,5
И1.4	15,5	1	7,5	7,5	16,5	0
И1.5	15	2	7	9	10	5
И1.6	11	6,5	6,5	11	6	7

Окончание табл. 21

Испытуемые	Е	І	М	OD	ED	NP
И1.7	10	8	6	7	9,5	7,5
И1.8	9,5	7,5	7	12	6,5	5,5
И1.9	10	5	9	8	12	4
И1.10	15	4	5	9	10	5
И1.11	12	6	6	7	13	4
И1.12	6,5	8	9,5	13,5	4,5	6
И1.13	14,5	3	6,5	7,5	13	3,5
И1.14	8	8,5	7,5	6	4,5	13,5
И1.15	12	7,5	4,5	6,5	8,5	9
И1.16	8	9	7	7,5	10,5	6
И1.17	20	0	4	4	14,5	5,5
И1.18	9	7	8	11	7,5	5,5
И1.19	11,5	4,5	8	5	13,5	5,5
И1.20	17	3	4	3	19	2
Частота реакций для студентов IV курса						
И4.1	9,5	4	10,5	6	14,5	3,5
И4.2	15	5	4	10	8,5	5,5
И4.3	18	2	4	7	10,5	6,5
И4.4	15	3,5	5,5	8	13	3
И4.5	12,5	6,5	5	1	6,5	5,5
И4.6	5,5	9	9,5	11	3,5	9,5
И4.7	15,5	7,5	4	9,5	6	8,5
И4.8	12,5	4,5	7	10,5	12	1,5
И4.9	8	14	12	17	5,5	1,5
И4.10	16,5	3	4,5	7,5	12,5	3,5
И4.11	15,5	4	4,5	8	9,5	6,5
И4.12	17	1	6	7	10,5	6,5
И4.13	16,5	4	3,5	9	11	4
И4.14	10	5	9	14	5,5	4,5
И4.15	12	3	9	16	2,5	5,5
И4.16	6	5	13	14	8	2
И4.17	6	5	13	10	10	4
И4.18	10	8	6	7	10,5	6,5

Для подавляющего количества студентов I курса (85%), проживающих в условиях кампуса, характерна экстрапунитивная (Е) направленность реакций во фрустрационных ситуациях. Данной реакции соответствуют разные проявления агрессии.

Студенты либо застревают в ситуации неопределенности, стресса, либо ведут себя агрессивно, либо отвечают сарказмом, демонстрируя такие эмоции, как гнев и возбуждение. Лишь малому количеству студентов (5%) свойственны реакции самообвинения (интропунитивная (I) реакция) и попытки рассмотреть фрустрационную ситуацию примиряющим образом, нивелирование влияния ситуации, попытки сделать ее незначимой, позволить ей разрешиться с течением времени (импунитивная (M) реакция) свойственны 10% выборки I курса.

Для подавляющего количества студентов IV курса (72%) также характерна экстрапунитивная (E) реакция во фрустрационных ситуациях – агрессия и обвинение. Самообвинение (интропунитивная (I) реакция) свойственно 22% исследуемых лиц и попытки рассмотреть фрустрационную ситуацию примиряющим образом (импунитивная (M) реакция) 6% выборки студентов IV курса. Так, анализ характера реакций показал, что студенты IV курса в большей части склонны к самообвинению, им свойственно умение признавать свою вину в ситуации конфликта. Отмечается некоторое снижение экстрапунитивных реакций. Обращает внимание и небольшое снижение реакций импунитивной направленности: уменьшение реакций «никто не виноват» может быть проинтерпретировано как формирование умений брать на себя ответственность.

Был проведен анализ образцов частоты возникновения реакций (табл. 22). Первый образец выражает относительную частоту только по направлениям реакций – E, I, M. Второй образец – это образец, выражающий частоту возникновения реакции только по типам: OD, ED, NP. Реакции располагаются в порядке убывания.

Таблица 22

**Анализ образцов студентов I и IV курсов,
проживающих в кампусе ДВФУ**

Испытуемые	1-й образец	2-й образец
И1.1	$E > M > I$	$ED > OD > NP$
И1.2	$E > M > I$	$OD > ED > NP$
И1.3	$E > M > I$	$OD > NP > ED$
И1.4	$E > M > I$	$ED > OD > NP$

Испытуемые	1-й образец	2-й образец
И1.5	$E > M > I$	$ED > OD > NP$
И1.6	$E > I = M$	$OD > NP > ED$
И1.7	$E > I > M$	$ED > NP > OD$
И1.8	$E > I > M$	$OD > ED > NP$
И1.9	$E > M > I$	$ED > OD > NP$
И1.10	$E > M > I$	$ED > OD > NP$
И1.11	$E > I = M$	$ED > OD > NP$
И1.12	$M > I > E$	$OD > NP > ED$
И1.13	$E > M > I$	$ED > OD > NP$
И1.14	$I > M > E$	$NP > OD > ED$
И1.15	$E > I > M$	$NP > ED > OD$
И1.16	$I > E > M$	$ED > OD > NP$
И1.17	$E > M > I$	$ED > NP > OD$
И1.18	$E > M > I$	$OD > ED > NP$
И1.19	$E > M > I$	$ED > NP > OD$
И1.20	$E > M > I$	$ED > OD > NP$

Для подавляющего большинства студентов I курса (85%) характерна экстрапунитивная (E) направленность реакций во фрустрационных ситуациях. Данной реакции соответствуют такие эмоции, как гнев и возбуждение. Лишь малому количеству студентов (5%) свойственны самообвинение (интропунитивная (I) реакция), попытки рассмотреть фрустрационную ситуацию примиряющим образом (импунитивная (M) реакция) – 10% выборки I курса.

Для студентов IV курса характерна в 72% случаев экстрапунитивная (E) реакция во фрустрационных ситуациях – агрессия и обвинение. Самообвинение (интропунитивная (I) реакция) свойственно 22% исследуемых лиц, попытки рассмотреть фрустрационную ситуацию примиряющим образом (импунитивная (M) реакция) – 6% группы студентов IV курса.

Частота реакций второго образца распределена следующим образом. Большинство (60%) респондентов I курса продемонстрировали эгозащитный (ED) тип реагирования во фрустрационных ситуациях. В ситуации препятствия, затруднения данные студенты реагируют агрессивно, опасаясь за нарушение их личного пространства. Для третьей части выборки студентов

(30%) свойственен препятственно-доминантный (OD) тип реагирования, т.е. их внимание акцентируется на препятствии, вызывающем фрустрацию. Данные студенты показали трудности выхода из конфликтных ситуаций. И лишь незначительное количество респондентов (10%) обладает необходимостно-упорствующим (NP) типом реагирования. Для них характерно конструктивное решение конфликтной ситуации.

В группе студентов IV курса для 56% респондентов свойственен самозащитный (ED) тип реагирования во фрустрационных ситуациях – реакции личности направлены на защиту собственного «Я». Для 44% студентов характерен препятственно-доминантный (OD) тип реагирования, т.е. их внимание акцентируется на препятствии, вызывающем фрустрацию. Совсем не отмечен необходимостно-упорствующий (NP) тип реагирования. Это может быть сигналом отсутствия гибкости в общении. Респонденты в ситуации фрустрации реагируют либо реакциями, направленными на защиту собственного «Я», либо застревают на преграде и теряют способность конструктивно выходить из конфликта. Полученные данные представляют интерес для исследователя, но трактовать их из-за небольшого числа респондентов выборки затруднительно.

Проверка статистически значимых различий по степени адаптивности (групповой конформности) с помощью U-критерия Манна – Уитни не выявила различий между адаптацией первокурсников и студентов IV курса (так как $U_{\text{эмп}} = 172,5 > > 120 = U_{\text{кр}}$, принимается нулевая гипотеза на уровне $p \leq 0,05$).

Таким образом, эмпирическое исследование адаптации студентов I курса, проживающих в кампусе ДВФУ, с помощью методики С. Розенцвейга позволило представить следующие выводы:

1. У студентов-психологов I курса в 85% случаев выявился высокий и средний уровень коэффициента групповой адаптации. Эти студенты хорошо восприняли новые условия, их обучение не страдает от перехода в другие условия, они не испытывают трудности при вхождении в новую для них группу. В то же время в 15% случаев определился низкий уровень GCR. Это может указывать на наличие проблем с адаптацией у данной части выборки и необходимость проведения психокоррекцион-

ной работы с ними на этапе вхождения в образовательную среду вуза.

2. В группе студентов-психологов IV курса в подавляющем большинстве (89%) определился высокий и средний уровень GCR. Высоким уровнем GCR обладает 22% студентов, по сравнению с уровнем GCR у студентов I курса, произошло некоторое снижение количества студентов с высокой адаптацией в группе. Наименьший процент студентов (11%) приходится на низкий уровень GCR, отметилось также небольшое снижение количества лиц с низкой адаптацией.

3. Достоверных статистических различий в адаптации к образовательной среде вуза и нахождения в кампусе с помощью методики С. Розенцвейга не определено.

1.9. Мотивация здоровьесберегающей деятельности студентов медицинского вуза

Изучение мотивационных компонентов, организующих и направляющих здоровьесберегающее поведение, связано с определенными методологическими и методическими трудностями. Они обусловлены плюрализмом установок относительно определения ведущего фактора, мотивирующего приверженность к здоровому образу жизни, и, соответственно, разнообразием подходов к исследованию здорового образа жизни и его мотивационно-ценностных характеристик.

Особенно актуальна эта проблема в контексте формирующейся личности – личности студента, когда в процессе профессионального становления существенным изменениям подвержены целеполагание, система эталонов здоровья, самооценка и самоотношение. Система высшего медицинского образования должна быть ориентирована на формирование у специалистов ценностного отношения к собственному здоровью и мотивации на реализацию здорового образа жизни. Здоровый врач выступает эталоном и позитивным примером для подражания со стороны коллег и пациентов. Именно поэтому обучение в медицинском высшем учебном заведении предъявляет особые требования к мировоззрению будущих специалистов в области здоровья.

В качестве теоретико-методологической базы исследования были задействованы:

- деятельностный, системный и метасистемный принципы в психологии (Б.Ф. Ломов, А. Асмолов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, М.Я. Ярошевский, А.В. Карпов);
- теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан, К. Шелдон);
- концепция личного потенциала (Д.А. Леонтьев);
- концепция витальной метакомпетентности личности (Н.В. Яковлева).

Цель исследования состояла в обнаружении и описании личностных характеристик, обеспечивающих оптимальный уровень мотивации здоровьесберегающей деятельности у студентов медицинского вуза.

Исходя из цели, ставились следующие задачи:

- теоретико-методологический анализ основных концепций мотивации, подходов к определению здорового образа жизни и здоровьесберегающей деятельности;
- обоснование на основе теоретического анализа авторской концепции формирования мотивационной направленности на сохранение и поддержание здорового образа жизни в общей структуре здоровьесберегающей деятельности;
- выдвижение диагностической схемы и подбор валидных методик исследования;
- формирование выборки и проведение эмпирического исследования;
- математико-статистический анализ экспериментальных данных;
- интерпретация выявленных закономерностей и создание психологических профилей студентов, составивших группы с высоким, средним или низким уровнем мотивации здоровьесберегающего поведения;
- подготовка рекомендаций по использованию диагностических комплексов и проведению социально-психологической работы по формированию мотивации к изменению образа жизни и ориентации на здоровье как индивидуально-личную ценность.

Объектом исследования выступает мотивационная направленность на формирование целенаправленной здоровьесбере-

гающей деятельности, которая выступает основой здорового образа жизни.

К предмету исследования относятся индивидуально-личностные особенности, выступающие мотивационными ресурсами для построения целенаправленной здоровьесберегающей деятельности и формирования здорового образа жизни.

В качестве гипотез исследования были выдвинуты следующие предположения:

– высокий уровень мотивации здоровьесберегающей деятельности связан с усвоением социальных норм здорового образа жизни и готовностью реализовать их в своем поведении;

– средний уровень мотивации здоровьесберегающей деятельности связан не столько с уровнем усвоения норм здорового образа жизни, сколько является отражением сложного симптомокомплекса характеристик личности студентов;

– низкий уровень мотивации здоровьесберегающей деятельности связан с игнорированием ценности здоровья, что, возможно, обусловлено дефектами воспитания, и низкой готовностью реализации здоровьесберегающего поведения.

Научная новизна состоит в применении теории самодетерминации, концепции витальной метакомпетентности личности для построения диагностической схемы исследования и интерпретации закономерностей формирования мотивационной направленности студентов медицинского вуза. Целенаправленная здоровьесберегающая деятельность имеет в своей основе индивидуальное сочетание выраженных тенденций личностного потенциала субъекта и развития метапроцессов здоровьесбережения. Факторы, определяющие мотивационно-ценностное отношение к здоровью, зависят не только от социальной ситуации развития, но и от возрастных особенностей, самооценки и самоотношения. Опора на проактивные личностные конструкты в процессе развития мотивации здорового образа жизни представляется наиболее естественным и адаптивным процессом.

Практическая значимость научной работы состоит в разработке специализированного диагностического комплекса для выявления уровня мотивации, компонентов здоровьесберегающей деятельности и обеспечивающих их личностных потенциалов. На основе полученных результатов появилась возможность

создания системы профилактической и социально-психологической помощи молодежи, которая может испытывать трудности при построении индивидуальной траектории достижения здорового образа жизни. Выявленные социально-психологические закономерности могут быть также использованы в индивидуальном консультировании и психотерапии.

Студенты высших учебных заведений являются одной из самых многочисленных социальных групп в российском обществе. На них возложена политическая и экономическая миссия по формированию кадрового потенциала страны. Требования к профессионализму будущих специалистов в условиях жесткой конкуренции достаточно строги, что может порождать тревогу и навязчивые установки долженствования. В таких условиях молодые люди могут позволить себе заниматься исключительно построением карьеры, в то время как здоровье даже не осознается ими как необходимый ресурс или условие для успешного продвижения по служебной лестнице. Мотивация сохранения и укрепления здоровья чаще всего является интроектом со стороны родителей или значимых взрослых (например, кумиров в профессии). В иных случаях здоровьесберегающее поведение может быть обусловлено привычкой, семейной или культурной нормой, т.е. осуществляться на автоматическом уровне без сознательного целеполагания и отслеживания результатов. Задача формирования осознанной мотивации на формирование здорового образа жизни и следования ему не обеспечивается только пропагандой или проведением социальных акций. Она должна иметь своей целью воздействие на индивидуальные убеждения и устойчивые личностные образования (самооценка, самоотношение), основываться на позитивных личностных ресурсах.

Над будущими специалистами в области здравоохранения довлеет не только и не столько профессиональный долг, сколько необходимость воплощать идеал мотивационно-ценностного отношения к собственному здоровью. Врач, который отличается крепким здоровьем и осознанно ведет здоровый образ жизни, привлекает внимание и интерес коллег, пациентов и общественности. Однако эта профессия является одной из наиболее стрессогенных и предъявляет высокие требования к физической и психологической выносливости специалистов. «Жертвой»

обычно становится здоровье: врач нацелен на спасение жизней других людей, при этом оставляя без внимания собственное состояние. На наш взгляд, задача медицинского образования состоит как в построении системы профессиональных знаний и умений, так и в формировании мотивационной направленности на сохранение здоровья и приверженность здоровому образу жизни.

Студенты-первокурсники испытывают значительные сложности, связанные со сменой места жительства, необходимостью адаптации к новому режиму и схеме занятий. Обычно это сказывается на отношении к здоровью, меняет привычки и образ жизни. Поэтому психопрофилактическая работа особенно актуальна на первых этапах получения профессионального образования.

В основную выборку экспериментального исследования вошли 186 студентов I курса лечебного и стоматологического факультета ГБОУ ВПО РязГМУ Минздрава России в возрасте 17–19 лет, 65% – девушки, 35% – юноши. Студенты принимали участие в исследовании только после подписания информированного согласия.

С помощью «Скрининг-методики оценки уровня мотивации здоровьесберегающей деятельности» (Н.В. Яковлева) все испытуемые были разделены на несколько экспериментальных групп в зависимости от уровня выраженности мотивации на приверженность здоровому образу жизни:

- группа с высоким уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности – 25 студентов;
- группа со средним уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности – 93 студента;
- группа с низким уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности – 62 студента.

Скрининг-методика позволяет определить также и авитальный уровень мотивации здоровьесберегающей деятельности. Он был диагностирован только у шести студентов; такая численность не позволила провести качественный математико-статистический анализ и описать достоверно значимые закономерности. В группе студентов с авитальной мотивацией здоровьесберегающей деятельности были эмпирически описаны некоторые личностные особенности, которые могут быть подтверждены или опровергнуты при последующих исследованиях с достаточным количеством испытуемых.

Работа с участниками эмпирического исследования заключалась в заполнении бланков методик диагностического комплекса, продолжалась около 40–60 минут и сопровождалась пояснениями психолога-диагноста. Некоторые студенты обращались за интерпретацией результатов после обработки результатов, с ними проводились беседы и психологические консультации.

Логика конструирования диагностического комплекса определялась целями и задачами эмпирического исследования, основывалась на теоретико-методологическом и методическом анализе существующих психологических подходов и концепций. Диагностика мотивационной направленности личности молодого специалиста на формирование здорового образа жизни требует одновременно структурности и системности (табл. 23).

Таблица 23

**Схема диагностики личностных тенденций,
обеспечивающих мотивационную направленность
на здоровый образ жизни**

Сфера диагностики	Выбранные методики	Измеренные показатели
Мотивация здоровьесберегающей деятельности	Скрининг-методика оценки уровня мотивации здоровьесберегающей деятельности (Н.В. Яковлева)	Уровень мотивации здоровьесберегающей деятельности
Здоровьесберегающая деятельность	Опросник «Исследование здоровьесберегающей деятельности» (Н.В. Яковлева)	Мотивационно-ценностная сфера здоровьесберегающей деятельности; целеполагание в области здоровьесберегающей деятельности; эталоны здоровья; самооценка уровня здоровья; здоровьесберегающее поведение; самоэффективность в области здоровьесберегающей деятельности
Самоотношение	Методика исследования самоотношения (С.Р. Пантелеев)	Открытость, самоуверенность, саморуководство, зеркальное «Я», самооценность, самопринятие, самопривязанность, конфликтность, самоуважение

Сфера диагностики	Выбранные методики	Измеренные показатели
Самооценка соматического состояния	Гиссенский опросник соматических жалоб	Истощение, ревматический фактор, сердечные жалобы, желудочные жалобы
Личностный потенциал	Тест определения уровня самооффективности (Д. Маддукс, М. Шеер, перевод и модификация – А.В. Бояринцева, Р.Л. Кричевский)	Самоэффективность в предметной деятельности, самооэффективность в общении
	Тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев)	Цели жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля «Я», локус контроля «Жизнь», осмысленность жизни
	Тест жизнестойкости (С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева)	Вовлеченность, контроль, принятие риска
	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова)	Планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции

Представленный в таблице диагностический комплекс позволил получить необходимый объем эмпирических данных. Расчет мер центральной тенденции и мер изменчивости, корреляционных зависимостей производился с помощью программы Excel стандартного пакета Microsoft Office.

В общую выборку эксперимента вошли 186 студентов I курса лечебного факультета Рязанского государственного медицинского университета. Достоверный анализ и интерпретация полученных результатов невозможны без учета дополнительных переменных эмпирического исследования, в число которых входят особенности социальной ситуации развития. Смена места проживания и привычного круга общения, изменение условий образовательного процесса и требований к результату обучения яв-

ляются факторами, провоцирующими социально-психологическую уязвимость у первокурсников. В некоторых случаях период адаптации занимает до 6–8 месяцев, требует помощи со стороны родственников, друзей, преподавателей или психологов. Тревожная, нестабильная обстановка, над которой студенты не сразу приобретают контроль, может порождать неуверенность в себе и своих силах, что отражается на ответах испытуемых.

Первичный математико-статистический анализ данных по общей экспериментальной выборке показал, что некоторые измеренные параметры распределены по нормальному закону: уровень мотивации здоровьесберегающей деятельности, целеполагание в сфере здоровьесберегающей деятельности, саморукводство, зеркальное «Я», самооценочность, самопринятие, самопривязанность, самообвинение, фактор истощения, самоэффективность в общении, принятие риска, моделирование, гибкость, общий уровень саморегуляции. По иным показателям распределение значений приближается к нормальному, но не достигает его.

Экспериментальная выборка характеризуется средним уровнем выраженности мотивации к осуществлению целенаправленной здоровьесберегающей деятельности. Поскольку данный признак распределен в выборке испытуемых по нормальному закону, то можно предполагать наличие подгруппы с крайне высоким уровнем мотивации к сохранению здоровья и подгруппы с авитальной мотивацией и негативным отношением к собственному здоровью. Около 50% испытуемых в выборке характеризуется средней выраженностью мотивации к здоровьесбережению. Они интересуются своим здоровьем и способами его сохранения, но при этом не склонны к осуществлению каких-то активных, целенаправленных действий. Ощущая себя в противоречивой социальной ситуации развития, когда необходимо подтвердить собственную значимость в ведущей деятельности, первокурсники ставят мотивацию достижения и мотивацию избегания неудачи в учебе выше, чем мотивы сохранения и поддержания здоровья как необходимого для этого ресурса.

Среди компонентов здоровьесберегающей деятельности наиболее сформированными оказались самооценка уровня здоровья и здоровьесберегающее поведение. Ценным моментом яв-

ляется то, что испытуемые способны адекватно оценивать свое физическое состояние и сравнивать его с соответствующими нормами, осуществляя при этом минимальные попытки протекции собственного здоровья. Не исключено, что этот поведенческий паттерн не имеет под собой целенаправленной мотивационной активности, а побуждается преимущественно неосознанно, «автоматически» – благодаря усвоенным в детстве нормам и правилам (например, чистить зубы два раза в день по три минуты). Мишенью для психокоррекционного и социально-психологического воздействия можно считать такие компоненты целенаправленной здоровьесберегающей деятельности, как развитие мотивационной сферы и ценностного отношения к своему здоровью, формирование осознанных и личностно одобряемых эталонов здоровья.

Показатели самоотношения находятся в пределах психологической нормы, установленной создателями методики. Испытуемые в выборке характеризуются устойчивым, преимущественно положительным эмоционально-оценочным отношением к себе, без выраженных тенденций к самообвинению и развитию внутриличностных конфликтов. Для своего возраста большинство испытуемых имеет достаточно адаптивные уровни открытости, самопринятия и саморуководства. Развитие зеркального «Я» и самопривязанности обычно является позитивным шагом для личности, но в таком возрасте может явиться причиной нежелания изменить что-либо в структуре личности, приоритетах, социальных связях.

Самооценка соматических жалоб и субъективных болевых ощущений не дала выраженных результатов в общей экспериментальной выборке. На основе такого результата можно предположить отсутствие у испытуемых реальных и воображаемых проблем с физическим здоровьем, что вполне вписывается в портрет современной студенческой молодежи. Юноши и девушки преимущественно ориентированы на демонстрацию своей физической и интеллектуальной состоятельности, принимая жалобы за проявления слабости и «несолидности».

Испытуемые в экспериментальной выборке имеют средние показатели по шкалам теста смысложизненных ориентаций. Индивидуальные значения совпадают с выверенными нормами,

за исключением несколько экстремальных величин («выпадения»), обнаруженных в каждом ряду, что только подтверждает общие тенденции и преимущественную нормальность распределения. Несмотря на возраст, испытуемые в состоянии ставить перед собой реальные жизненные цели, руководствоваться ими и оценивать в соответствии с этим результаты своей деятельности. При этом их поведенческий анализ свидетельствует о том, что такое отношение к жизненным целям, скорее, видимость, чем реальность. Демонстрация самостоятельного выбора и ответственности за собственные решения не более чем декларируемый стиль поведения. Особенностью выборки можно считать наличие тенденции к самостоятельному управлению своей жизнью, контролю и свободному принятию решений (локус контроля «Жизнь»). Выраженность иных показателей, которые также диагностируются с помощью теста смысло-жизненных ориентаций, наводит на мысль, что их проявления у студентов-первокурсников являются ответом на текущую ситуацию или являются свидетельствами относительной гибкости личностной организации. Юноши и девушки в таком возрасте крайне отзывчивы на любые социальные изменения, ориентированы на мнения окружающих. Следовательно, целенаправленное воздействие на социальную ситуацию и референтную группу могут привести к необходимым мотивационно-ценностным изменениям личности.

Средние значения самооэффективности в предметной деятельности и самооэффективности в общении у студентов в данной выборке несколько ниже установленных для российского населения норм, которые предлагаются авторами адаптации. Такие значения, вероятно, отражают попытки первокурсников мобилизовать имеющиеся ресурсы для достижения необходимых результатов в условиях напряженной, иногда конкурентной борьбы с одноклассниками. При этом показатели не принимают экстремально низких значений, поэтому не требуется их специальная коррекция.

Характеристика выборки по тесту жизнестойкости неоднозначна. Испытуемые отличаются по шкалам вовлеченности и контроля: средние значения ниже установленных при адаптации норм. Несмотря на потенциальную возможность и желание

ставить четкие жизненные цели и действовать, студенты не всегда чувствуют себя «хозяевами своей жизни». Они испытывают финансовую зависимость от родителей и опекунов, вынуждены согласовывать свои решения с ними. Но по шкале «принятие риска» первокурсники превосходят средние значения, предложенные в описании методики. Студенты пока настороженно относятся к собственной предметной деятельности, из-за этого возникают чувства неуверенности в себе и беспомощности. В то же время они нацелены на интериоризацию любого опыта, как позитивного, так и негативного, и активное усвоение знаний. Однако такая характеристика все же отличается от реальности: поведение студенческой молодежи явно свидетельствует о неумении учиться на собственных ошибках, повторяя неадаптивные стратегии реагирования в самых различных ситуациях.

При этом позитивным моментом является оптимальная выраженность в общей выборке всех стилей саморегуляции, обеспечивающих их качества личности и общего уровня саморегуляции. Несмотря на стрессовые ситуации, связанные с учебой, и активные попытки адаптации, испытуемые ощущают в себе силы эффективно справиться с трудностями. Обучение в медицинском университете всегда было и остается связанным с высокими физическими и интеллектуальными нагрузками, поэтому студенты вынуждены активно использовать все стили саморегуляции (программирование, моделирование, планирование), подстраивая их под ситуации. Такие качества, как гибкость и самостоятельность, обеспечивают поведенческий репертуар саморегуляции.

Таким образом, психолого-поведенческий портрет студентов-первокурсников характеризуется относительной стабильностью личностных структур без выраженных тенденций к невротизации; возможностью ясно представить жизненные цели и пути их достижения, но способности расставлять приоритеты и извлекать жизненные уроки нуждаются в развитии и коррекции. Они умеют задействовать необходимые ресурсы саморегуляции для совладания с непривычной, враждебной, конкурентной средой, при этом осознавая ограниченность финансовых, духовных и интеллектуальных способностей. В некоторых ситуациях уровень притязаний значительно превосходит реальную

оценку своего потенциала. Мотивационная направленность студентов-первокурсников на приверженность здоровому образу жизни развита на среднем уровне, что не является обязательным условием последующей организации целенаправленной здоровьесберегающей деятельности. По всей видимости, им необходима дополнительная внешняя мотивация или контролирующие действия со стороны значимых взрослых.

Для изучения особенностей мотивационной направленности молодежи на здоровый образ жизни была предпринята попытка качественного анализа и интерпретации личностных особенностей трех групп испытуемых, выделенных по результатам скрининг-методики оценки уровня мотивации здоровьесберегающей деятельности. Данные методики позволили ограничить следующий контингент:

- выборка испытуемых с высоким уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности – 25 человек;

- выборка испытуемых со средним уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности – 93 человека;

- выборка испытуемых с низким уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности – 62 человека;

- выборка испытуемых с авитальной мотивацией здоровьесберегающей деятельности – 6 человек (не участвовала в множественном корреляционном анализе в связи с малочисленностью и риском получения недостоверных результатов).

В каждой из экспериментальных групп был предпринят множественный корреляционный анализ с целью получения закономерностей формирования личностных тенденций, составляющих основу приверженности субъекта к различным процессам здоровьесберегающей деятельности. Наиболее интересные с исследовательской точки зрения и информативные симптоматические комплексы были обнаружены в группах с высокой и низкой мотивацией здоровьесбережения.

В экспериментальной группе испытуемых с высоким уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности приоритетными процессами являются целеполагание в здоровьесберегающей деятельности, самооценка уровня здоровья и выбор этапов здоровья (табл. 24).

**Результаты множественного корреляционного анализа
в экспериментальной выборке с высоким уровнем мотивации
здоровьесберегающей деятельности**

Показатель 1	Показатель 2	Результат корреляции
Целеполагание в здоровьесберегающей деятельности	Самооценка здоровья	0,304
Целеполагание в здоровьесберегающей деятельности	Эталоны здоровья	0,363
Самооценка здоровья	Эталоны здоровья	0,318

Испытуемые в группе с высоким уровнем мотивационной направленности на осуществление здоровьесберегающей деятельности подвержены влиянию социальных эталонов и идеалов здоровья и здорового образа жизни, которые не являются побуждающим началом для соответствующего поведения. Скорее всего, эталоны здоровья были интроецированы со слов значимых взрослых без критики к их содержанию, не подвергались сознательным изменениям и остаются «атавизмами» воспитания в родительской семье. Позитивный вариант развития событий видится в самостоятельной, целенаправленной и критичной работе с идеалами здорового образа жизни для того, чтобы передать им регулятивную и направляющую функцию по отношению к здоровьесберегающему поведению.

Вместе с самооценкой здоровья и целеполаганием в сфере здоровьесберегающей деятельности эталоны здоровья выступают основными процессами в целенаправленной здоровьесберегающей деятельности представителей выборки с высокой мотивацией здоровьесберегающей деятельности. Каждый из них обеспечивается симптомокомплексом личностных ресурсов и ресурсов саморегуляции. Структура связей внутри симптомокомплекса отражена в табл. 25.

Таблица 25

**Структура корреляционных связей в симптомокомплексе,
обеспечивающем процессы здоровьесбережения
в выборке высокой мотивации здоровьесберегающей деятельности**

Показатель	Самоэффек- тивность в предметной деятельности	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля «Я»	Осмыс- ленность жизни	Кон- троль	Плани- рование	Самостоя- тельность	Общий уровень саморе- гуляции
Самоэффектив- ность в предметной деятельности	1	0,381	0,309	0,600	0,224	0,335	0,386	0,366	- 0,218	0,231
Цели в жизни	-	1	0,736	0,662	0,764	0,416	0,523	0,525	- 0,558	0,305
Процесс жизни	-	-	1	0,542	0,599	0,475	0,498	0,473	- 0,471	0,398
Результат жизни	-	-	-	1	0,582	0,454	0,508	0,396	- 0,523	0,344
Локус контроля «Я»	-	-	-	-	1	0,377	0,546	0,586	- 0,453	0,088
Осмысленность жизни	-	-	-	-	-	1	0,422	0,521	- 0,161	0,399
Контроль	-	-	-	-	-	-	1	0,537	- 0,253	0,319
Планирование	-	-	-	-	-	-	-	1	- 0,207	0,437
Самостоятельность	-	-	-	-	-	-	-	-	1	- 0,065
Общий уровень са- морегуляции	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Интересным результатом является отрицательная корреляционная связь между самостоятельностью, обеспечивающей эффективную саморегуляцию, и другими личностными показателями внутри симптомокомплекса (рис. 25). При высокой мотивации здоровьесберегающего поведения и уверенном росте самооффективности в предметной деятельности, смысловых ориентаций и общего уровня саморегуляции снижаются показатели самостоятельности у испытуемых в данной выборке. Студенты способны к осознанному планированию и контролю выполнения намеченных действий, вовлечены в процесс жизни и развивают смысл своего существования, но при этом зависимы от мнения окружающих, программы действий могут разрабатывать только под влиянием чужих советов. В таких условиях наличие высокого уровня мотивации здоровьесберегающей деятельности объясняется высокой значимостью эталонов здоровья, свойственных родителям или близким родственникам.

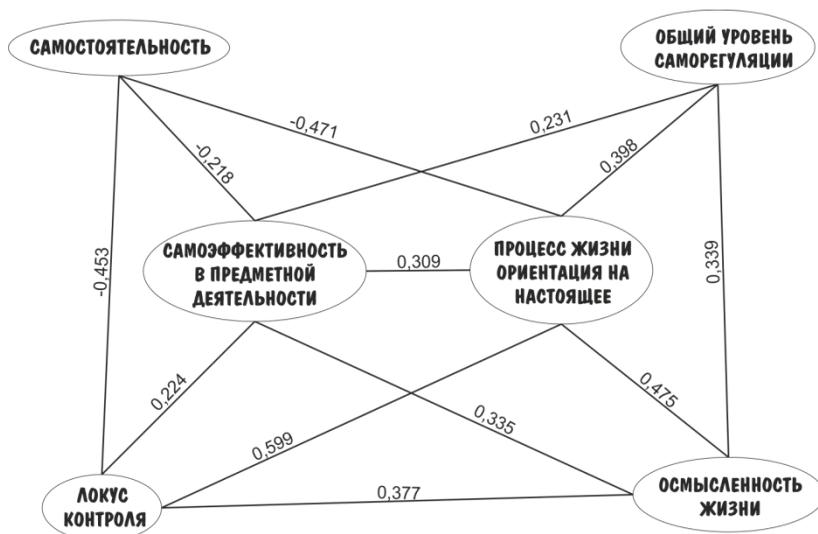


Рис. 25. Графическое представление значимых корреляций между показателями диагностического комплекса в экспериментальной выборке с высоким уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности

Мотивация является скорее интроектом, «осколком» прежнего воспитания, чем самостоятельно организованным конструктом. Такие молодые люди принимают здоровье как ценность, но не понимают – почему оно ценно конкретно для них. Они могут читать специализированную литературу и журналы, быть подписаны на приложения о здоровом образе жизни, но такое здоровьесберегающее поведение – скорее, дань моде или привычке, чем осознанное действие. В целом позитивная комбинация личностных ресурсов и стилей саморегуляции может послужить основой формирования собственной сознательной мотивационной направленности на здоровый образ жизни. При этом необходимым условием станет наличие внешнего контроля, регулирующего и направляющего начала. Им может выступать не только родственник, друг или кумир, но и современный гаджет с установленными приложениями, шагомер с пульсометром и т.п.

Иная структура здоровьесберегающей деятельности и комбинация личностных ресурсов присуща представителям выборки с низкой мотивационной направленностью на здоровый образ жизни. Такие студенты вполне осознают значимость индивидуального здоровья, но не предпринимают выраженных попыток к его поддержанию и сохранению. Базовыми процессами здоровьесберегающей деятельности выступают целеполагание, самооценка уровня здоровья и самоэффективность (табл. 26).

Таблица 26

**Результаты множественного корреляционного анализа
в экспериментальной выборке с низким уровнем мотивации
здоровьесберегающей деятельности**

Показатель 1	Показатель 2	Результат корреляции
Целеполагание в здоровьесберегающей деятельности	Самооценка здоровья	0,174
Целеполагание в здоровьесберегающей деятельности	Самоэффективность в здоровьесберегающей деятельности	0,522
Самооценка здоровья	Самоэффективность в здоровьесберегающей деятельности	0,449

Оценка собственной эффективности в процессе осуществления деятельности по сохранению здоровья положительно связана с целеполаганием (возможностью самостоятельно и осознанно ставить цели и планировать здоровьесберегающую деятельность) и самооценкой здоровья как результата этой целенаправленной деятельности. Взаимный рост этих показателей может свидетельствовать об относительной удовлетворенности испытуемых теми действиями и ресурсами, которые они направляют на защиту собственного здоровья. Соответственно низкий уровень мотивации здоровьесберегающей деятельности еще не означает полную несформированность структуры целенаправленной деятельности по здоровьесбережению. Встает вопрос о тенденциях, детерминирующих этот процесс. В данной выборке также обозначился симптомокомплекс личностных особенностей, обеспечивающих реализацию процессов здоровьесберегающей деятельности (табл. 27). Так, объяснением может служить то, что студентам свойственно заботиться о здоровье при угрозе заболевания или уже присутствующем патологическом процессе. Причем истинный мотив этих действий чаще всего кроется в нежелании пропускать учебу.

Таблица 27

Структура корреляционных связей в симптомокомплексе, обеспечивающем процессы здоровьесбережения в выборке низкой мотивации здоровьесберегающей деятельности

Показатель	Само-руководство	Самоценность	Самоэффективность в предметной деятельности	Процесс жизни	Осмысленность жизни
Самоуководство	1	0,165	0,381	0,414	0,408
Самоценность	-	1	0,227	0,216	0,322
Самоэффективность в предметной деятельности	-	-	1	0,510	0,590
Процесс жизни	-	-	-	1	0,861
Осмысленность жизни	-	-	-	-	1

Для осуществления процессов здоровьесберегающей деятельности представителями выборки с низкой мотивацией здорового образа жизни привлекаются компоненты самоотношения (самоуководство и самооценку), смысловые ориентации (процесс жизни и общая осмысленность жизни) и высокая оценка собственной эффективности в предметной деятельности (в роли которой выступает обучение в высшем учебном заведении). Такой комплекс характеризует студентов из данной группы как личностей, заинтересованных в собственном «Я» и понимающих собственную ценность. Они считают себя источником активности и результатов, где «Я» играет роль интегрирующего и организующего начала (рис. 26).

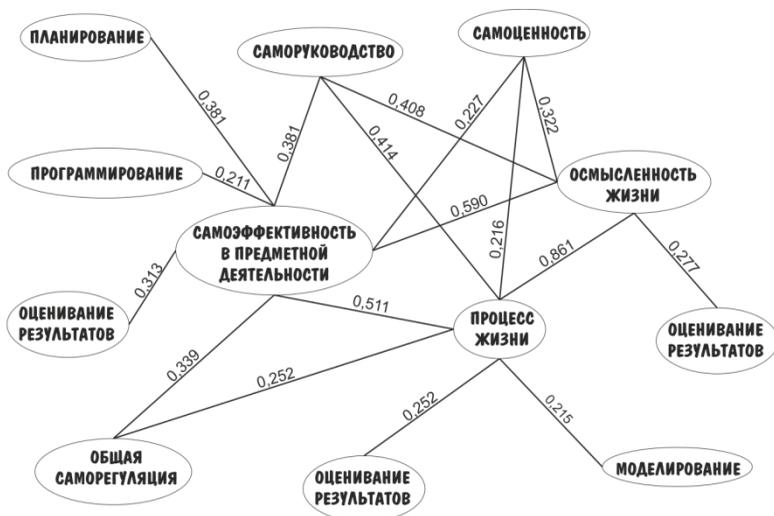


Рис. 26. Графическое представление значимых корреляций между показателями диагностического комплекса в экспериментальной выборке с низким уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности

Важной характеристикой является направленность на жизнь в настоящем с осознанием смысла своего существования. Такая личностная организация кажется вполне сформировавшейся, потому – устойчивой. Любое вмешательство (например, навязывание ценностей здорового образа жизни), скорее, повлечет со-

противление с целью сохранения системы. Поэтому процесс формирования у этих студентов мотивационной направленности на сознательную здоровьесберегающую деятельность обязательно должен включать долгосрочную стратегическую социально-психологическую работу с личностным потенциалом.

Закономерности в выборке испытуемых со средним уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности являются отражением тенденций, выявленных в общей экспериментальной группе (табл. 28).

Таблица 28

**Результаты множественного корреляционного анализа
в общей экспериментальной выборке**

Показатель 1 – компонент здоровьесберегающей деятельности	Показатель 2 – личностные характеристики	Результат корреляции
Мотивационно-ценностная сфера здоровьесберегающей деятельности	Моделирование	- 0,271
Целеполагание в здоровьесберегающей деятельности	Открытость	0,255
	Самоценность	0,221
	Цели в жизни	0,221
	Результат жизни	0,203
	Осмысленность жизни	0,286
	Вовлеченность	0,241
	Контроль	0,253
	Общий уровень саморегуляции	0,318
Эталоны здоровья	Самоуверенность	- 0,221
	Зеркальное «Я»	- 0,201
Самооценка уровня здоровья	Открытость	0,263
	Самоуверенность	0,416
	Самоуправление	0,318
	Зеркальное «Я»	0,348
	Самоценность	0,302
	Самопринятие	0,261
	Конфликтность	- 0,253
	Самоеффективность в предметной деятельности	0,226
	Самоеффективность в общении	0,296
	Цели в жизни	0,235
	Процесс жизни	0,287

Показатель 1 – компонент здоровьесберегающей деятельности	Показатель 2 – личностные характеристики	Результат корреляции
	Результат жизни	0,292
	Локус контроля «Жизнь»	0,212
	Осмысленность жизни	0,204
	Вовлеченность	0,249
	Программирование	0,206
Здоровьесберегающее поведение	Открытость	0,267
	Зеркальное «Я»	0,233
	Программирование	0,215
Самоэффективность здоровьесберегающей деятельности	Открытость	0,306
	Саморуководство	0,259
	Самопринятие	0,231
	Самопривязанность	0,278
	Процесс жизни	0,227

Ведущим компонентом здоровьесберегающей деятельности выступает самооценка уровня здоровья. Она связана положительными корреляционными связями с процессами целеполагания, здоровьесберегающего поведения и оценкой самооффективности в здоровьесберегающей деятельности. Множественный корреляционный анализ не выявил в данной исследовательской группе симптомокомплексов личностных ресурсов, что дает нам основания обсудить только отдельные потенциалы, обеспечивающие конкретные процессы здоровьесбережения. Так, процесс самооценки уровня здоровья имеет в своей основе положительное эмоционально-ценностное отношение к себе (открытость, самоуверенность, самооценность, самопринятие), собственную эффективность, выраженные смысложизненные ориентации, вовлеченность в процесс жизни и программирование как стиль саморегуляции поведения. В то же время здоровьесберегающее поведение формируется благодаря открытости и зеркальному «Я» (ожидаемое отношение к себе со стороны других) и программированию. Представители данной группы ориентированы на мнение окружающих, способны не скрывать от себя важную информацию и руководствоваться ею, достаточно критичны. Программы действий разрабатываются ими самостоятельно, но с «оглядкой» на значимых других. Средний уровень мотивации обеспечивает

необходимую гибкость и чувствительность к изменениям, что может быть использовано для специальных профилактических и пропагандистских действий в области формирования здорового образа жизни. Особенностью группы с таким уровнем мотивации является опора самооффективности в области здоровьесберегающей деятельности на компоненты позитивного самоотношения. Реализация соответствующего поведения находится в четком балансе с организацией личностной структуры. В отличие от представителей группы с низким уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности студенты со средней мотивацией имеют не такую ригидную систему соподчинения личностных потенциалов, они способны к продуктивным и достаточно быстрым изменениям, подстройкам и коррекциям. В противовес студентам с высоким уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности испытуемые из группы со средней мотивационной направленностью ориентированы не столько на внешние регуляторы и навязанные эталоны, сколько на собственное мнение относительно значимости здорового образа жизни.

Таким образом, математико-статистический анализ эмпирических данных и интерпретация выявленных закономерностей показали, что конструкт мотивационной направленности на здоровьесберегающую деятельность как таковой у студенческой молодежи не сформирован. Такая ситуация остается равнозначной и для общей экспериментальной выборки, и для подгрупп, выделенных на основе данных по скрининг-методике оценки уровня мотивации здоровьесберегающей деятельности. В ходе исследования не удалось выявить четких взаимосвязей между уровнем выраженности мотивации на формирование здорового образа жизни и компонентами личностного потенциала. Такой результат дает основания предполагать, что мотивация студентов на сохранение здоровья порождается и направляется в большей степени не глубинно-личностными структурами, а социальными установками, проекциями близких людей, собственными идеалами.

В экспериментальных группах с различным уровнем выраженности мотивации здоровьесберегающей деятельности обозначились различные симптомокомплексы личностных и саморегуляционных ресурсов, обеспечивающих процесс формиро-

вания и поддержания достаточного уровня здоровья или реализации здорового образа жизни. В зависимости от степени мотивационной направленности студенты склонны прибегать к определенному поведенческому репертуару, в котором проявляется и здоровьесберегающее поведение.

Таким образом, в результате эмпирического исследования мотивации здоровьесберегающего поведения студентов-первокурсников были сделаны следующие выводы:

1. Исследования здорового образа жизни и направленности на здоровьесберегающее поведение молодежи является приоритетом социальной политики на всех уровнях: от государства до вуза. Однако преобладающий средовой подход не позволяет перейти к эффективным технологиям формирования здорового образа жизни. Собственно психологический – деятельностный – подход, решающий проблему активности личности, находится в начальной фазе развития и проработан только на уровне концептуализаций. В сложившихся обстоятельствах наиболее перспективно с теоретической и практической позиции развивать исследования мотивации здоровьесбережения. В теоретическом модусе: мотивация – это тематика, присутствующая в средовых и деятельностных концепциях здоровьесбережения. В практическом модусе: исследования мотивации наиболее методически проработаны и обеспечены добротным психодиагностическим инструментарием.

2. Мотивации здоровьесбережения во многих случаях оказалась особым психологическим феноменом. Она статистически не связана с личностными характеристиками студентов, которые априорно рассматривались как инструментальные диспозиции здоровьесберегающей деятельности. Например, в группе испытуемых с высоким уровнем мотивации здоровьесберегающего поведения, смысложизненных ориентаций и общего уровня саморегуляции снижаются показатели самостоятельности. Одной из возможных причин такого феномена является то, мотивация сохранения здоровья у студентов – вчерашних подростков – рождается и направляется в большей степени не глубинно-личностными структурами, а особенностями социализации, влияния социальных установок. В данном случае выраженность мотивации не связана с уровнем и качеством личной здоровьес-

берегающей деятельности, проявляется в качестве декларативной социально одобряемой ценности.

3. Наиболее благополучными с точки зрения личностной основы формирования системы здоровьесберегающей деятельности по результатам исследования оказались представители группы со средним уровнем мотивации здоровьесберегающей деятельности. Выраженность мотивации здоровьесбережения у представителей данной группы связана с качеством личной здоровьесберегающей деятельности и «вплетена» в саморегуляционный личностный стиль.

4. Формирование адекватной мотивационной направленности значительной части студентов на сознательную здоровьесберегающую деятельность обязательно должно включать целенаправленную социально-психологическую работу с их личностным потенциалом.

ЧАСТЬ 2

Психологические условия личностного и профессионального развития студентов

2.1. Формирование универсальных компетенций у бакалавров в ходе изучения психологических дисциплин

При подготовке в вузе бакалавров по направлениям 44.03.01 – Педагогическое образование, 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.04 – Профессиональное обучение (по отраслям) в ходе изучения общепедагогического модуля (психология, основы психологии, психология профессионального образования) формируются универсальные (УК), общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Под УК понимается способность личности решать поставленные профессиональные задачи не только в своей области, но и в смежных областях.

В ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование (2018) четко определено содержание УК бакалавриата:

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций.

Вопросу формирования УК у обучающихся разных возрастных групп посвящены исследования Э.Ф. Зеер, Л.П. Апаринной, С.И. Герасимова, Е.Г. Зуевой и др.

Э.Ф. Зеер (2005) считает, что УК являются синонимом базовых компетенций, так как включают в себя основы научного познания, закономерности множества предметов и явления окружающего мира. Базовые (УК) компетенции междисциплинарны и многофункциональны и состоят из следующих компонентов: познавательных, эмоционально-волевых, мотивационных и операционально-технологических. В данную группу компетенций входят общенаучные, социально-экономические, гражданско-правовые, информационно-коммуникативные, профессиональные знания.

Исследования Л.П. Апаринной (2009) посвящены изучению требований, предъявляемых работодателями к уровню развития универсальных и профессиональных компетенций. В ходе работы было выявлено, какие компетенции, по мнению работодателя, имеют низкий уровень сформированности в ходе обучения в вузе. Список составили: забота о качестве, способность к кооперации, менеджмент времени, лидерство, способность к критике и самокритике. В группу важных компетенций, имеющих высокий уровень развития и требующих улучшения по их формированию в процессе обучения, работодатели отнесли: самостоятельность и мобильность в решение проблем; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность самостоятельно приобретать базовые знания в различных областях и применять их на практике.

С.И. Герасимов (2010) к УК инженера отнес наиболее часто встречаемые требования: решение профессиональных задач,

стремление к ориентации на положительный результат; коммуникации и работа в команде. Разработал модель формирования УК, в которой выделил содержательную характеристику уровней развития вышеназванных компетенций: продвинутый, дополнительный, средний, базовый, вводный и уровень некомпетентности. Предложены технологии диагностики развития компетенций на каждом уровне.

Интересна работа Е.Г. Зуевой (2008) в плане изучения влияния информационно-образовательной среды вуза на эффективность развития компетенций обучающихся. Основными критериями оценки эффективности формирования УК Е. Зуева определила следующие: мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, когнитивный и результативно-поведенческий. Оценивались показатели:

- возможности, способности и готовность студентов к выполнению заданий разной степени сложности;

- активное участие обучающихся в разного вида учебных занятиях;

- участие в научных и творческих объединениях и т.д.

Степень овладения диагностировалась посредством рейтинговой системы оценки.

На данный момент выделяют три вида УК, являющихся базовыми в получении знаний, навыков и умений:

- компетентность познания (мышления);

- компетентность взаимодействия с другими людьми (социальные);

- компетентность взаимодействия личности с самим собой.

Составляющими компетентность мышления являются:

- понимание, анализ поставленных задач, нахождение закономерностей явлений, фактов;

- умение переносить идеи в новые проблемные ситуации;

- эффективное решение любых профессиональных ситуаций с помощью уникальных, сложных задач.

В группу социальной компетенции входят:

- способность к сотрудничеству, взаимодействию, к выполнению роли лидера в команде;

- умение утверждать и обосновывать свою позицию в общении, эффективно разрешать конфликты.

Компетентность взаимодействия с собой характеризуется умением субъекта не только распознавать свои эмоции, но и управлять ими.

В последние десятилетия деятельность педагога рассматривается с точки зрения педагогического менеджмента. Для повышения эффективности образовательного процесса педагогу необходимо владеть технологическими приемами, формами и методами управления. Содержание некоторых УК направлено на приобретение знаний и умений в области менеджмента, позволяющих оптимизировать педагогическую систему. Главной задачей педагога как управленца является создание условий для развития интересов, потребностей, мотивации учения у учащихся.

Таким образом, современный педагог как руководитель образовательного процесса должен соответствовать требованиям:

- обладать системным и аналитическим мышлением;
- уметь планировать;
- координировать и организовывать работу всех участников;
- управлять работой;
- строить внутригрупповые отношения;
- влиять на участников совместной деятельности и управлять персоналом;
- иметь высокую степень обучаемости и ответственности за результат.

Анализ содержания УК-3, УК-5 и УК-8 показал, что для их формирования и эффективного применения в педагогической деятельности необходимо такое личностное качество, как эмпатия. Именно оно способствует широкому и активному воздействию на окружающих людей с целью продвижения передовых идей, установлению коммуникативных контактов в решении профессиональных задач.

Исследование эмпатии как одной из основных составляющих УК, влияющих на формирование профессиональных компетенций, проведено в ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» среди студентов I–III курсов факультета художественного и музыкального образования (ФХиМО), обучающихся по 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Музыка и дополнительное образование (музыкальное образова-

ние в учреждениях дополнительного образования) и Изобразительное искусство и дополнительное образование. В исследовании приняли участие 93 студента.

Применение методики В.В. Бойко дает возможность проследить динамику развития основных каналов эмпатии (рациональный, эмоциональный, интуитивный, установочный, проникающая способность, идентификационный) у бакалавров в процессе обучения в вузе.

Педагогу для установления доверительных отношений с учащимися, их родителями и умения организовать команду и работать в ней необходим рациональный канал эмпатии. Высокий уровень его развития влияет на понимание внутреннего мира личности, умение прогнозировать поведение партнера по совместной учебной деятельности, а также проводить развивающую и коррекционную работу с высокой степенью эффективности.

Установочный канал эмпатии положительно влияет на коммуникативные компетенции будущего педагога. Чем лучше развит интуитивный канал эмпатии, тем больше возможность педагога в познании внутреннего мира ученика и меньшая в оценочных стереотипах поведения окружающих людей.

Атмосферу открытости, доверительного общения в школьном (классном) коллективе помогает создать проникающая способность в эмпатии.

Развитие умения педагога через сопереживание ученику понимать его индивидуальные особенности возможно только при высоком уровне развития идентификационного канала. Результаты, полученные в ходе проведения исследования по методике В.В. Бойко, представлены в табл. 29–30.

Таблица 29

**Распределение по каналам эмпатии
среди студентов ФХиМО ЧГПУ**

Канал эмпатии	I курс (28 человек)		II курс (31 человек)		III курс (34 человека)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Рациональный	9	33	5	17	1	6
Эмоциональный	6	21	10	31	12	33
Интуитивный	4	12	6	20	3	9
Установочный	6	21	2	7	13	35
Проникающий	1	5	3	9	3	9
Идентификационный	2	8	5	16	2	8

**Распределение по уровням эмпатии
среди студентов ФХиМО ЧГПУ**

Уровень эмпатии	I курс (28 человек)		II курс (31 человек)		III курс (34 человека)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Очень низкий	7	26	2	5	2	5
Заниженный	13	45	20	65	19	55
Средний	8	29	9	30	13	40
Очень высокий	-	-	-	-	-	-

Данные показывают, что у студентов I курса ФХиМО очного обучения доминирующим является рациональный канал эмпатии (33%). Второе место занимают одновременно эмоциональный и установочный каналы (21%). Хуже всего развиты интуитивный и идентификационный каналы. Вероятно, причинами являются следующие:

1. У первокурсников отсутствует правильное представление о деятельности педагога, особенно педагога в учреждениях дополнительного образования, его личностных и профессиональных качествах, поэтому им трудно оценивать их степень развития у себя в определенных профессиональных моментах.

2. Отсутствие личного опыта, научных знаний, необходимых для формирования профессиональных и УК влияет на низкое (слабое) развитие интуитивного канала эмпатии, так необходимого в работе педагога (12%).

3. Только у 8% бакалавров первого года обучения развит канал идентификации, что свидетельствует о низком уровне овладения механизмами и техниками сопереживания и умения ставить себя на место делового партнера.

Проследим, как меняются каналы эмпатии у бакалавров в процессе обучения. Из табл. 29 видим, что на II и III курсе наблюдается резкое развитие интуитивного и идентификационного каналов эмпатии за счет расширения и углубления не только теоретических знаний, но их применения на практике. Для этого на учебных занятиях широко используются активные формы обучения, активизируется самостоятельная работа студентов по поиску информации, помогающая решать производственные задачи. Успешно внедряются в образовательный процесс информационные технологии. В системе Moodle (образовательный

портал ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева») имеется лекционный материал, видеолекции, а также осуществляется проверка знаний посредством тестирования. Занятия проводятся в онлайн-формате на платформе Microsoft Teams.

На III курсе обучения доминирующим каналом эмпатии у студентов является установочный (37%). Он положительно влияет на расширение интуитивного и проникающего каналов эмпатии. Прослеживается тенденция уменьшения количества студентов, обладающих идентификационным каналом эмпатии. На это оказывают влияние сформированные умения и навыки критически относиться к своим личностным и профессиональным качествам, способности к самоанализу.

Данные табл. 30 показывают, что студентам ФХиМО на всех курсах обучения свойственны три уровня развития эмпатии: очень низкий, заниженный и средний. Доминирующим является заниженный уровень. Виден рост количества студентов, обладающих средним уровнем развития эмпатии. Явная динамика проявляется у студентов третьего года обучения. Этому способствуют:

- полученные научные знания по изучаемым предметам осваиваются не только традиционными дидактическими методами обучения, но и активными методами;

- увеличение учебных часов на практические занятия способствует формированию универсальных и профессиональных компетенций на практике;

- от первого года обучения к третьему меняется мировоззрение бакалавров не только за счет приобретения профессиональных знаний, умений и навыков, но и личностного взросления;

- расширение интуитивного, установочного, идентификационного каналов эмпатии повышает эмпатический уровень.

На развитие эмпатии как составляющей УК влияет организация образовательного процесса в вузе.

Вопросу изучения технологий формирования универсальных компетенций посвящены работы А.В. Виневской (2015), Д.О. Волошиной (2014), Е.В. Гуниной (2016), Е.В. Зарукина (2010) и др. Рассматриваются следующие технологии формирования компетенций: рефлексивные, проективные, коммуникативно-деловые и проблемно-поисковые.

Рефлексивные технологии предполагают участие обучающихся в разного вида тренингах, направленных на личностное развитие, деловое общение, профессиональную мотивацию, развитие коммуникативных умений и навыков и т.п.

С введением ФГОС 3++ возросла роль в образовательном процессе проектных технологий. Они направлены на самостоятельное приобретение знаний обучающимися для решения поставленной задачи, развитие поисковых, исследовательских навыков и умений. Проектные технологии разработаны на двух теориях дидактики и направлены на творческое решение проблемных профессиональных задач.

Одной из теорий, на которой базируются проектные технологии, является теория социального конструктивизма. Она опирается на индивидуально-личностное обучение, межличностное взаимодействие в ходе приобретения информации и её применения.

Вторая дидактическая теория – теория «множественного интеллекта» – отрицает наличие у человека единого интеллекта. Представители считают, что способности человека необходимо рассматривать как совокупность и сочетаемость нескольких видов интеллекта, таких как вербально-лингвистический, музыкальный, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, межличностный, внутриличностный и натуралистический.

Проектные технологии развивают творческий потенциал человека, его внутренние ресурсы. Эффективность их использования во многом зависит от педагога, который одновременно выполняет роль координатора проекта, консультанта и его эксперта. Применение данных технологий невозможно без овладения активными методами обучения. Выбор любой темы проекта обсуждается в группе и требует как группового, так и индивидуального принятия решений с последующим обсуждением. На всех этапах проекта (информация, решение, реализация, оценка, утверждение и заключение) важна теоретическая и практическая значимость созданного проекта. Участники должны доказать важность, значимость и ценность своего проекта.

Форма коммуникативно-деловых технологий представлена участием субъекта в конференциях разного уровня, диспутах,

дебатах, дискуссиях, защите проекта и т.д. Техниками являются: «малый разговор», вербализация эмоций и чувств, активное слушание, реализация стратегий поведения и др. Все они направлены на установление психологического равенства участников деловых взаимоотношений; создание благоприятного психоэмоционального климата в группе.

Проблемно-поисковые технологии давно интересны для педагогов и психологов, занимающихся вопросами обучения. А.М. Матюшкин (2008) выделил ведущие компоненты проблемной ситуации:

- необходимость действия;
- неизвестность решения;
- возможность выполнения проблемного задания.

Одним из ведущих методов проблемно-поисковых технологий является метод анализа конкретных ситуаций, представляющий собой технику активного обучения. Метод анализа конкретных ситуаций позволяет:

- развивать навыки работы с научной информацией;
- применять полученные знания в решении конкретных практических проблем как в определенной, так и смежных дисциплинах;
- приобретать и накапливать опыт выявления проблемы, нахождение средств и путей её решения;
- осваивать нестандартные, универсальные способы и методы работы в решении проблемы.

Эффективность метода анализа конкретных ситуаций зависит от взаимодействия следующих компонентов: текста, учебной деятельности, социальной среды и рефлексии. Метод хорошо зарекомендовал себя на практических и семинарских занятиях, при написании и защите кейсов и портфолио.

Применение данных инструментальных технологий формирования УК невозможно при традиционном обучении. Созрела объективная реальность широкого внедрения в образовательный процесс инновационного обучения при подготовке бакалавров. Одним из видов инновационного обучения, позволяющий эффективно усваивать научные знания и закреплять в решении практических профессиональных задач, является метод активного обучения.

Роль активных методов в формировании компетенций исследовали Д.О. Волошина (2014), М.В. Турусинова (2014), Е.В. Фетисова (2017), Е.В. Зарукина (2010) и др.

Результаты, полученные Д.О. Володиной и М.В. Турусиновой, показали положительное влияние специально организованных учебных занятий с использованием инновационных методов обучения на развитие коммуникативных профессиональных компетенций.

Исследования Е.В. Фетисовой (2017), проводимые с применением инновационных методов на примере обучения информатике, также доказали значимую роль активных методов обучения в формировании положительной мотивации обучения.

Основным отличием данного метода от других методов обучения является целенаправленная активизация мышления на самостоятельное нахождение путей решения профессиональных задач. Только создание прямого и обратного эмоционального общения преподаватель – студент способствует развитию самостоятельности мышления, грамотного высказывания и отстаивания своего мнения всеми участниками.

В настоящее время принята следующая классификация активных методов обучения: неимитационные и имитационные. В группу неимитационных методов входят проблемная лекция, учебная дискуссия, эвристическая беседа, дебаты, исследовательский метод, самостоятельная работа обучающихся в приобретении научных знаний и т.д. В свою очередь, имитационные методы подразделяются на игровые (деловая игра) и неигровые (анализ профессиональных ситуационных задач; выполнение практических и лабораторных задач по инструкции и т.д.)

На факультете истории, управления и права (ФИУиП) и на ФХиМО ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» изучаются дисциплины:

1. ФИУиП: общая психология; психология профессионального образования, психология потребления, конфликтология, социальное проектирование.

2. ФХиМО: психология, включающая следующие разделы: общая психология, социальная психология, возрастная и педагогическая психология; музыкальная психология и психология музыкального образования.

На всех учебных занятиях по данным дисциплинам формирование универсальных компетенций осуществляется в большей степени проективными, коммуникативными и проблемно-поисковыми технологиями. Выбор технологий во многом определяется дисциплиной и темой занятия. Так, при изучении дисциплины социальное проектирование ведущей является проектная технология.

Метод проектной технологии «Принцип антиканонов» предлагает решать профессиональные проблемные ситуации нестандартными способами и средствами. Задача обучающихся – найти нетрадиционные, фантастические пути решения. У студентов появляется мотивация к инициированию новых путей решения, умение в любой ситуации отстаивать свою авторскую позицию. Реализация проектной технологии предусматривает междисциплинарное взаимодействие. Задания, опирающиеся на знания разных дисциплин, более эффективно влияют на развитие мышления, повышение качества знаний, активизируют познавательную активность в приобретении и умелом использовании знаний, анализ информации из различных литературных источников.

Так, при изучении темы «Познавательные процессы» в курсе общая психология на ФХиМО традиционными являются организация и проведение занятия «Музыкальное сопровождение выставки». Для выполнения задания организуются группы из студентов, обучающихся по профилю изобразительное искусство и дополнительное образование, и студентов, обучающихся по профилю музыка и дополнительное образование. Первая группа студентов является кураторами, которые подготавливают презентацию выставки по самостоятельной выбранной теме. Музыканты зрительные образы выставки сопровождают звучанием. Являясь «посетителями» выставки, обучающиеся оценивают, насколько совпадают звуковые и зрительные образы, какие эмоции вызывают зрительные и слуховые ряды, помогают ли они эффективно воспринимать картины, репродукции и т.д. Например, на выставке «Микалоюс Константинас Чюрлёнис» картина «Соната моря» сопровождалась музыкальным отрывком из оперы «Садко» Н. Римского-Корсакова. Выставка «Боги Возрождения» познакомила студентов с карти-

нами Боттичелли, Веронезе, Вечеллио. Понять замысел художников помогали органные прелюдии И.С. Баха соль минор и фа минор.

Деловая игра «Туристическое агентство» направлена на умение выявлять типы потребителя, изучать его интересы и потребности в отдыхе, отрабатывать на практике коммуникативные способности. Основная цель игры: определить тип потребителя, его психологию и предложить место путешествия с учетом выявленных особенностей. В игре трансформируются и плавно переходят друг в друга коммуникативные и проблемно-поисковые технологии, так как одной из задач задания является создание макета туристического агентства.

Для развития навыков коммуникативных компетенций проводится упражнение «Контакты», «Рекламные ролики», «Интервью». Упражнение «Контакты» направлено на умение устанавливать и поддерживать контакты в команде. Предлагается проиграть роль пассажира, контролера, познакомиться с неизвестным человеком, сделать замечание собеседнику, остановить некорректную беседу и т.п. Идет обсуждение по плану: легко ли выполнять данную роль? Что вы чувствовали? Как смогли преодолеть смущение?

Игра «Рекламный ролик» соединяет несколько технологий. Создается несколько команд для рекламирования проекта «Новая школа», «Какой он, современный педагог?». При выполнении мини-проектов образуется устойчивая мотивация к самостоятельному выполнению практической части проекта, формируется креативный подход в выборе оптимальных решений, т.е. возникает потребность личности в саморазвитии.

В любом случае применение инновационных технологий для формирования УК является особой дидактической системой, опирающейся на творческое усвоение знаний, мотивирует студентов к самостоятельной и исследовательской деятельности. Формирование компетенций возможно только в условиях применения педагогом ситуационных, информационных и проблемных методов. Этому способствуют информационно-компьютерные технологии, которые:

– корректно дополняют традиционные и инновационные методы обучения для решения и расширения образовательных траекторий личности;

– стимулируют людей с ограниченными возможностями здоровья заниматься самообразованием и принимать активное участие в жизни социума.

Формирование УК в вузе не заканчивается проведением учебных занятий. Оно продолжается в рамках воспитательной работы со студентами: организация и просмотр кинофильмов, посещение театра, выставки с последующим обсуждением способствуют развитию коммуникативных способностей, потребностей анализа и сопоставлению фрагментов и частей изучаемого материала; желанию расширить свой культурный и образовательный уровень; смело высказывать и отстаивать свое мнение.

Таким образом, формирование УК в вузе осуществляется в двух направлениях:

- в целенаправленной и систематической учебной работе как с преподавателем, так и самостоятельно;
- в воспитательной работе со студентами.

2.2. Эмпатия как составляющая коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей

Труд врача является одним из сложнейших видов профессиональной деятельности, и к данным специалистам предъявляются особо высокие требования, ведь от их профессионализма зависят жизни и здоровье других людей. В настоящее время в период активного развития медицины, определяющим фактором которого является технический прогресс, с появлением новейшего диагностического оборудования и процессом цифровизации наряду с позитивными изменениями возникает недооценивание такого важного аспекта врачебной деятельности, как личностное взаимодействие врача и пациента. Тем не менее в работе врача по-прежнему значительное место занимает общение как с пациентами и их родственникам, так и с коллегами [1, 2]. Как говорил Авиценна, «три оружия есть у врача: слово, растение, нож», неслучайно ставя слово (общение) на первое место.

Таким образом, несмотря на научно-технический прогресс, стоит уделить особое внимание профессионально важным каче-

ствам коммуникативной сферы врачей. Коммуникативная компетентность является одной из базовых составляющих профессиональной компетентности специалистов медицинского профиля. Существенным показателем уровня коммуникативной компетентности врача является эмпатия.

Эмпатия – это свойство личности, необходимое для успешного взаимодействия и включающее в себя следующие способности: к эмоциональному реагированию и отклику на переживания другого человека; к пониманию и распознаванию состояния партнера по общению; к выбору и использованию соответствующих способов и приемов общения, проявляющихся в альтруистическом отношении к людям. Эмпатия в рамках врачебной деятельности способствует сбалансированности межличностных отношений, морально-нравственному росту личности, эффективному взаимопониманию при оказании помощи. Таким образом, эмпатия является одним из ведущих профессиональных качеств врача, оказывающих существенное влияние на коммуникативную сферу в системе «врач – больной».

В современном обществе в целом наблюдается дефицит эмоциональных отношений, и проблема эмпатии как способности к сочувствию и сопереживанию становится все более актуальной в контексте профессиональной подготовки врачей.

К настоящему времени в нашей стране проведено достаточное количество исследований по проблеме эмпатии у медицинского персонала разного уровня и специальностей, а также у студентов-медиков [3, 5, 6, 7, 11, 12]. В большинстве случаев авторы констатируют, что, хотя эмпатия у врачей и младшего медицинского персонала является одним из ведущих профессионально значимых качеств, у обследованного медицинского персонала обнаруживается заниженный уровень эмпатии. В работе Л.Г. Ждановой и С.А. Арнгольд было установлено, что у медицинского персонала по мере взросления и приобретения опыта уровень эмпатии понижается, поскольку, предполагают авторы, необходимо защищаться от нервного истощения и эмоционального выгорания. Психологическая защита достигается с помощью повышения уровня циничности, агрессивности и избегания собственной эмоциональной включенности в ситуацию [6].

Особенно показательны, на наш взгляд, результаты исследования О.А. Чуваковой, Г.И. Чувакова и Г.С. Манойловой, проведенного в детском хосписе [12]. Хосписная служба ориентирована на предоставление медико-социальной и психологической помощи и улучшение качества жизни инкурабельным пациентам. Работа с неизлечимо больными детьми, частое столкновение со смертью и горем близких – это факторы повышенных эмоциональных нагрузок на медицинский персонал. Как показали данные исследования, медицинские сестры в возрасте 30–40 лет обладают в среднем заниженной способностью в эмпатии, по методике В.В. Бойко, хотя анализ показателей частных шкал указывает на наличие у них всех необходимых каналов эмпатии: эмоционального, интуитивного, канала идентификации. Среди медицинских сестёр в возрасте от 40–50 лет был обнаружен более высокий уровень эмпатии по сравнению с младшей возрастной группой. Авторы связывают полученные результаты со стадиями адаптации медицинской сестры в хосписе.

В исследовании Т.Ю. Удаловой, А.В. Мордык и И.С. Резниченко были проанализированы связи эмпатии с проявлениями профессионального выгорания у сотрудников противотуберкулезного диспансера. Как известно, в структуре синдрома эмоционального выгорания выделяют три ключевых аспекта: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [4]. Эмоциональное истощение проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Деперсонализация представляет собой деформацию отношений с другими людьми и часто приобретает форму негативизма, циничности установок и чувств по отношению к другим людям, в случае врача – к пациентам. Редукция личностных достижений может проявляться в тенденции негативно оценивать себя, занижать свои профессиональные достижения и успехи.

В ходе корреляционного анализа было установлено, что уровень эмпатии имеет разнонаправленные связи с указанными проявлениями эмоционального выгорания медиков. Обнаружилось, что чем выше уровень эмпатии у них, тем менее были выражены симптомы редукции их личностных достижений, но при этом выше оказывался уровень деперсонализации личности [11].

Была изучена эмпатия как составляющая коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей. В исследовании приняли участие студенты VI (выпускного) курса двух специальностей: педиатрия (40 человек) и лечебное дело (40 человек). Респондентам были предложены психодиагностическая методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методика исследования уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова и методика диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой. Был проведен анализ показателей описательной статистики, сравнительный анализ групп студентов различных специальностей при помощи U-критерия Манна – Уитни и корреляционный анализ.

По данным методики В.В. Бойко, установлено, что в группе студентов специальности «Лечебное дело» восемь студентов имеют очень низкий уровень эмпатических способностей, у 19 человек из 40 заниженный общий уровень эмпатических способностей, для 13 студентов характерен средний уровень эмпатии. При этом наименьшие показатели были обнаружены по шкале интуитивного канала эмпатии, что свидетельствует о низких способностях студентов видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на личный опыт. Для студентов характерна большая опора на стереотипы, чем на собственную интуицию, осмысление понимания людей. По данным методики исследования уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова, у студентов данной группы показатели соответствуют нормальному уровню эмпатийности, присутствующему подавляющему большинству людей.

В отношении студентов педиатрического факультета, по данным методики В.В. Бойко, было выявлено, что только у одного студента наблюдается высокий уровень эмпатических способностей, у пяти студентов – средний уровень, для 26 студентов характерен заниженный общий уровень эмпатических способностей и у восьми очень низкий уровень. При этом наибольшие показатели были обнаружены по шкале «Интуитивный канал эмпатии». По методике И.М. Юсупова, их средние показатели соответствуют нормальному уровню эмпатийности. Данные методики В.В. Бойко указывают, что у студентов этой группы наиболее выражен интуитивный канал эмпатии, что

свидетельствует о высокой способности респондентов видеть поведение партнеров при общении, успешно действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на свой личный опыт.

Именно по шкале «Интуитивный канал эмпатии» между студентами двух изучаемых групп были обнаружены статистически значимые различия ($p = 0,05$) при помощи U-критерия Манна – Уитни.

По методике М.А. Манойловой, в обеих группах были получены аналогичные показатели (табл. 31). Так, интегральный показатель соответствует среднему уровню развития эмоционального интеллекта у студентов и лечебного, и педиатрического факультетов. При этом для обеих групп оказались характерными высокие показатели по шкале «Управление своими чувствами и эмоциями», а наиболее низкими – показатели по шкале «Осознание чувств и эмоций других людей». Эти данные говорят о развитой способности респондентов управлять своими эмоциями и чувствами, использовать их для достижения поставленной цели, с одной стороны, и имеющейся сложности в распознавании эмоций других людей, понимании чувств партнеров по общению – с другой.

Таблица 31

**Результаты методики диагностики
эмоционального интеллекта М.А. Манойловой**

Факультет	Осознание своих чувств	Управление своими чувствами и эмоциями	Осознание чувств и эмоций других людей	Управление чувствами и эмоциями других людей	Интегральный показатель
Лечебное дело	3,86	8,13	3,4	5,68	5,5
	1,95	1,7	1,68	1,94	1,93
Педиатрия	7,65	3,7	6,23	5,7	3,5
	1,69	1,68	1,44	1,63	1,81

Корреляционный анализ данных методики диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой студентов лечебного факультета обнаружил наличие положительной связи между шкалой «Осознание своих чувств и эмоций» и шкалой

«Управление своими чувствами и эмоциями». Это позволяет говорить, что чем больше развито эмоциональное самосознание студентов, чем больше потребность в познании самого себя и способность к самоанализу и самонаблюдению, тем выше уровень развития самоконтроля, более глубокое осознание собственного психоэмоционального состояния и понимания происходящего в окружающем мире.

Корреляционный анализ также показал положительную связь между шкалой «Осознание чувств и эмоций других людей» и шкалой «Управление чувствами и эмоциями других людей». Такие результаты говорят о том, чем больше данные студенты ориентированы на другого человека, открыты во взаимодействии и сопереживании, тем успешнее происходит выстраивание межличностного общения и тем больше их гибкость в выборе любого стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации.

Кроме того, была обнаружена отрицательная связь между показателями по шкале «Управление чувствами и эмоциями других людей» и показателями по шкале «Проникающая способность в эмпатии». Таким образом, можно сказать, что чем больше данные студенты ориентированы на собеседника, естественны в своих проявлениях при словесно-эмоциональном обмене, тем меньше могут управлять чувствами и эмоциями других людей. И наоборот, чем меньше они ориентированы к эмпатическому постижению, созданию открытого доверительного взаимодействия, тем больше они способны предвидеть развитие событий, выбрать необходимый стиль взаимодействия в зависимости от требований ситуации.

Принимая во внимание, что в выборке были представлены респонденты с высокими показателями по шкале «Проникающая способность в эмпатии», можно предположить, что эти респонденты будут испытывать трудности в ситуациях, требующих от них умения влиять на поведение и состояние другого человека. Хорошо понимая чувства и переживания других людей, они оказываются не способными модифицировать их и подвергаются угрозе эмоционального выгорания. В то же время в выборке были представлены лица с низкими показателями по шкале «Проникающая способность в эмпатии». Таким образом, обна-

руженная корреляция позволяет предположить, что эти респонденты чувствуют себя достаточно способными управлять чувствами и эмоциями других людей, при этом не включаясь в эмоциональное состояние другого человека. Следовательно, эмоциональное выгорание данной категории студентов оказывается менее вероятным, но при этом успешность межличностного взаимодействия, в том числе в диаде врач – пациент, снижается. Корреляционные плеяды изображены на рис. 27.

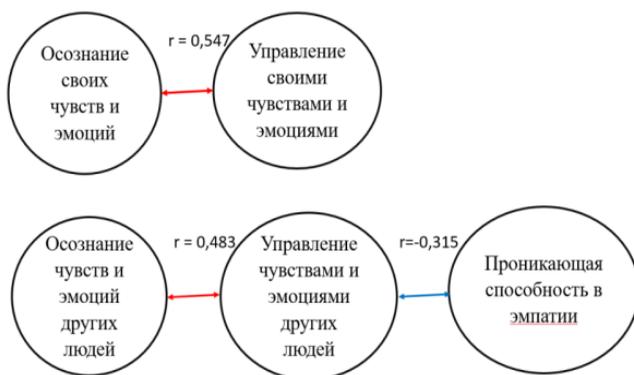


Рис. 27. Корреляционный анализ данных студентов лечебного факультета

Далее проанализируем результаты корреляционного анализа данных педиатрического факультета (рис. 28). Была обнаружена положительная связь между показателями по шкале «Осознание своих чувств и эмоций» и шкале «Осознание чувств и эмоций других людей». Это позволяет говорить, что чем больше развито эмоциональное самосознание студентов, тем больше потребность в познании самого себя и способность к самоанализу и самонаблюдению, тем больше ориентация на другого человека, активность и гибкость эмоциональной сферы, что помогает быстро отзываться на окружающие события, распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по взаимодействию, находить верное решение в проблемной ситуации.

Также была выявлена положительная связь показателей по шкале «Осознание своих чувств и эмоций» и по шкале «Идентификация в эмпатии». Таким образом, чем больше у студентов

развита способность к самоанализу и самонаблюдению, тем больше они могут понять другого человека на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера.

Обращает на себя внимание тот факт, что в корреляционной плеяде показатели шкалы «Управление своими чувствами и эмоциями» и шкалы «Управление чувствами и эмоциями других людей» в группе студентов педиатрического факультета являются изолированными.

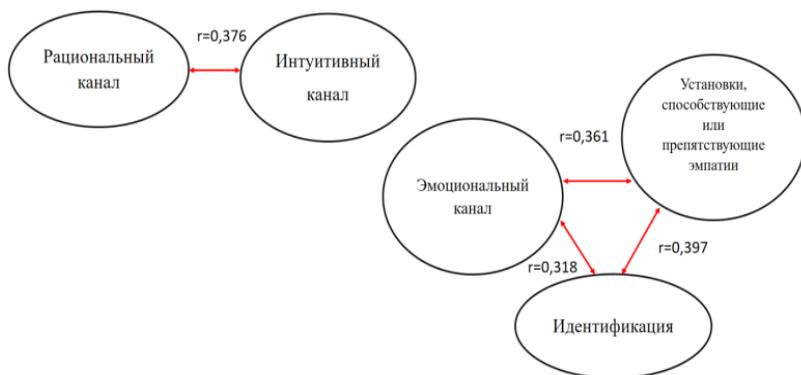


Рис. 28. Корреляционный анализ данных студентов педиатрического факультета

Итак, полученные В.М. Лариной данные об эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей позволили сделать следующие выводы:

1. Средние показатели эмпатии и эмпатических способностей оказались нормативными как в группе студентов лечебного факультета, так и в группе педиатрического факультета.

2. Показатели стандартного отклонения указывают на значительную индивидуальную вариативность. В обеих выборках присутствуют респонденты с высоким и низким уровнем эмпатийности и эмпатических способностей.

3. Студенты с высокими показателями по шкале «Проницающая способность в эмпатии», хорошо понимая чувства и переживания других людей, оказываются не способными модифицировать их и подвергаются угрозе эмоционального выгорания.

Можно предположить, что эти респонденты будут испытывать трудности в ситуациях, требующих от них умения влиять на поведение и состояние другого человека.

4. Студенты с низкими показателями по шкале «Проникающая способность в эмпатии», напротив, чувствуют себя достаточно способными управлять чувствами и эмоциями других людей, не включаясь в эмоциональное состояние другого человека. Следовательно, эмоциональное выгорание данной категории студентов оказывается менее вероятным, но при этом успешность межличностного взаимодействия, в том числе в диаде врач – пациент, снижается.

5. Полученные данные могут лечь в основу программы, направленной на развитие эмпатического потенциала студентов медицинских специальностей, что позволит будущим врачам устанавливать эмоционально благоприятные отношения с пациентами и их близким окружением, успешно справляться с профессиональными задачами и противостоять профессиональному выгоранию.

6. Программа по развитию эмпатии и эмоционального интеллекта у будущих врачей должна иметь два направления:

- развитие способности к пониманию эмоций других людей;
- профилактика профессионального выгорания.

2.3. Представления о науке и психологические особенности личности студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью

Наука является одним из важных механизмов развития общества и государства, в связи с этим возрастает роль системы высшего образования в подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, которые смогут составить кадровый потенциал науки страны (Грицкевич Т.И., Лавина Т.А., Захарова А.Н., 2020).

Проблемам развития науки, государственной поддержки вовлечения в научную деятельность молодежи в Российской Федерации в настоящее время уделяется огромное внимание. Предпринимаемые в России в последнее десятилетие меры по привлечению и закреплению молодежи в научной сфере дают

свои результаты: возрастная структура исследователей становится более сбалансированной. По статистическим данным на 2017 год, удельный вес исследователей в возрасте до 29 лет включительно составлял 18,4%, в возрасте с 30 до 39 лет – 25,4%, с 40 до 49 лет – 14,2%, 50–59 лет – 16,6%, 60–69 лет – 16%, 70 лет и старше – 9,3% (рис. 29).

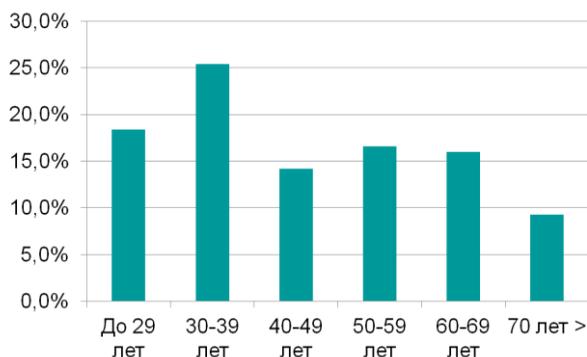


Рис. 29. Удельный вес исследователей.

Источник: Индикаторы науки..., 2019

В недавнем прошлом в кадровом корпусе российской науки происходил количественный и качественный спад; сокращалась численность научных кадров при ухудшении их возрастной структуры, возрастной диспропорции кадрового состава науки, вызванном сложной демографической ситуацией, старением научно-педагогического состава кадров системы высшей школы, нарушением преемственности научных школ (Володина Е.Д., 2014).

Учеными отмечается, что в кадровой структуре современных научных институтов оказался «потерян» средневозрастной пласт научных сотрудников, соответственно, прервалась преемственность научных традиций и научного мышления. В результате молодые исследователи в основной массе своей не обладают необходимыми знаниями, навыками, приемами научного мышления, ценностной базой для осуществления научной деятельности как профессиональной (Разина Т.В., 2014). На сегодняшний день ситуация принципиально изменилась, те, кто

в 2000–2010 годы относился к категории «молодых ученых», постепенно смещаются в категорию ученых «среднего возраста». И именно на них в настоящее время лежит задача социализации, инкорпорирования в научную среду сегодняшних молодых ученых. Тем не менее, поскольку в свое время связь поколений была прервана, среднее поколение не может адекватно и в полной мере передать молодежи научные нормы, стандарты, традиции, сформировать традиционную систему научных ценностей. При этом новая система научных ценностей также не сформирована. В итоге современные молодые ученые оказываются в ситуации аномии научных ценностей, что существенно влияет на мотивационную и когнитивную основу их научной деятельности.

Ситуация в данной области по-прежнему сложна, что определяет особую социальную значимость и актуальность научного поиска в области психолого-педагогических механизмов вовлечения в научно-исследовательскую деятельность молодежи, ее активизации, формирования позитивной мотивации научно-исследовательской работы в системе высшего образования.

Исследования психологических проблем научной деятельности за рубежом посвящены проблемам исследовательского поведения (D. Berlyne, C. Hutt, H. Keller, H.-G. Voss), социальным факторам научной карьеры (Feist G.J., 2006), ценностей и этически-моральным аспектам научной деятельности (Tondl L., 2001), психологическим феноменам научного мышления (Clement J.J., 2008).

В современной отечественной психологии изучению психологических особенностей научно-исследовательской деятельности посвящены научные работы таких авторов, как А.Г. Аллахвердян (Аллахвердян А.Г., 2014), А.В. Юревич, М. Ярошевский (Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г., 1998); А.В. Юревич (Юревич А.В., 2013; Юревич А.В., Цапенко И.П., 2010); В.А. Ядов (1992); Е.А. Володарская (2002, 2009), Т.В. Разина (2016–2020), А.Л. Мазалецкая (2011), Ю.С. Медведева (Медведева Ю.С., 2015), Т.В. Огородова (Огородова Т.В., Медведева Ю.С., 2013), Т.Г. Бохан, Л.Ф. Алексеева, М.В. Шаболовская, С.А. Морева, Т.М. Кузнецова (2014), С.И. Бояркина, Э.А. Иванов, Б.Г. Тукуман (2015), В.Н. Едронова, А.О. Овчаров (2013) и др.

Научно-исследовательская деятельность студентов вуза – одна из наиболее значимых составляющих подготовки будущего специалиста, данный вид деятельности является одним из основных в высшей школе и способствует развитию компетенций обучающихся. Отметим, что с психологической точки зрения важно разделять научную деятельность и деятельность инновационную, поскольку они имеют психологически разную структуру. Инновационная деятельность может относиться к очень большому числу профессий (управленцы, экономисты, педагоги, юристы и т.д.) и не обязательно предполагает в своей основе научные исследования. Выражаясь образно, инновации на 90% меняют форму и на 10% – содержание. Научная деятельность по своей сути направлена на получение принципиально новых знаний, а соответственно на 90% меняет содержание и лишь на 10% – форму. Существенной опасностью в современных вузах является подмена научной деятельности инновационной.

В психологической науке особый интерес для исследователей представляет личность студента, занятого научно-исследовательской работой в процессе получения высшего образования, его система мотивов и стимулов, творческие способности. Ведется научный поиск источников и механизмов формирования интереса к науке, мотивации научно-исследовательской деятельности у студентов, исследуются актуальные формы участия в научной работе.

А.Л. Мазалецкая (2011) определяет научно-исследовательскую деятельность (НИД) как деятельность, направленную на расширение имеющихся и поиск новых объективных знаний об окружающем мире и общественных процессах. Она рассматривает мотивацию НИД на различных этапах процесса профессионализации. На этапе первичной профессионализации преобладает внутренняя мотивация НИД. На этапе профессионального обучения происходит переход к внешним формам мотивации. Внешняя мотивация НИД сохраняется и на этапе профессиональной адаптации.

А.О. Овчаров, В.Е. Едророва (2013) предлагают рассматривать научно-исследовательскую деятельность с позиции системного и структурно-уровневого подходов. Научно-исследовательская деятельность в данном случае принимается в качестве от-

крытой самоорганизующейся системы, как область самореализации и процесс саморазвития учёного.

Т.В. Разина исследует научно-исследовательскую деятельность с позиции метасистемного подхода. Согласно данной концепции мотивация научно-исследовательской деятельности представляет собой структурно-уровневую организацию, состоящую из элементного, компонентного, subsystemного, системного и метасистемного уровней. Особенный интерес представляет subsystemный уровень, который включает десять видов мотивационной направленности (2015). Т.В. Разина (2016) отмечает, что уровень силы десяти мотивационных subsystem системы мотивации научной деятельности может изменяться в результате преобразований в широкой социальной и узкой научной среде.

Эмпирические исследования психологических особенностей НИР проводятся у российских преподавателей, сотрудников вузов и научных институтов, у молодых людей, обучающихся в аспирантуре и магистратуре, студентов заочной и очной формы обучения, на различных этапах профессионализации (Голикова Н.Н., Разина Т.В., 2014; Ракитина О.В., 2014; Другова Е.А., Андраханов А.А., Большасова Л.А., Коричин Д.А., 2017).

Э. Эванс, Е.В. Быстрицкая, Р.У. Ариффулина (2017) по результатам опроса аспирантов пришли к выводу, что мотивы научно-исследовательской деятельности недостаточно осознаны. Более 40% респондентов ответили, что в выборе научного руководителя и темы исследовательской работы опирались на советы друзей, из соображений высокой результативности защиты диссертаций у данного руководителя. Для менее 30% респондентов защита диссертации является средством повышения социального и профессионального статусов, конкурентоспособности. Около 15% молодых исследователей занимаются научным исследованием для того, чтобы продолжить работу в вузе, или по причине выполнения распоряжения руководства. Только чуть менее 12% исследователей определили в качестве главного мотива научной работы личностный интерес к исследуемой области знаний.

С.И. Бояркина, Е.А. Иванова, Б.Г. Тукумцев (2015) проанализировали целевые ориентации аспирантов научных и образо-

вательных организаций и пришли к выводу, что в представлениях молодого поколения преобладают идеализированные образы о научной деятельности и качествах, которыми должен обладать учёный. Авторы предполагают, что данные представления могут быть обусловлены родительским влиянием или стереотипами.

М.В. Шаболовская, Т.Г. Бохан, Л.В. Радишевская, А.Л. Ульянович (2017) исследовали специфику ценностно-смысловых барьеров и их влияние на смыслообразующую исследовательскую мотивацию молодых учёных и установили, что значимые ценности-цели аспирантов и магистрантов отражают конкретные жизненные ценности, ценности личной жизни. Ценностная направленность молодых ученых не соответствует пространству их самореализации в научно-исследовательской деятельности: наиболее актуальными для них являются ценности личной жизни, а незначимым – стремление к творчеству, которое выступает главным механизмом порождения нового знания в научно-исследовательской деятельности.

Т.Г. Бохан, М.В. Шаболовская, С.А. Морева, Л.Ф. Алексеева (2014), исследуя особенности психологической готовности к научной деятельности у студентов, магистров, аспирантов, выделяют пять качественных характеристик, влияющих на становление успешной научно-исследовательской деятельности: самоконтроль, обеспечивающий эмоциональную устойчивость; самоконтроль и настойчивость в самоорганизации научной деятельности; открытость и чувствительность к новому; готовность к сотрудничеству; лидерская социальная активность. Исследователи определили, что в варианте хорошего самоконтроля и настойчивости в научно-исследовательской деятельности дефицитом выступает креативность.

По мнению Т.В. Огородовой, Ю.С. Медведевой (2013), особое внимание в изучении психологических особенностей научно-исследовательской деятельности студентов следует уделять вопросу мотивации: мотивации выбора научной деятельности и причинам разработки учёным той или иной темы. Они полагают, что студенты имеют базовую подготовку, полученную в школьные годы, и в связи с этим могут адекватно оценивать свои возможности и притязания в научно-исследовательской деятельности.

С точки зрения Т.В. Разиной (2016), наоборот, у студентов подлинная, истинная мотивация научной деятельности еще не сформировалась. Задача вуза в процессе подготовки молодых ученых – сформировать у студентов мотивационные и когнитивные предпосылки для того, чтобы они стали воспринимать научную деятельность как самостоятельную сферу профессиональной деятельности.

Н.В. Мартюшев, Е.С. Синогина, У.М. Шереметьева (2013) при формировании у студентов устойчивой мотивации к научно-исследовательской деятельности обращают внимание на повышение престижа вузовской науки; стимулирование участвующих в научно-исследовательской деятельности; привлечение студентов к рационализаторской работе и изобретательскому творчеству; предоставление студентам возможности испробовать при обучении свои силы в решении актуальных задач по различным направлениям науки, экономики, техники и культуры.

Одной из наименее раскрытых тем в данном исследовательском поле является проблема взаимосвязи особенностей научно-исследовательской деятельности студентов вуза с их мотивацией обучения в вузе и личностной креативностью (Zakharova A.N., Gromova A.S., Talanova T.V. et al., 2020).

В качестве другой важной темы, на наш взгляд, следует выделить проблему социальных представлений о науке и научной деятельности студентов вуза. Между тем восприятие науки, научной деятельности, имиджа современного ученого может стать определяющим и значимым фактором, тормозящим или активизирующим интерес молодежи к участию в научной работе (Zakharova A.N., Gromova A.S., Talanova T.V. et al., 2020).

Следует также отметить недостаточность исследований психологических особенностей научно-исследовательской деятельности студенческой молодежи в вузах регионов Российской Федерации. Различия в финансировании науки в столичных вузах, вузах, входящих в программы государственной поддержки, и вузах регионов, не являющихся опорными, существуют. С позиций восприятия науки, ученых, проблем, стоящих перед наукой, эти различия могут стать существенными.

Проблематика социальных представлений о науке связана с тем, что ученые и преподаватели вузов вынуждены задумываться

мываться о том, как воспринимают естественные и технические науки в обществе, в частности, о том, какой образ науки господствует в головах образованной и не очень образованной публики; как отражаются наука и ученые в глазах общественности; как относится население к науке и что о ней знает (Sismondo S., 2010; Авдулов А.Н., 2003, 2004).

Исследования, посвященные восприятию ученых разными группами населения, в том числе различия в зависимости от пола, культуры и социально-экономического статуса, являются в настоящее время одним из распространенных зарубежных направлений исследований в области изучения науки и научной деятельности (Christidou V., 2011). Появились также отечественные исследования данной тематики (Володарская Е.А., 2002; Володарская Е.А., 2009; Разина Т.В., Володарская Е.А., 2017).

Ряд исследователей предполагают, что отношение детей к науке в значительной степени зависит от их восприятия. Исследования показывают, что большинство детей младшего возраста положительно относятся к науке в возрасте 10 лет, но затем этот интерес резко снижается, и к 14 годам их отношение и интерес к изучению науки в значительной степени сформировались (Archer L., DeWitt J., Osborne J. et al., 2010).

Поскольку представления о науке формируются, начиная с детского возраста, для их изучения часто использовались детские рисунки, в том числе тест Draw-a-scientist-test (DAST). Было выявлено, что у детей существуют стереотипные представления о учёных. С 1950-х годов в исследованиях в качестве стереотипного представления об ученых наиболее часто встречался образ ученых как пожилых мужчин в белых халатах и очках, работающих в лаборатории в одиночестве (Chambers D., 1983; Newton L.D., Newton D.P., 1998; She H., 1995, 1998; Song J., Pak S., Jang K., 1992). Со временем в ряде стран проблема начала сглаживаться (Milford T.M., Tippett C.D., 2013; Fralick B., Kearn J., Thompson S., Lyons J., 2009). Например, в исследовании, проведенном в США и Китае, в котором приняли участие 1350 школьников, в рисунках детей появилось около 35% женщин-ученых (Farland-Smith D., 2009). В этом же исследовании выявлены также изменения в стереотипных представлениях китайских школьников, связанные с роботами.

В исследовании R. Narayan с соавт. (Narayan R., Park S., Peker D., Suh J., 2013) сравнивались представления 1800 учеников из пяти разных стран (Китае, Индии, Южной Кореи, Турции и США) о занятиях наукой и учёных, отраженные в их рисунках с использованием модифицированной версии теста «Drawing-A-Scientist-Test». Во всех странах результаты показали, что на более низких уровнях обучения меньше стереотипных представлений, чем на более высоких. Было показано, что в любой стране восприятие учениками ученых не было связано с их выбором профессии.

Изучение M.M. Thomson, Z. Zakaria, R. Radut-Taciu (2019) представлений об ученых школьников из Румынии, обучающихся как в сельских, так и в городских государственных школах, с помощью теста DAST показали, что большинство детей представляют стереотипные характеристики ученых на их рисунках, такие как белые мужчины в лабораторных халатах, использующие инструменты, отражающие химическую лабораторию.

В исследовании (Buldu M., 2006) восприятия ученых детьми возрасте от 5 до 8 лет в Турции было выявлено, что такое восприятие отличается в зависимости от возраста и социально-экономического статуса.

В исследовании, проведенном B. Fralick, J. Kearn, S. Thompson et al. (2009), в США среди 1600 учащихся средней школы из городских и пригородных школ на юго-востоке США результаты показывали, что учащиеся, участвующие в этом исследовании, наиболее часто воспринимают ученых как работающих в помещении и проводящих эксперименты. Выявлено, что представления молодых студентов об инженерах и ученых часто насыщены неправильными представлениями и стереотипами.

В исследовании S. El Takach, H.A. Yacoubian (El Takach S., Yacoubian H.A., 2020), проведенном в Ливане с помощью теста DAST, приняли участие учителя и их ученики. Результаты показали, что распространено стереотипное представление об ученом-мужчине, работающем в лаборатории и проводящем эксперименты в основном по химии. Участники придерживались положительного отношения к ученым, многие студенты, как правило, положительно относились к карьере в науке и технике. Интересно, что у учеников младших классов были более разно-

образные образы ученых, а стереотипизация образов возростала среди учащихся старших классов, становясь более похожими на изображения их учителей. Среди предпочтительных имен ученых, представленных студентами, не было современных ученых и женщин-ученых.

Исследование D. Miller с соавторами (Miller D., Eagly A., Linn M.C., 2014), проведенное в 66 странах среди 350000 участников, показало, что, несмотря на то, что за последние 40 лет доля женщин в науке в большинстве стран значительно возросла, гендерно-научные стереотипы по-прежнему ассоциируют науку с мужчинами больше, чем с женщинами. В работе выявлено, что гендерные стереотипы в восприятии науки все еще сильны даже в странах с небольшими гендерными различиями в участии в научной деятельности.

«Настоящий переворот» в сознании детей и подростков стали отмечать сравнительно недавно – было выявлено, что: если в 60–70-х годах XX века, традиционно, рисуя ученых, дети почти всегда изображали мужчин, то уже в 2016 году почти треть персонажей таких рисунков представляют женщины (34% детей рисовали женщин-ученых, причем девочки – более чем в половине случаев) (Miller D., Nolla K., Eagly A., Uttal D., 2018). Такой тренд в детских рисунках предположительно связан с увеличением доли женщин – научных сотрудников во всем мире.

В настоящее время учеными выявлено существование яркой динамики имиджа науки, которая может быть связана с непрерывным ускорением развития научной мысли, быстрым расширением объема научного знания, изменениями социального контекста функционирования института науки, усложнением форм взаимодействия науки и общества, а также спецификой практического запроса, который выступает важным драйвером теоретического осмысления социально-психологических проблем в целом.

В европейской историко-культурной традиции происходит эволюция образа ученого. Учеными показано, что общественное восприятие личности ученого и исполняемой им социальной роли исторически изменялось по мере развития науки и общества (Матяш Т.П., Матяш Д.В., 2015).

Учеными доказывается актуальность изучения образа идеального ученого у современных молодых россиян для понима-

ния формирования их профессиональных предпочтений и желания заниматься научной деятельностью в современных условиях функционирования науки (Петров М.К., 2007; Шорыгин Е.А., 2014).

Основными информационными каналами формирования социальных представлений о науке выступают:

- непосредственное взаимодействие с представителями профессионального научного сообщества;
- собственный опыт исследовательской деятельности (непосредственная имиджформирующая основа);
- деятельность СМИ, слухи, влияние третьих лиц (опосредованная имиджформирующая основа) (Володарская Е.А., Разина Т.В., 2018).

В статье М.И. Микешина обсуждается проблема распространённого обыденного, «стандартного» представления о науке и научной деятельности, характерного для людей, получающих образование в России. Это представление складывается на основе коллективных практик повседневных, образовательных, научных и не является результатом только личного опыта. Популярный образ обладает свойством нормативности, т.е. служит созданию единого пространства принципов и стандартов сообщества (Микешин М.И., 2018).

В исследовании образа науки в представлении студентов, проведенного с использованием метода неоконченных предложений, авторами выявлена степень влияния различных факторов (курс обучения, вузовская специальность) на формирование образа науки у современных студентов. Студенты гуманитарных специальностей отводят доминирующую роль в развитии науки человеку, личности, специалисту. Представители технических специальностей при выделении факторов развития науки больше внимания уделяют материально-технической базе. В результате исследования было выделено четыре обобщенные категории, составляющие образ науки и ученого: социальные функции науки, социальные факторы развития науки, образ ученого, отношение студентов к науке. Самыми весомыми обобщенными категориями оказались «Социальные функции науки» и «Отношение студентов к науке», которые связаны непосредственно с понятием «наука». Такие тенденции прослеживаются во всех

категориях студентов независимо от курса обучения или факультета (Разинская В.Д., Жирякова Е.С., Кузьминова Н.В., 2013).

Установлено структурно-содержательное своеобразие имиджа ученого у студентов и работающей молодежи и факторов, его обуславливающих (Разина Т.В., Володарская Е.А., 2017). Образ идеального ученого характеризуется когнитивными (способность формулировать проблему, выражать свои мысли, устойчивость к неопределенности, дисциплина мышления) и личностными (целеустремленность, решительность, принципиальность, нацеленность на результат, высокая работоспособность, разносторонность, неординарность, богатая фантазия) качествами. Делается вывод о содержательной схожести образов идеального ученого у работающей и учащейся молодежи и отличиях в его имиджформирующей основе.

Анализ образа ученого, формируемого продуктами массовой культуры, проведенный Р.Э. Искандеровой, позволил предположить, что образы часто являются утрированными, имеющими мало общего с настоящими учеными, исследователями. По мнению автора, в массовой культуре научный работник представлен в различных жанрах и с различных ракурсов, формирующих часто у подростковой и молодежной аудитории резко противоположное мнение о современном ученом: от несерьезного и комедийного до пугающего и потенциально опасного (Искандерова Р.Э., 2018).

Были изучены психологические особенности личности студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, а также их представления о науке, научной деятельности, образе ученого.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова».

В Чувашском госуниверситете одним из важных средств повышения качества подготовки и воспитания современных специалистов с высшим образованием, способных творчески развиваться в условиях практики и теории, является научно-исследовательская работа студентов (НИРС). Учитывая ее важность, в Чувашском госуниверситете ведется планомерная работа по приобщению студенческой молодежи к научным исследо-

ваниям. Организующим центром по проведению научно-исследовательской работы студентов в университете является непрерывно действующее с момента основания вуза Студенческое научное общество (СНО) (Иванова Т.Н., 2015) – добровольное объединение студентов вуза, принимающих активное участие в выполнении и организации научно-исследовательских работ, а также преподавателей и научных сотрудников университета, руководящих этой деятельностью. СНО ЧГУ реализует свою работу во взаимодействии с администрацией вуза, руководством факультетов и кафедр, профессорско-преподавательским составом, организацией молодых ученых, аспирантурой (Афанасьев В.В., Захарова А.Н., Руссова Н.В., 2011).

Деятельность СНО ЧГУ имеет открытый характер, основана на принципах самоуправления, духа взаимного уважения и культуры научного общения студентов. Целями деятельности СНО в вузе являются: создание условий для раскрытия и реализации интеллектуальных и творческих способностей, научно-исследовательского потенциала студентов, поддержка научного творчества молодежи; создание условий для развития научно-исследовательской инициативы студентов, чтобы в процессе обучения привить им навыки самостоятельной научной работы; воспитание из числа наиболее одаренных и склонных к научной и педагогической работе студентов резерва ученых, исследователей и преподавателей (Захарова А.Н., Харитоновна С.Б., Руссова Н.В., 2010).

В Чувашском государственном университете регулярно проводятся студенческие научные конференции, студентам предоставляется возможность публикации своих научных исследований (Организация..., 2010; Результативность..., 2012).

Использовались следующие методы исследования – анализ научных источников, анкетирование, тестирование, методы математико-статистической обработки данных.

Для обработки полученных результатов применялся математико-статистический метод, включающий описательную статистику, *t*-критерий значимости различий Стьюдента.

На основании анализа научных источников была составлена анкета для определения отношения студентов вуза к научно-исследовательской деятельности, их личного интереса к науч-

ной работе, образе ученого, мнения о современных проблемах науки, знания известных учёных своей страны и региона.

На основе анкетирования были отобраны студенты, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью. Согласно ответам при анкетировании они выступают с докладами на конференциях, участвуют в научных олимпиадах и конкурсах, имеют публикации в сборниках научных трудов, становились лауреатами, победителями и призерами на различных конференциях, олимпиадах и конкурсах.

Общее количество респондентов – 160 человек в возрасте от 18 до 24 лет.

Проводился сравнительный анализ результатов студентов технических и гуманитарных специальностей, а также юношей и девушек. На первом этапе исследования применялся тест «Диагностика личностной креативности Е.Е. Туник» (Диагностика., 2002).

Результаты исследования особенностей личностной креативности студентов вуза – участников научно-исследовательской деятельности распределились следующим образом (табл. 32).

Таблица 32

**Результаты исследования по методике
«Диагностика личностной креативности Е.Е. Туник»**

Креативность	Общий показатель	Техн. (N = 80)	Гум. (N = 80)	Юноши (N = 68)	Девушки (N = 92)
Склонность к риску	13,28 ± 6,64	13,08 ± 6,77	13,48 ± 6,56	12,99 ± 7,49	13,49 ± 5,97
Любознательность	12,79 ± 6,39	12,60 ± 6,38	12,99 ± 6,44	12,72 ± 7,10	12,85 ± 5,86
Сложность	11,53 ± 6,26	11,59 ± 6,48	11,46 ± 6,08	11,06 ± 7,21	11,87 ± 5,47
Воображение	9,33 ± 6,70	8,88 ± 6,80	9,79 ± 6,61	8,63 ± 7,35	9,85 ± 6,17

Статистические достоверные различия между группами по данной методике выявлены не были. Отсутствие значимых отличий в уровне креативности между студентами, осуществляющими научную деятельность в области технических и гуманитарных наук, предполагает (по крайней мере, на данном этапе научной социализации), что творческие способности в структуре научной деятельности будут иметь универсальную структуру

вне зависимости от предметной области и определяться психологической структурой научной деятельности, а именно поисковым поведением, стремлением к новизне, отсутствием страха перед неизведанным, направленностью на когнитивное (в отличие от деятельного) преобразование окружающей среды, т.е. на поиск принципиально новой информации и ее включения в существующую систему знаний.

На основании анализа полученных данных по изучению мотивации обучения в вузе при помощи опросника «Мотивация обучения в вузе Т.И. Ильиной» (Ильин Е.П., 2008) доминирующим мотивом обучения в вузе для студентов является «Приобретение знаний» (табл. 33). Студенты, активно занимающиеся наукой, пришли в вуз для получения знаний и готовы углублять свою теоретическую подготовку в области своей будущей специальности. Здесь, однако, есть один нюанс, который методика Ильиной не позволяет с достаточной степенью точности диагностировать. Для лиц, занятых научно-исследовательской деятельностью (в том числе и студентов), доминирует мотивация на получение принципиально новых знаний, т.е. новых не лично для учащихся (эту потребность удовлетворяет учебная деятельность), а новых для всего человечества (и эту потребность может удовлетворить лишь научная деятельность). Возможно, именно поэтому методика Ильиной не обнаруживает значимых отличий в мотивации на приобретение знаний у студентов гуманитарных и технических специальностей.

Таблица 33

**Результаты исследования по методике
«Мотивация обучения в вузе Т.И. Ильиной»**

Мотивация обучения	Общий показатель	Техн. (N = 80)	Гум. (N = 80)	Юноши (N = 68)	Девушки (N = 92)
Приобретение знаний	7,75 ± 2,83	7,94 ± 2,79	7,55 ± 2,87	7,61 ± 3,13	7,85 ± 2,60
Получение диплома	6,14 ± 2,33	6,20 ± 2,39	6,08 ± 2,28	6,24 ± 2,31	6,07 ± 2,36
Овладение профессией	5,25 ± 2,51	5,25 ± 2,46	5,25 ± 2,58	5,47 ± 2,54	5,09 ± 2,50
Приобретение знаний	7,75 ± 2,83	7,94 ± 2,79	7,55 ± 2,87	7,61 ± 3,13	7,85 ± 2,60

Второе место занял мотив «Получение диплома», что может говорить о формальном усвоении полученных знаний, как и нацеленности на работу в тех организационных структурах, где наличие диплома является необходимой ступенью для карьерного роста.

«Овладение профессией» как мотив обучения в вузе находится на последнем месте, что может быть связано с недостаточной осознанностью профессионального самоопределения студентов. Отметим, что профессиональное самоопределение студентов, ориентированных на научную деятельность, изначально затруднено, поскольку на протяжении четырех – шести лет обучения элементы научной деятельности даются студентам в неразрывном единстве с учебной деятельностью (лабораторные работы, реферирование, конспектирование, написание выпускных контрольных работ и контрольных работ и т.п.). В результате довольно долгое время студенты воспринимают научную деятельность не как самостоятельную профессиональную деятельность, а как учебную, т.е. как этап, который должен быть пройден. В этом отношении большая ответственность ложится на преподавателей, руководителей НИРС, которые должны своевременно помочь молодым людям понять, что научная работа, по сути, это та же профессиональная деятельность, в рамках которой вчерашние студенты могут реализовать свои познавательные потребности.

На следующем этапе исследования проводилось изучение представлений о науке и научной деятельности, образе ученого. Вопросы анкеты были составлены на основе теоретических представлений о когнитивных и эмоциональных предпосылках мотивации научной деятельности (Разина Т.В., 2016).

По результатам анкетирования на вопрос «Почему люди занимаются научной деятельностью, становятся учёными?» выяснилось, что в представлениях студентов вуза выстраивается образ учёного, которым движет любопытство и любознательность, готового заниматься творческой, инновационной, созидательной деятельностью, которая имеет высокое значение на уровне государства (табл. 34).

**Результаты анкетирования студентов по вопросу
«Почему люди занимаются научной деятельностью,
становятся учёными?», %**

Ответ	Общее	Техн. (N = 80)	Гум. (N = 80)	Юноши (N = 68)	Девушки (N = 92)
Нравится, интересно	68,75	70	67,5	76,47	63,04
Желание изобрести/узнать новое	11,88	10	13,75	8,83	14,13
Развивать нашу страну/науку	17,5	20	15	11,76	21,73
Материальная выгода	1,25	0	2,5	1,47	1,1
Престиж, слава	0,63	0	1,25	1,47	0

Материальные стимулы и мотивы общественного признания менее значимы, чем сама научная деятельность. Можно отметить, что больший выбор ответов «желание изобрести или узнать новое» и «развития страны/науки» сделали девушки, активно участвующие в научно-исследовательской деятельности. Распределение ответов студентов показывает, что в данном аспекте образ ученого формируется на основе проекции собственных потребностей на фигуру ученого. Соответственно верно и обратное – студенты уже идентифицируют себя с учеными, возможно, не в полной степени, но такая особенность имеет место.

По результатам ответов на вопрос «Какие основные проблемы современной науки Вы можете назвать?» (табл. 35) выявлено, что большинство студентов вуза отмечают сочетание внутренних и внешних факторов. По мнению обучающихся, в наши дни людям не хватает личного интереса, вовлечённости, возможно, любопытства и уверенности в личном материальном благополучии, чтобы заниматься научно-исследовательской работой. Данное предположение актуально в среде молодого поколения, студентов вузов, так как на данном возрастном этапе происходит профессиональное самоопределение и вступление в самостоятельную взрослую жизнь. Так, личности, которые решили строить научную карьеру, по мнению респондентов, оставляют родные места в поисках более оплачиваемого и технологически благоустроенного места работы, в том числе за рубежом.

**Результаты анкетирования студентов по вопросу
«Какие основные проблемы современной науки
Вы можете назвать?», %**

Ответ	Общее	Техн. (N = 80)	Гум. (N = 80)	Юноши (N = 68)	Девушки (N = 92)
Недостаток финансирования	48,75	52,5	45	57,3	42,3
Люди не заинтересованы в научной работе	13,75	16,25	11,25	11,7	15,2
Недостаток кадров	13,75	12,5	15	16,1	13,04
Устаревшее оборудование	6,25	6,25	6,25	1,47	9,7
Утечка мозгов в другие страны	5,63	7,5	3,75	5,88	5,4
Излишняя коммерциализация науки	3,75	2,5	5	4,41	3,2
Низкий уровень образования	3,13	2,5	0	1,47	4,3
Недостаточно молодёжи (квалифицированных кадров) в науке	3,13	0	6,25	1,47	4,3
Недостаток информации	1,88	0	3,75	1,47	2,1
Невостребованность учёных на рынке труда	0	0	0	0	0

Наибольшие разногласия по проблемам современной науки выявились по варианту ответов «Недостаток финансирования». Большую проблему в этом видят студенты технических специальностей и юноши.

Хотелось бы также отметить разницу в количестве ответов активных и менее активных участников научно-исследовательской деятельности по позиции личностной заинтересованности в занятиях наукой («Люди не заинтересованы в научной работе»). Возможно, что на момент исследования части студентам не хватило элемента увлекательности для более активного участия в научно-исследовательской деятельности в вузе, что сильнее проявилось в ответах студентов технических специальностей (чем гуманитарных) и девушек (по сравнению с юношами).

Данный вопрос имеет в некотором смысле проективный характер, и впоследствии по его результатам можно прогнозировать, какие факторы могут затормозить выбор молодежью научно-исследовательской деятельности в качестве профессиональной. Недостаток финансирования в этом смысле не только низкая зарплата, но и отсутствие возможностей приобретать расходные материалы, посещать конференции, стажировки, проводить полевые исследования, закупать новое современное оборудование, а соответственно, это препятствие для полноты

научной самореализации, и это ощущают как студенты технических специальностей, так и гуманитарии, несмотря на то, что традиционно в гуманитарных науках техническое оснащение сложным оборудованием требуется значительно реже.

Отрадным фактом является то, что студенты не отмечали в качестве проблемы не востребованность ученых на рынке труда, а соответственно, у них есть определенная надежда на будущую реализацию себя в НИР.

Результаты ответов студенческой молодежи на вопросы «Каких учёных России Вы знаете?» и «Каких учёных Чувашии Вы можете назвать?» приведены в табл. 36. Следует отметить, что студенты называли преимущественно деятелей отечественной науки прошлых столетий (ученые России – 73,13% и ученые Чувашского края – 65,63%). Студенты менее осведомлены о состоянии современной науки на региональном уровне (10% – ученые Чувашской Республики и 21,25% – ученые России).

Таблица 36

**Результаты анкетирования студентов по вопросам
«Каких учёных России Вы знаете?»
и «Каких учёных Чувашии Вы можете назвать?», % (N = 160)**

Ученые	России	Чувашии
Деятели науки XVII–XIX веков	73,13	65,63
Современные учёные (1930 – настоящее время)	21,25	10
Затруднились с ответом	5,63	24,38

Большинство студентов назвали следующие имена деятелей науки и просветителей России XVIII–XIX веков: первый русский естествоиспытатель М.В. Ломоносов, известный ученый-энциклопедист, химик, физик Д.И. Менделеев, физик, электротехник-изобретатель А.И. Попов, хирург, создатель анатомического атласа Н.И. Пирогов, первые исследователи высшей нервной деятельности, физиологи И.М. Сеченов и И.П. Павлов.

Среди представителей Чувашского края чаще всего назывались: языковед, автор чувашского словаря Н.И. Ашмарин, востоковед, один из основателей российской синологии Н.Я. Бичурин, математик, основатель русской школы кораблестроения А.Н. Крылов, педагог, чувашский просветитель И.Я. Яковлев.

В числе современных ученых российской науки XX века были названы: конструктор-ракетостроитель С.П. Королёв, лауреат Нобелевской премии, физик А.Д. Сахаров.

Современные ученые Чувашского края: педагог, основатель этнопедагогике Г.Н. Волков, химик Г.А. Абакумов, историк, археолог, ведущий исследователь средневековой истории Поволжья и поволжских народов В.Д. Димитриев, физик, доктор физико-математических наук, создатель первой научно-исследовательской лаборатории по физике в Чувашии С.А. Абруков, учёный в области теоретической механики, педагог-организатор высшей школы С.Ф. Сайкин.

С нашей точки зрения, значимо, что было названо очень мало женщин-ученых. В представлениях студентов образ ученого – мужского пола. Из российских ученых женщин прошлых столетий были названы: математик, механик, первая в мире женщина-профессор математики С.В. Ковалевская и психолог, основатель отечественной патопсихологии Б.В. Зейгарник. Среди современных ученых Чувашии были названы только две женщины, представители того вуза, в котором проводилось исследование!

Следует также подчеркнуть, что студентами очень редко в качестве ученых современности указывались собственные преподаватели, практически каждый из которых ведет серьезную научную деятельность, имеет научную степень. Данный факт свидетельствует, что обучающимся необходимо как можно более широко и ярко освещать достижения университетской науки, знакомить с учеными, работающими в вузе, и их научными достижениями, что может способствовать более широкому вовлечению в науку студенческой молодежи.

Для более подробного исследования представлений о науке студентов вуза был предложен вопрос об особенностях мотивации научно-исследовательской деятельности ученых. Мотивы научно-исследовательской деятельности были взяты по исследованию Ю.С. Медведевой, Т.В. Огородовой (2013) и оценивались по пятибалльной шкале. Результаты распределились следующим образом (табл. 37).

На наш взгляд, данный подход (приписываемые мотивы занятия наукой) с позиций проективного подхода может быть и определенной проекцией и косвенно свидетельствовать о мо-

тивах самих студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью.

Таблица 37

Мотивация научно-исследовательской деятельности ученых в представлениях студентов вуза

Мотивация	Общий показатель	Техн. (N = 80)	Гум. (N = 80)	Юноши (N = 68)	Девушки (N = 92)
Профессиональный уровень	4,18 ± 0,88	4,16 ± 0,96	4,20 ± 0,79	4,07 ± 1,00	4,26 ± 0,77
Комфорт	4,08 ± 0,90	4,05 ± 0,93	4,10 ± 0,88	3,99 ± 0,94	4,14 ± 0,87
Социальная полезность	4,06 ± 0,89	4,01 ± 0,91	4,10 ± 0,88	3,97 ± 0,99	4,12 ± 0,81
Общение	3,93 ± 1,02	4,00 ± 0,95	3,86 ± 1,09	3,93 ± 1,03	3,93 ± 1,03
Творчество	3,81 ± 1,11	3,95 ± 1,03	3,68 ± 1,18	3,96 ± 1,08	3,71 ± 1,12
Карьера	3,30 ± 1,08	3,33 ± 1,10	3,28 ± 1,07	3,26 ± 1,06	3,33 ± 1,10
Материальное благополучие	3,12 ± 1,13	3,19 ± 1,16	3,05 ± 1,10	3,04 ± 1,16	3,17 ± 1,11

В качестве наиболее доминирующего мотива занятий наукой студенты видят «Профессиональный уровень», т.е. интерес не-посредственно к самой области науки и стремление углубить свои профессиональные теоретические знания, стремление стать сильным специалистом своего дела, освоение новых технологий и теорий не только в своей области, но и смежных.

На втором месте приписываемый мотив «Комфорт», который понимается как стремление к удобству и свободе действий, предпочтению некоторой независимости, отсутствие давления. Интерес к самой деятельности связывается с условиями ее реализации, при этом деятельность станет не привлекательной в случае наличия неудовлетворяющих человека условий и наоборот.

Третий ранг – мотив «Социальная полезность». Данный вид мотивации НИД характерен для людей, стремящихся к взаимодействию с обществом и возможности повлиять на него, при этом таким людям необходимо не просто быть полезным, а ощущать свою значимость.

Далее по представленности – мотив «Творчество», связанный с потребностью в возможности самореализации и саморазвития в научной деятельности в творческом контексте, реализацией в интересующей тематике, создание нового, ранее не известного, уникального.

Ниже всего в исследовании оказались ранги мотивов «Карьера» и «Материальное благополучие».

Большинство студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, невысоко оценили важность мотивации «Карьера», связанной с быстрым продвижением по карьерной лестнице, обеспечивающей уважение и принятие обществом, коллективом, когда интерес к деятельности связан не с ее предметом, а с возможностью продвижения по службе.

Такой мотив занятий наукой, как «материальное благополучие», выражающийся в стремлении к достатку, финансовой независимости, реализуемый благодаря научно-исследовательской деятельности, оказался оценен ниже всего. Это может быть связано с тем, что студенты пока недостаточно знают о возможности получения грантовой поддержки, других формах материальной поддержки и поощрения научной деятельности как уже состоявшихся ученых, так и молодым.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность – одна из важных форм интеллектуальной активности в современном высшем образовании и основа развития личности как профессионала, делающего специалиста более личностно-конкурентоспособным в динамично изменяющемся обществе (Morova N.S. et al., 2017; Zakharova A. et al., 2018). В связи с этим изучение психологических особенностей научно-исследовательской деятельности, мотивации и личностной креативности имеет значение в повышении эффективности научно-исследовательской деятельности студентов вуза.

На основании полученных результатов можно изложить следующие рекомендации по активизации научно-исследовательской деятельности обучающихся вуза:

1. Внимание к личностной заинтересованности при вовлечении в научно-исследовательскую деятельность студентов вуза, учёт их эмоционального отношения к различным формам научной работы.

2. Проведение тренингов в целях раскрытия и развития интересов, склонностей, мотивов обучающихся.

3. Развитие мотивации к научно-исследовательской деятельности через привлечение студентов к выступлениям на научных и научно-практических конференциях, участию в пред-

метных олимпиадах, к самостоятельным исследованиям и разработкам с последующим представлением результатов на научных конкурсах, форумах, в том числе с грантовой и стипендиальной поддержкой, как способов стимулирования их творческой активности.

4. Создание условий для повышения мотивации обучения путём учёта индивидуальных стремлений, склонностей и интересов студентов, учёт их пожеланий относительно организации форм научной и учебной деятельности, предоставление возможности самостоятельно выбирать некоторые дисциплины, проведение специальных курсов. Необходимо, чтобы содержание обучения было практико-ориентированным и соответствовало направлению будущей профессиональной деятельности студента вуза.

5. Развитие научного потенциала студентов вуза с включением в научно-исследовательскую деятельность активных и интерактивных методов обучения для активизации процесса познания нового, способов стимулирования самостоятельного и творческого поиска в решении учебных и научно-исследовательских задач.

6. Проведение психологических тренингов в целях раскрытия и развития научных, творческих интересов, склонностей, активизации мотивов научно-исследовательской деятельности обучающихся.

7. Увеличение форм личного и эмоционально-вовлечённого участия студентов в освоении нового материала через проведение деловых игр, круглых столов (дискуссий, дебатов), квестов, интеллектуальных игр, проектной деятельности, метода BarCamp, когда студенты сами выступают идейными организаторами конференций.

8. Повышение осведомлённости студентов вуза о современных деятелях науки. Информирование о заслугах преподавателей высшей школы в роли учёного-исследователя, просмотр научно-популярных фильмов об ученых прошлых лет и современности. Организация личных встреч, мастер-классов с современными учёными.

В ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» накоплен опыт по популяризации науки,

активизации научно-исследовательской деятельности обучающихся, в том числе повышения осведомлённости студентов вуза о современных деятелях науки через организацию различных встреч и мастер-классов с деятелями науки, современными учёными, информирование о достижениях науки и преподавателей высшей школы в роли учёного-исследователя. По итогам проведенного исследования был предложен новый формат организации личных встреч с учёными ЧГУ – «Лекторий СНО», направленный на популяризацию науки, знакомство с учеными университета, освещение актуальных трендов научных исследований (Лекторий СНО., 2020).

2.4. Особенности профессионально-познавательной активности студентов педагогических специальностей

Исследователи в области психологии и педагогики часто акцентируют внимание на студентах, осваивающих отдельные профили и специальности: инженерные, технические, строительные, управленческие, экономические, информационные, творческие, психологические, гуманитарные, медицинские, географические, юридические и др. Особое внимание уделяется обучающимся педагогического профиля (Алексеева Е.Е., 2011; Белова О.В., 2013; Бугрименко А.Г., 2006; Гафуров Е.К., 2012; Доронина Н.Н., 2006; Кагермазова Л.Ц., 2000; Киселева Н.С., 2007; Мищенко Т.В., 2005; Овчинников М.В., 2008; Павлова Н.А., 2005; Пакулина С.А., 2004; Романова Е.В., 2010; Рыднова А.А., 2007; и др.).

Н.С. Глуханюк подчеркивает, что учебная деятельность отличается от профессиональной своим предметом и целью, и именно поэтому «процесс становления субъекта любой профессиональной деятельности можно представить как процесс выращивания предмета данной деятельности в рамках учебно-профессиональной» (Глуханюк Н.С., 2000). Если говорить об освоении педагогических специальностей, то такая деятельность является, в первую очередь, средством преобразования будущего носителя этой профессии как ее субъекта, а сам педагог выступает в этом процессе в качестве предмета профессионально-

педагогической деятельности (Глуханюк Н.С., 2000). В связи с этим возникает вопрос, имеет ли профессионально-познавательная активность студентов, избравших педагогический профиль, свои особенности, отличающие их от студентов, осваивающих другие специальности?

Учитель, согласно Ю.Н. Кулюткину, должен мотивировать деятельность учащихся, регулировать сам процесс учебной работы, а также контролировать и оценивать успешность этой деятельности. Поскольку активность и самостоятельность ученика в обучении зависят от того, насколько он овладел различными умениями (самотивацией, самоанализом, саморегуляцией, самоконтролем, самооценкой), то учитель для развития этих внутренних функций самоуправления учебной деятельностью должен уметь создавать условия, которые бы позволили ученикам в процессе обучения овладеть средствами осуществления названных функций (Кулюткин Ю.Н., 1984). Однако для реализации подобных профессиональных умений в будущем студентам, избравшим педагогический профиль, требуются не только особые компетенции, но, в первую очередь, они сами должны обладать названными качествами, которые впоследствии будут развивать у своих учеников.

Г.С. Сухобская говорит о подготовке педагога как об одной из наиболее значимых социальных программ общества. Она отмечает, что важно развивать у студентов как общую гуманистическую направленность учителя, определяющую стратегию действий педагога, так и профессионально-личностные качества, которые будут способствовать реализации данной стратегии. При этом сознание гуманистически направленного учителя как воспитателя будущих поколений формируется у студента только «при таком построении учебных планов и программ, которое уже на этапе обучения центрируют внимание студента на внутренней связи между глобальными проблемами современности и гуманистическими подходами к их решению» (Сухобская Г.С., 2006). Значимыми профессионально-личностными качествами студентов педагогических специальностей выступают эмоциональная устойчивость, эмпатия, динамизм по отношению к ученикам и рефлексия по отношению к самому себе. Развиваются эти качества только при условии внутреннего принятия их зна-

чимости самим студентом как будущим педагогом (Сухобская Г.С., 2006).

Следует принять во внимание пессимистичное отношение многих исследователей к современным студентам-педагогам. На основании опроса студентов педагогических и технических специальностей, в котором приняли участие почти две тысячи человек, В.С. Собкин, О.В. Ткаченко, А.В. Федюнина пришли к выводам о том, что у студентов педагогических учебных заведений существенно ниже ориентация на работу по специальности, которая еще и постепенно снижается по мере освоения профессии. По данным, полученным исследователями, у студентов педагогических учреждений высшего образования (УВО) не формируется позитивная мотивация к профессиональной педагогической деятельности, так как в процессе обучения увеличивается их неудовлетворенность содержанием и качеством получаемого образования (Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В., 2005). Иногда для иллюстрации несовершенства системы подготовки педагогических кадров даже используют термин «двойной негативный отбор», суть которого состоит в том, что в педагогические университеты поступают самые слабые студенты, а работу в школах выбирают самые слабые из этих выпускников (Айдарова Е.В., 2016). В.С. Собкин, О.В. Ткаченко в своем исследовании также отмечают существование «двойного фильтра», когда рекрутирование в педагогическую профессию в существенной степени направлено на представителей слабых социальных групп, а отбор в педагогический вуз сориентирован на наиболее слабые по своей академической успеваемости группы выпускников школ (Собкин В.С., Ткаченко О.В., 2007).

А.М. Акбаева выявила отрицательную динамику позитивного отношения студентов к педагогической профессии: на начальном периоде обучения наблюдаются наиболее высокие показатели, они вдвое уменьшаются к третьему курсу и незначительно улучшаются к последнему. На этапе окончания обучения более одной трети студентов имеют негативное отношение к педагогической профессии (Акбаева А.М., 2004). А.А. Орлов, Е.И. Исаев, И.Л. Федотенко, И.М. Туревский в рамках масштабного исследования, охватывающего около 1300 студентов, при-

шли к выводу о том, что учебно-воспитательный процесс недостаточно стимулирует личностное и профессиональное развитие студентов, осваивающих педагогические профессии. Стихийный и мало управляемый характер этого процесса снижает эффективность и качество педагогического образования (Орлов А.А., Исаев Е.И., Федотенко И.Л., Туревский И.М., 2004).

В исследовании Е.Е. Алексеевой было обнаружено, что еще во время обучения в УВО у студентов педагогических специальностей начинается эмоциональное выгорание. Трудности на начальном этапе профессионального становления педагога создают то, что у будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки увеличивается неудовлетворенность собой и избранной профессией. На основании результатов эмпирических данных исследователем был составлен психологический портрет будущего учителя начальных классов, включающий в себя такие характеристики, как умеренная общительность, выраженное стремление к лидерской позиции, хороший темп социальных действий. В конфликтных ситуациях такие студенты отдают предпочтение стратегии «компромисс» и экономично проявляют свои эмоции. Также были определены риски профессиональной дезадаптации будущих педагогов: высокая личностная тревожность, недостаточная эмоциональная стабильность, низкий адаптационный ресурс и начало формирования фаз эмоционального выгорания (Алексеева Е.Е., 2011).

Согласно эмпирическому исследованию Е.В. Романовой, основными факторами, препятствующими успешному формированию профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического УВО, являются: сомнения в правильности выбора профессии, снижение интереса к содержанию и значимости будущей профессиональной деятельности и высокая мотивация избегания неудач. При этом было выявлено, что у обучающихся недостаточно сформирована профессиональная направленность, что особенно свойственно студентам, не прошедшим педагогическую практику (Романова Е.В., 2010). Вместе с тем О.В. Белова выяснила, что включенность студентов в педагогическую практику способствует проявлению более негативного отношения к качеству получаемых в УВО знаний. Она описала основные этапы профессионального самоопределе-

ния студентов педагогических специальностей. Если на I курсе среди студентов преобладает стремление к профессиональной самореализации в рамках выбранной профессии, то на III курсе увеличивается количество тех, кто указывает на случайность выбора профессии учителя, а также значимо снижается количество тех, кто связывает свою жизненную перспективу с работой по педагогической специальности. На V курсе данные тенденции только усиливаются, что приводит автора к предположению о том, что значительная часть старшекурсников разочаровывается в своем профессиональном выборе (Белова О.В., 2013).

Однако имеются и диаметрально противоположные факты. Например, представленные С.А. Володиной результаты исследования мотивов поступления студентов в педагогический вуз показали, что характер мотивации студентов является адекватным учебной деятельности. Полученные ею данные свидетельствуют об осознанности выбора большинством студентов будущей профессии, что связано с педагогической направленностью их личности (Володина С.А., 2014). При изучении мотивации студентов-педагогов I курса Е.В. Бондарчук выявила, что у 56% респондентов выражена внутренняя мотивация профессиональной деятельности, являющаяся наиболее эффективной для учебной и профессиональной деятельности. При этом студенты, у которых преобладает такая мотивация, имеют лучшую успеваемость, чем юноши и девушки с внешней положительной и внешне отрицательной мотивацией (Бондарчук Е.В., 2017). Н.Н. Доронина по результатам своего эмпирического исследования студентов педагогических специальностей сделала вывод, что динамика в процессе обучения студентов в УВО является составной частью целостного процесса развития профессионального самосознания, а студенческий возраст является сензитивным периодом для формирования педагогической направленности. Выход студентов на педагогическую практику и увеличение доли специальных, практически ориентированных предметов обуславливает возникновение кризисного периода в развитии профессиональной направленности студентов педагогических специальностей. Однако в приведенном исследовании положительные результаты дало введение в учебный процесс специально разработанной обучающей программы.

Н.Н. Доронина отмечает, что с личностным ростом специалиста, когда он в рамках профессии педагога находит все новые грани, смыслы, формы, изменяется содержание и структура профессиональной направленности: «С расширением представлений студентов о выбранной специальности меняются и мотивы предпочтения профессии, и мотивация учения, и удовлетворенность выбором, и профессиональные планы, и само отношение к труду учителя. Развитие профессиональной направленности в процессе обучения в вузе, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему личностному росту» (Доронина Н.Н., 2006). Н.С. Киселева также пришла к выводу, что специальный психологический тренинг способствует формированию учебно-профессиональной мотивации студентов младших курсов педагогических специальностей, обеспечивает повышение уровня самооценки и предупреждает появление депрессивных тенденций (Киселева Н.С., 2007).

А.А. Рыднова выявила, что ведущим фактором процесса становления профессионального самосознания педагога является развитие когнитивного компонента, которое сопровождается интеграцией отдельных изолированных элементов и образованием новых компактных структур знания студента о себе как о будущем педагоге. Наименьшее же значение имеет аффективный компонент, менее всего влияющий на профессиональное самосознание педагога (Рыднова А.А., 2007). Результаты опытной работы, проводимой Л.Ц. Кагермазовой, показывают, что формированию готовности будущего учителя к эффективной профессиональной деятельности способствуют позитивное отношение к педагогической деятельности в совокупности с системой сформированных педагогических умений и необходимых знаний (по предмету, педагогике, психологии). Автор подчеркивает, что важным условием формирования у студентов педагогических умений является мотивация педагогической деятельности: «стимулирование интереса, обоснование необходимости исследовательской работы в условиях современной школы, престижности владения системой названных умений, значимости для профессионального роста» (Кагермазова Л.Ц., 2007). Студенческий возраст, по мнению автора, «начало становления подлинного авторства в определении и реализации собственного

взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни» (Кагермазова Л.Ц., 2007), поэтому с первых шагов обучения педагогической специальности перед студентом необходимо ставить вопросы определения себя в культуре и реализации себя в профессии (Кагермазова Л.Ц., 2007).

Таким образом, большое количество исследований специально посвящено студентам педагогических специальностей. Наряду с существованием «двойного негативного отбора» имеется актуальный социальный запрос на подготовку педагогических кадров высокого уровня квалификации, мотивированных на постоянное саморазвитие и творческое отношение к избранной профессии. С одной стороны, авторы отмечают ряд негативных тенденций в процессе обучения студентов педагогического профиля, такие как эмоциональное выгорание, разочарование в профессии, отсутствие желания работать по выбранной специальности. С другой – результаты исследований свидетельствуют о том, что в педагогическую профессию приходят мотивированные молодые люди, которые стремятся к профессиональной самореализации, а опыт использования различных специальных программ, способствующих формированию учебно-профессиональной мотивации студентов-педагогов, указывает на возможность нивелировать негативные тенденции, возникающие в процессе обучения и прохождения педагогической практики.

Высокая социальная значимость педагогической профессии обуславливает высокий научно-практический интерес к будущим специалистам. Становлению профессионально-важных качеств личности молодых людей способствует развитая познавательная активность. В связи с этим возникает необходимость детального изучения особенностей развития активности студентов педагогических специальностей в познавательной деятельности и освоении будущей профессии.

Характеризуя активность студентов в образовательном процессе, исследователи говорят об учебной (Волочков А.А., 2017, Дуванская М.К., 2005; и др.), познавательной (Гусева Т.А., 2009; Казначеева С.Н., 2007; и др.), учебно-познавательной (Булатова И.М., 1985; Мышкина С.А., 2013; и др.), учебно-профессиональной (Кашкурцева А.П., 2009; и др.) и профессионально-

познавательной (Добрыдина Т.И., 2004; Копотюк И.Г., 1999; Сергеева Б.В., 2012; Ярославова Е.Н., 1999; и др.) активности. В контексте настоящего обсуждения представляется наиболее целесообразным употребление термина профессионально-познавательная активность студентов по двум основным причинам: во-первых, как отмечает Э.Ф. Зеер, на стадии профессиональной подготовки ведущей деятельностью обучающихся становится профессионально-познавательная (Зеер Э.Ф., 2015); во-вторых, высшее образование направлено в первую очередь на профессиональное обучение и, соответственно, все учебные планы и программы прямо или косвенно ориентированы на подготовку квалифицированного специалиста, причем это касается как предметов «по специальности», так и общеобразовательных дисциплин.

В рамках исследования профессионально-познавательная активность студентов понимается как вид познавательной активности, представляющий собой внутренне обусловленную, самостоятельно инициированную активность студентов, конкретизированную в определенных областях знаний, связанных с освоением будущей профессиональной деятельности. Структура профессионально-познавательной активности, согласно проведенному теоретическому анализу (Коверец Е.С., 2020) с опорой на труды А.И. Крупнова, А.М. Матюшкина, А.А. Волочкова, Т.А. Гусевой и других включает четыре основных компонента: 1) мотивационный, отражающий личностную и познавательную мотивацию, непосредственно инициирующую активные действия субъекта; 2) регулятивный, связанный с эмоционально-волевой сферой личности; 3) динамический, характеризующий внешние проявления активности, ее поведенческую составляющую; 4) результативный, который отражает продуктивность субъекта, фиксируемую как в объективных результатах, так и в степени удовлетворенности субъекта итогами своей деятельности.

Относительно результативного компонента следует отдельно отметить, что в непосредственном образовательном процессе наиболее доступным и очевидным для администрации, педагогов и самих студентов критерием измерения уровня обученности и подготовки является успеваемость. Для измерения успеш-

ности учебной деятельности в большинстве исследований выступают такие показатели академической успеваемости, как средний балл за определенный период обучения, итоговый балл по отдельным предметам, количество попыток сдать экзамены, отметки за письменные работы и др. (Новикова И.А., 2004). В рамках своего исследования Е.Р. Исаева, О.В. Тюсова и другие отмечают, что, несмотря на некоторое очевидное несовершенство такого формального критерия, средний балл как индикатор успеваемости показал хорошую надежность и критериальную валидность. Поэтому в большинстве исследований в области образования средний балл успешно используется в качестве показателя академической успеваемости (Исаева Е.Р., Тюсова О.В. и др., 2017).

Предметом исследования выступает профессионально-познавательная активность у студентов педагогических специальностей. Общая выборка эмпирического исследования составила 440 студентов II и III курсов, дифференцированы на две группы. Группа студентов, обучающихся на специальностях педагогического профиля, к которому, в соответствии с общегосударственным классификатором Республики Беларусь «Специальности и квалификации», относятся профили А – «Педагогика» и В – «Педагогика. Профессиональное образование», включала 192 человека ($n = 192$). В качестве сравнительной группы рассматривались студенты специальностей непедагогического профиля ($n = 248$). Использовались следующие методики: «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой), «Опросник учебной активности студента» А.А. Волочкова и методика Е.Г. Ксенофонтовой «Локус контроля». В качестве показателя успеваемости выступал средний балл, полученный студентом за последний семестр.

Был проведен сравнительный анализ выраженности профессионально-познавательной активности у студентов педагогических и непедагогических специальностей: как общего ее уровня, так и сформированности отдельных компонентов (мотивационного, регулятивного, динамического и результативного) и их взаимосвязей с показателями успеваемости.

На основании индекса учебной активности для каждого респондента был определен высокий, средний или низкий уровень профессионально-познавательной активности. Таким образом были выделены обучающиеся с разным уровнем активности: высоким ($n = 74$), средним ($n = 297$) и низким ($n = 69$). Сравнение полученных результатов между группами студентов педагогических и непедагогических специальностей производилось посредством χ^2 -критерия углового преобразования Фишера (табл. 38).

Таблица 38

Уровень профессионально-познавательной активности студентов разных специальностей, %

Уровень активности	Профиль специальности		Значимость различий, ϕ
	Педагогический	Непедагогический	
Высокий	20,83	13,71	1,966*
Средний	63,54	70,56	1,571
Низкий	15,63	15,73	0,031

* Значимо при $p \leq 0,05$.

В обеих группах почти равное количество студентов с низким уровнем учебной активности. При этом среди студентов педагогических специальностей достоверно больше обучающихся с высоким уровнем профессионально-познавательной активности.

Следует отметить, что полученные данные хорошо соотносятся с результатами, полученными А.А. Волочковым на выборке студентов как технического, так и гуманитарного профиля. В его исследовании было выявлено 19,9% активных студентов (высокий уровень) и 19,4% пассивных (низкий уровень) (Волочков А.А., 2007). Таким образом, среди респондентов, избравших педагогическую специальность, больше тех, кто способен проявить внутреннюю, самостоятельно инициированную активность в процессе освоения будущей профессии. Эти, на первый взгляд, неожиданные данные можно объяснить тем, что, несмотря на различные негативные факторы профессионального выбора, в педагогическую профессию приходят «энтузиасты» своего дела, достигающие вершин профессионального мастер-

ства. Исследователи, даже когда говорят о «двойном негативном отборе» подготовки педагогических кадров, не отрицают того, что в эту профессию приходят и те, кто хочет стать учителем, готов постоянно самосовершенствоваться и работать с полной отдачей. Именно такие люди составляют ту группу, которая обладает наибольшим потенциалом для решения социальной задачи качественной подготовки педагогических кадров. А наличие в студенческих группах высокоактивных учеников при создании преподавателями должных условий может способствовать тому, что они сумеют «заразить» своим желанием освоить профессию и своих одногруппников.

Более детально раскрыть особенности профессионально-познавательной активности студентов педагогических специальностей позволит анализ ее отдельных структурных компонентов. Мотивационный компонент отражает личностную и познавательную мотивацию, которые непосредственно инициируют активные действия субъекта. Изучение данного компонента профессионально-познавательной активности студентов производилось с помощью «Методики для диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой), а также шкалы «учебная мотивация» методики «Опросник учебной активности студента» А.А. Волочкова. Первая методика позволяет определить доминирующие мотивы учения студентов, на основании чего в каждой группе было подсчитано количество респондентов с преобладанием того или иного мотива. Значимость различий между группами определялась с помощью критерия F -критерия Фишера (табл. 39). По шкале «учебная мотивация» второго опросника для каждой группы было рассчитано среднее значение, и значимость различий определялась с помощью t -критерия Стьюдента.

У всех студентов вне зависимости от профиля преобладают профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации. Однако между доминирующими мотивами у студентов педагогических и непдагогических специальностей зафиксированы статистически значимые различия. Полученные данные указывают на то, что у студентов педагогических специальностей значительно чаще встречаются коммуникативные мотивы, которые отражают значимость социальных взаимоотношений

в учебном процессе и мотивы престижа, указывающие на стремление учиться лучше других и быть на более хорошем счету в университете. При этом по шкале «учебная мотивация» между группами не было обнаружено статистически значимых различий. Автор методики специально подчеркивает, что данная шкала характеризует именно внутреннюю учебную мотивацию. Это свидетельствует о том, что студенты-педагоги не отличаются от остальных уровнем своей учебной мотивации, однако содержательно их мотивы несколько отличаются и имеют большую социальную направленность, что объясняется спецификой избранной ими профессии.

Таблица 39

**Мотивационный компонент
профессионально-познавательной активности у студентов, %**

Характеристика	Профиль специальности		Значимость различий
	Педагогический	Непедагогический	
Учебная мотивация (среднее)	30,786	29,726	$t = 1,444$
Коммуникативные мотивы	12,03	6,57	$\varphi = 1,913^*$
Мотивы избегания	3,51	3,32	$\varphi = 0,113$
Мотивы престижа	8,38	2,97	$\varphi = 2,148^*$
Профессиональные мотивы	37,75	42,05	$\varphi = 0,880$
Мотивы творческой самореализации	24,64	31,47	$\varphi = 1,647^*$
Учебно-познавательные мотивы	7,07	5,33	$\varphi = 0,757$
Широкие социальные мотивы	6,62	8,30	$\varphi = 0,655$

* Значимо при $p \leq 0,05$.

В рамках изучения особенностей структурных компонентов профессионально-познавательной активности студентов также было рассмотрено наличие или отсутствие взаимосвязи отдельных параметров профессионально-познавательной активности с показателями успеваемости студентов педагогических и непедагогических специальностей. Корреляционный анализ (SPSS, Statistics 23), направленный на выявление взаимосвязей показателей успеваемости и распределения параметров профессионально-познавательной активности студентов, осуществлялся с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена

(табл. 40). Отдельно следует отметить, что как для студентов педагогического профиля ($r = 0,544$, $p \leq 0,01$), так и для сравнительной группы ($r = 0,406$, $p \leq 0,01$) была обнаружена прямая взаимосвязь суммарного индекса учебной активности с показателем успеваемости студентов.

Таблица 40

**Корреляции успеваемости с параметрами
мотивационного компонента профессионально-познавательной
активности студентов разных специальностей**

Характеристика	Профиль специальности	
	Педагогический	Непедагогический
Учебная мотивация	0,129	0,054
Коммуникативные мотивы	0,282**	0,048
Мотивы избегания	0,125	-0,153*
Мотивы престижа	0,268**	0,038
Профессиональные мотивы	0,249**	0,235**
Мотивы творческой самореализации	0,341**	0,198**
Учебно-познавательные мотивы	0,342**	0,187**
Широкие социальные мотивы	0,241**	0,070

* Значимо при $p \leq 0,05$.

** Значимо при $p \leq 0,01$.

Данные табл. 40 демонстрируют, что в результате корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи академической успеваемости с выраженностью отдельных мотивов учения. В обеих группах не было обнаружено корреляции текущей успеваемости с уровнем внутренней учебной мотивации студентов. При этом у всех студентов высокие значения профессиональных мотивов, мотивов творческой самореализации и учебно-познавательных мотивов взаимосвязаны с высокой успеваемостью. Особенностью студентов педагогических специальностей является корреляция успеваемости с коммуникативными мотивами, широкими социальными мотивами и мотивами престижа. Роль перечисленных мотивов в успешности учебной деятельности обучающихся можно объяснить социономическим типом профессии учителя. Для будущих педагогов, следовательно, важно умение выстраивать плодотворное общение в учебном процессе с преподавателями и однокурсниками.

Особенно значимо для них впечатление, производимое на окружающих, а также возможность общественного признания за счет социальной пользы избранной ими профессии.

Регулятивный компонент профессионально-познавательной активности связан с эмоционально-волевой сферой личности. Изучение данной составной части профессионально-познавательной активности осуществлялось с помощью шкал «волевой контроль при реализации учебных действий», «контроль действий в ситуации учебных неудач» и суммарной шкалы «регулятивный компонент учебной активности» методики «Опросник учебной активности студента» А.А. Волочкова, а также методики Е.Г. Ксенофоновой «Локус контроля». Исследование локуса контроля в рамках регулятивного компонента связано с тем, что Т.А. Гусева при рассмотрении регуляторного блока познавательной активности студентов выделяла в нем две составные части: эмоциональную и волевую регуляцию. При этом волевая регуляция помимо собственно волевых качеств личности и степени выраженности импульсивности в рамках ее концепции включает в себя также и локус контроля (Гусева Т.А., 2009). При этом из рассмотрения были исключены шкалы, имеющие косвенное отношение к изучаемой в данном исследовании профессионально-познавательной активности. Значимость возможных различий между группами определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента. Результаты обработки представлены в табл. 41.

В регулятивном компоненте профессионально-познавательной активности между группами были выявлены значимые различия. У студентов педагогических специальностей выявлены более высокие результаты по шкале «волевой контроль при реализации учебных действий», позволяющей диагностировать способность в течение длительного времени произвольно концентрировать внимание на учебных занятиях, а также стремление доводить до конца начатую работу. При этом в данной группе респондентов значительно ниже баллы по шкале «контроль действий в ситуации учебных неудач». Данная шкала позволяет диагностировать эмоциональную регуляцию при фрустрации в ходе учебной деятельности, которая выражается в умении сохранять стабильность учебной активности в ситуациях неудачи, замечаний и низких отметок. Такой результат указывает на то, что студенты педагогического профиля, с одной сторо-

ны, способны демонстрировать большую произвольность и усидчивость в учебном процессе, но с другой – они меньше способны противостоять стрессовым ситуациям, возникающим в ходе учебной деятельности, а в случае неудачи их учебная деятельность чаще приходит в упадок и восстанавливается с большим трудом. Учитывая эту особенность, следует уделить больше внимания развитию стрессоустойчивости студентов-педагогов, так как данное качество является для них одним из профессионально важных (Аминов Н.А., 1995; Баранов А.А., 2002; Митина Л.М., 2011; и др.).

Таблица 41

Регулятивный компонент профессионально-познавательной активности у студентов разных специальностей

Характеристика	Профиль специальности		<i>t</i>
	Педагогический	Непедагогический	
Волевой контроль при реализации учебных действий	36,536	33,593	4,156***
Контроль действий в ситуации учебных неудач	32,938	36,270	-4,025***
Регулятивный компонент учебной активности	34,737	34,931	-0,362
Общая интернальность	23,406	23,391	0,024
Профессионально-социальный аспект интернальности	4,536	4,593	0,353
Профессионально-процессуальный аспект интернальности	5,052	4,931	0,692
Компетентность в сфере межличностных отношений	3,891	4,448	-2,969**
Ответственность в сфере межличностных отношений	4,760	4,230	3,396***
Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	3,823	4,302	-2,500*
Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее	5,432	5,282	0,849
Отрицание активности	6,042	6,077	-0,123

* Значимо при $p \leq 0,05$.

** Значимо при $p \leq 0,01$.

*** Значимо при $p \leq 0,001$.

Также следует отметить, что между студентами обеих групп не было выявлено статистически значимых различий в общем уровне интернальности. Однако такие различия были обнаружены в отдельных шкалах методики «Локус контроля». Так, у студентов педагогических специальностей значительно выше результаты по шкале «ответственность в сфере межличностных отношений», показывающей, насколько человек склонен брать на себя ответственность как за позитивные, так и за негативные варианты сложившихся межличностных отношений. При этом у респондентов значительно ниже результаты по шкале «компетентность в сфере межличностных отношений», которая показывает, насколько человек считает себя компетентным в межличностных взаимоотношениях. Такие особенности обучающихся педагогического профиля также можно объяснить социальным типом избранной ими профессии и высокой значимостью, которую они придают отношениям с другими людьми. Поэтому они, с одной стороны, видят свою личную ответственность в том, как складываются их межличностные контакты, а с другой – гораздо более критично относятся к своим способностям в данной сфере, в отличие от респондентов из сравнительной группы.

У студентов педагогических специальностей значительно ниже результаты по шкале «готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей», чем у студентов из второй группы. Это свидетельствует о том, что студенты-педагоги более склонны снимать с себя ответственность за свое поведение в стрессовых ситуациях и перекладывать ее на внешние обстоятельства. Такой результат хорошо согласуется с данными, полученными ранее, о более низком уровне эмоциональной саморегуляции в ситуации фрустрации.

Результаты корреляционного анализа параметров регулятивного компонента и успеваемости студентов отражены в табл. 42.

**Корреляции успеваемости с параметрами
регулятивного компонента профессионально-познавательной
активности студентов разных специальностей**

Характеристика	Профиль специальности	
	Педагогический	Непедагогический
Волевой контроль при реализации учебных действий	0,346**	0,307**
Контроль действий в ситуации учебных неудач	-0,021	-0,154*
Регулятивный компонент учебной активности	0,187**	0,091
Общая интернальность	0,301**	0,131*
Профессионально-социальный аспект интернальности	0,229**	0,047
Профессионально-процессуальный аспект интернальности	0,207**	0,127*
Компетентность в сфере межличностных отношений	0,252**	0,113
Ответственность в сфере межличностных отношений	0,198**	0,001
Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	0,243**	0,110
Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее	0,177*	0,138*
Отрицание активности	-0,024	-0,103

* Значимо при $p \leq 0,05$.

** Значимо при $p \leq 0,01$.

У студентов педагогического профиля зафиксирована обратная корреляция среднего балла с суммарной шкалой «регулятивный компонент учебной активности», а у студентов из сравнительной группы такая связь отсутствует. При этом результаты субшкалы «волевой контроль при реализации учебных действий» прямо взаимосвязаны с успеваемостью у всех студентов, а для субшкалы «контроль действий в ситуации учебных неудач» обнаружена обратная корреляция среднего балла с высокими значениями, но только для студентов непедагогических специальностей. Это означает, что хорошо успевающим студен-

там из данной группы сложнее переносить неудачи в образовательном процессе. У студентов педагогического профиля такая связь отсутствует. Однако здесь следует учитывать, что у студентов педагогических специальностей в целом результаты по данной шкале значительно ниже, чем у студентов из другой группы ($t = -4,025, p \leq 0,001$). Выявленное различие, предположительно, может быть обусловлено тем, что студенты-педагоги, вне зависимости от их академических успехов, в целом хуже способны противостоять стрессовым ситуациям, с которыми они сталкиваются в процессе учебной деятельности.

Данные табл. 42 показывают, что в двух группах выявлена взаимосвязь степени выраженности интернального локуса контроля и успешности обучения. Чем выше средний балл студентов, тем больше они уверены, что их учебные результаты зависят от них самих и от их собственных усилий. Подобные результаты для обеих групп были получены и по шкале «профессионально-процессуальный аспект интернальности», указывающей на то, что успеваемость выше у студентов, склонных принимать на себя ответственность за обеспечение процесса профессиональной деятельности. Однако для результатов по шкале профессионально-социальный аспект интернальности, отражающей склонность проявлять инициативу и принимать ответственность на себя в сфере социальных отношений на производстве и в учебном процессе, была выявлена прямая корреляция с успеваемостью только для студентов педагогических специальностей. Также только у студентов-педагогов средний балл коррелирует с результатами шкал «компетентность в сфере межличностных отношений» и «ответственность в сфере межличностных отношений». Все эти данные согласуются с результатами, полученными для этой группы по мотивационному компоненту профессионально-познавательной активности. Они также могут быть взаимосвязаны с социальной ориентацией избранной профессии, определяющей влияние межличностных отношений на все сферы жизни студентов педагогического профиля.

По шкале «готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей» у студентов педагогических специальностей наблюдается корреляция со средним баллом. Это подтверждает описанную выше взаимосвязь саморегуляции и успевае-

мости в ситуации учебных неудач. Из этого может следовать, что именно из-за дефицита стрессоустойчивости умение справляться с трудностями становится для студентов педагогических специальностей значимым фактором успеваемости.

Динамический компонент профессионально-познавательной активности характеризует внешние проявления активности, ее процессуальную, поведенческую составляющую. Для изучения данного компонента у студентов использовались шкалы методики «Опросник учебной активности студента» А.А. Волочкова «исполнительская динамика реализации активности» и «динамика видоизменения учебной деятельности», а также суммарная шкала «динамика непосредственной реализации учебной активности». Значимость возможных различий между группами определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента. Результаты обработки представлены в табл. 43.

Таблица 43

**Динамический компонент
профессионально-познавательной активности
студентов разных специальностей**

Характеристика	Профиль специальности		<i>t</i>
	Педагогический	Непедагогический	
Динамика видоизменения учебной деятельности	28,318	28,097	0,347
Исполнительская динамика реализации активности	31,729	31,960	-0,302
Динамика реализации активности	30,023	30,028	-0,009

Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии статистически значимых различий между студентами педагогических и непедагогических специальностей в показателях динамического компонента структуры профессионально-познавательной активности. Таким образом, у студентов педагогического профиля отсутствуют какие-либо специфические особенности в процессе организации и осуществления учебной деятельности, направленной на освоение будущей профессии. Однако значимые различия между группами были выявлены

при изучении взаимосвязи параметров регулятивного компонента с успеваемостью студентов (табл. 44).

Таблица 44

Корреляции успеваемости с параметрами динамического компонента профессионально-познавательной активности студентов разных специальностей

Характеристика	Профиль специальности	
	Педагогический	Непедагогический
Динамика видоизменения учебной деятельности	0,204*	-0,093
Исполнительская динамика реализации активности	0,226*	0,001
Динамика реализации активности	0,272*	-0,070

* Значимо при $p \leq 0,01$.

Только у студентов педагогических специальностей средний балл коррелирует с динамическим компонентом профессионально-познавательной активности, характеризующим непосредственно наблюдаемую динамику реализации активности в учебной сфере, например, конспектирование, подготовку заданий, работу на лекциях, взаимодействие с преподавателем. При этом значимые взаимосвязи с текущей успеваемостью выявлены как для исполнительской динамики реализации активности, отражающей стремление работать с полной отдачей, интенсивность и темп деятельности, так и для динамики видоизменения учебной деятельности, указывающей на стремление к проявлениям творчества и вариативность в учебном процессе, самостоятельность решений. Следовательно, у студентов, осваивающих профессию педагогов, успеваемость в большей мере, чем у других, зависит от того, как именно они осуществляют подготовку к учебным занятиям и насколько они способны проявлять инициативу, привносить свои идеи в этот процесс, стремятся найти свой способ решения. Такую особенность, вероятно, можно объяснить специфической педагогической деятельностью, которая предъявляет особые требования к будущим специалистам.

Результативный компонент профессионально-познавательной активности изучался путем анализа реальной успеваемости

студентов, а также шкалы «самооценка результатов учебной активности» методики «Опросник учебной активности студента» А.А. Волочкова, позволяющей диагностировать степень удовлетворенности субъекта итогами своей учебной деятельности. В качестве показателя успеваемости выступал средний балл, полученный студентом за последний семестр. Результаты обработки представлены в табл. 45.

Таблица 45

**Результативный компонент
профессионально-познавательной активности
студентов разных специальностей**

Характеристика	Профиль специальности		<i>t</i>
	Педагогический	Непедагогический	
Результат учебной активности	37,266	34,899	2,900*
Успеваемость студентов	6,840	6,423	1,840

* Значимо при $p \leq 0,01$.

Значимые различия в реальной успеваемости между группами студентов отсутствуют. При этом по шкале «результат учебной активности» у студентов педагогических специальностей баллы более высокие. Данная шкала позволяет выявить как самооценку обученности, так и эмоциональной удовлетворенности собственной активностью в сфере обучения. Следует также учитывать данные корреляционного анализа, которые показывают наличие взаимосвязи результатов по этой шкале и реальной успеваемости студентов как педагогических ($r = 0,773$, $p \leq 0,01$), так и непедагогических ($r = 0,681$, $p \leq 0,01$) специальностей. То, что будущие педагоги выше оценивают актуальные результаты своей учебной деятельности при отсутствии объективных различий между группами, может косвенно указывать на более низкий уровень притязаний студентов педагогического профиля по сравнению с другими студентами. Следовательно, можно предположить, что студенты педагогического профиля будут склонны прикладывать меньше усилий для повышения собственных результатов.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Среди обучающихся педагогического профиля значительно больше, чем в сравнительной группе, студентов с высоким уровнем профессионально-познавательной активности, при достоверно равном количестве респондентов с низким и средним уровнем профессионально-познавательной активности.

2. Между мотивами, доминирующими у студентов педагогических и непдагогических специальностей, зафиксированы статистически значимые различия. У студентов педагогических специальностей значительно чаще встречаются коммуникативные мотивы и мотивы престижа. При этом степень выраженности названных мотивов, а также широких социальных мотивов у студентов-педагогов прямо пропорционально взаимосвязана с их успеваемостью.

3. Студенты педагогических специальностей способны демонстрировать большую усидчивость и произвольность в учебном процессе, однако они меньше готовы противостоять стрессовым ситуациям, возникающим в ходе учебной деятельности, а в случае неудачи их учебная деятельность чаще приходит в упадок и восстанавливается с большим трудом. Специфической для данной группы студентов является прямая положительная корреляционная связь высокого среднего балла с профессионально-социальным аспектом интернальности, компетентностью и ответственностью в сфере межличностных отношений, а также с готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей.

4. Для обучающихся разных профилей идентичны проявления динамического компонента профессионально-познавательной активности. При этом с динамическим компонентом профессионально-познавательной активности у студентов педагогических специальностей коррелирует средний балл. Значимые взаимосвязи с текущей успеваемостью выявлены как для исполнительной динамики реализации активности, отражающей стремление работать с полной отдачей, интенсивность и темп деятельности, так и для динамики видоизменения учебной деятельности, указывающей на стремление к проявлениям творчества и вариативность в учебном процессе, самостоятельность решений.

5. При отсутствии между группами значимых различий по уровню текущей успеваемости, у студентов педагогических специальностей выявлены более высокие результаты относительно самооценки собственной обученности и удовлетворенности итогами своей учебной деятельности.

2.5. Инициативность и ценностные ориентации студентов гуманитарных специальностей

Учеба в вузе предполагает активное формирование общего и профессионального мировоззрения и развитие личности в целом студентов. Однако часто перед преподавателями встает вопрос, почему некоторые студенты проявляют активность и творчество в процессе обучения, а другие подходят к нему более формально и ориентированы не на получение опыта и знаний, а исключительно на получение соответствующего документа (Лесин А.М., 2018). Формирование инициативности и гармонизация ценностной сферы личности студентов являются важными задачами системы высшего образования с целью обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда в современном мире, где помимо сугубо профессиональных качеств ценится и личностная компетентность (Гребенкина Л.К., Лесин А.М., 2015). Это обуславливает важность и актуальность исследуемых вопросов.

Активность личности в различных сферах может проявляться в разных свойствах: любознательность, изобретательность, общительность и пр. Наиболее универсальным свойством, пронизывающим все сферы жизни человека и характеризующим его личность в целом, можно назвать инициативность. Это качество, которое позволяет человеку находить источник активности в своей творческой сущности, это свойство, «обеспечивающее процесс инициации и его завершение, характеризующее побуждение к новому, к опережению наличной стимуляции» (Крупнов А.И., 1993), и характеризуется высоким уровнем развития креативности, интеллекта, волевых качеств, ценностной сферы и всей личности в целом. С точки зрения системно-функционального подхода к изучению свойств личности целесообразно рассматривать инициативность как систему инструментально-

стилевых и содержательно-смысловых характеристик, каждая из которых, в свою очередь, содержит по две переменные, некоторые из них могут способствовать, а некоторые препятствовать развитию и проявлению свойства, т.е. гармонические и агармонические переменные (Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А., 2017).

Содержательно-смысловые характеристики включают: целевой компонент, который характеризуется общественно или лично значимыми целями; мотивационный, включающий в себя социоцентрические или эгоцентрические переменные; когнитивный, который показывает осмысленность и понимание данного свойства или простую осведомленность; продуктивный, указывающий основную сферу применения этих свойств – предметную или субъектно-личностную.

Инструментально-стилевые характеристики состоят: из динамического компонента, который указывает на энергичность, активность и постоянную готовность к применению и развитию этого свойства или аэнергичность – пассивность и негибкость в проявлении и формировании его; эмоционального, характеризующегося эмоциями, которые способствуют или затрудняют проявление и становление инициативности, т.е. стеничностью и астеничностью; регуляторного – дающего понимание о типе саморегуляции при проявлении свойства, который может быть экстернальным, при котором человек ищет причины своих неудач и достижений вне своей личности, или интернальным, когда человек более опирается на внутренние силы и находит причины результатов своей активности в своей личности; рефлексивно-оценочного, который дает представления о трудностях, сопровождающих человека в проявлении этого свойства – эмоционально-личностные, которые связаны с личностной незрелостью, и операциональные, которые возникают в случае неумения проявлять инициативность в разных ситуациях (Крупнов А.И., 2008).

Активность управляется направленностью личности, которая представляет собой систему относительно устойчивых смыслов, интересов, мотивов, привычек, склонностей, идеалов, мировоззрений и, конечно, ценностей. Несмотря на простоту в быденном языке термина ценностей, в философии, социоло-

гии, психологии – это понятие нельзя назвать однозначным. Будем исходить из того, что ценности есть основные смыслообразующие единицы направленности личности, которые определяют основные цели личности и субъектно одобряемые способы их достижения, независимо от ситуационной ситуации и характеризующиеся достаточной устойчивостью, выступающие в качестве «внутреннего стержня» человека (Лесин А.М., 2014).

Очень часто в психологических исследованиях ценности делят на терминальные ценности-цели (любовь, дружба, материально-обеспеченная жизнь, творчество, здоровье, познание и пр.), которые настолько важны человеку, что направляют его жизнедеятельность, выполняя стратегическую функцию, а также инструментальные ценности-средства (аккуратность, жизнерадостность, терпимость, чуткость, честность и пр.) – это лично-относительно одобряемые и устойчивые способы достижения этих целей и общего поведения человека (Rokeach M., 1973).

Можно разделить ценности на внешние и внутренние. Внутренние (саморазвитие, уважение, взаимопомощь, творчество и пр.) – это ценности личностного роста, необходимые для собственного развития, гармоничного сосуществования с близкими и поддержания внутреннего благополучия. Внешние (роскошь, социальное положение, внешность, популярность и пр.) – это ценности, необходимые для демонстрации своего благополучия перед другим людьми и часто являющиеся результатом компенсаторных механизмов личности (Мотков О.И., 2005).

Существуют также абстрактные и конкретные ценности. Конкретные (дом, родители, материальные блага, работа) – ценности, которые связаны с определенными предметами, объектами или субъектами нашей жизни, представленные в материальном воплощении. Абстрактные (красота, счастье, толерантность, доброта и пр.) – ценности, которые не могут быть представлены в предметном мире, однако реально существуют и описываются множеством понятий (Леонтьев Д.А., 1992).

Ценности могут быть также собственно личностные, т.е. ценности как реальные источники мотивации (иногда даже не очень точно представленные в сознании), а также появившиеся под давлением социума или вследствие недостаточной способности к рефлексии декларируемые ценностные представления,

которые могут не иметь мотивационной силы и мало влиять на реальное существование личности (Леонтьев Д.А., 1998).

Был проведен ряд исследований инициативности и ценностной сферы студентов гуманитарных специальностей Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина и Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. В общей сложности в исследованиях приняли участие 668 человек. Были использованы: бланковый тест «Инициативность» (А.И. Крупнов), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), методика «Ценностные ориентации» вариант 2 (О.И. Мотков, Т.А. Огнева), контент-анализ высказываний на тему «Что самое ценное для вас в жизни?»

Обратимся к результатам, которые характеризуют психологическую структуру инициативности студентов гуманитарных специальностей (рис. 30).

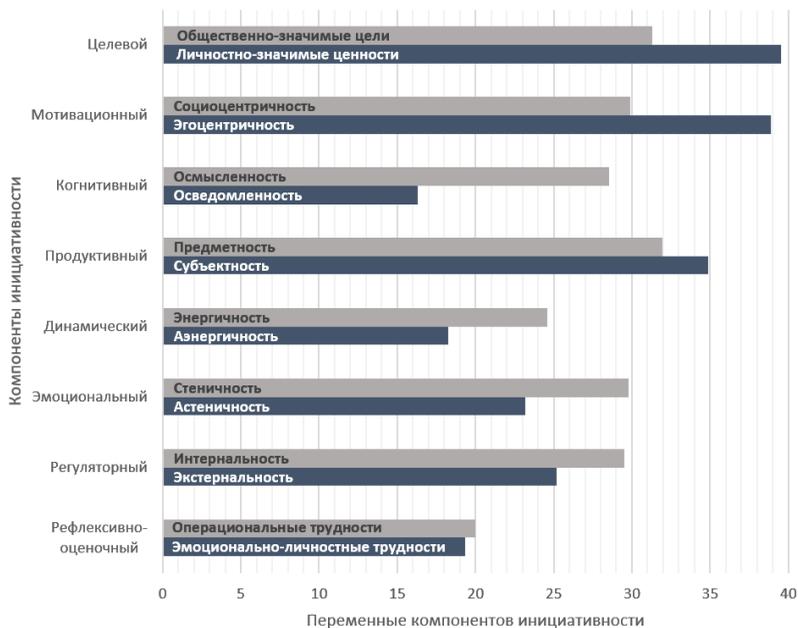


Рис. 30. Выраженность переменных различных компонентов инициативности студентов гуманитарных специальностей

Среди содержательно-смысловых характеристик уровни значимости эгоцентрических мотивов, личностно-значимых целей и субъектности в продуктивном компоненте преобладают над уровнями социоцентричности, общественно значимых целей и предметности. У студентов значимо выше осмысленность, чем простая осведомленность. Студенты, что вполне естественно, понимают всю важность и необходимость развития этого свойства. Их жизненный опыт и опыт обучения говорит им, что инициативность является неотъемлемой и важной составляющей личности современного человека. При этом в их картине мира эта необходимость обусловлена в первую очередь получением выгоды для себя, что, вероятно, отражает современные тенденции направленности общества на личное обогащение и не позволяет в этом возрасте глубоко задумываться о социальном благополучии.

Инструментально-стилевые компоненты инициативности студентов характеризовались преобладанием уровней энергичности, стеничности и интернальности над уровнями аэнергичности, астеничности и экстернальности. Операциональные и эмоционально-личностные трудности были примерно на одном уровне. Студенты, принявшие участие в исследовании, достаточно активно проявляют это свойство, готовы брать на себя инициативу и развивать ее, испытывают при этом приятные эмоции, которые способствуют этому, и в своих положительных и отрицательных результатах больше ориентированы на себя, чем на внешние обстоятельства и удачу. Также студенты обладали и трудностями, связанными как с инфантильностью и неразвитостью личностных качеств, так и с отсутствием большого количества навыков инициативности (Лесин А.М., 2019).

Исходя из описанных выше фактов, можно предположить, что студенты гуманитарных специальностей достаточно инициативны, стремятся развивать это свойство, верят в свои силы, при этом ориентированы в большей степени на результат для себя, чем для других людей.

Исследуя ценностную сферу, определили иерархию ценностных ориентаций студентов. Терминальные ценностные ориентации студентов гуманитарных специальностей определились по значимости следующим образом:

- 1) здоровье;
- 2) счастливая семейная жизнь;
- 3) любовь;
- 4) материально обеспеченная жизнь;
- 5) наличие хороших и верных друзей;
- 6) интересная работа;
- 7) уверенность в себе;
- 8) активная деятельная жизнь;
- 9) развитие;
- 10) жизненная мудрость;
- 11) свобода;
- 12) общественное признание;
- 13) продуктивная жизнь;
- 14) познание;
- 15) удовольствия;
- 16) счастье других;
- 17) творчество;
- 18) красота природы и искусства.

Среди терминальных ценностей самой значимой для студентов оказалась ценность здоровья. Это вполне ожидаемый факт, учитывая, что здоровье – это очевидный базис, без которого невозможна реализация какого бы то ни было потенциала, а также постоянные вызовы современного мира, с которыми мы сталкиваемся в последнее время.

Следующими по важности для студентов являлись ценности счастливой семейной жизни и любви, что легко можно объяснить молодым возрастом респондентов, которые стоят на пороге выхода из родной и создания своей новой семьи. Они мечтают и планируют обрести счастье семейной жизни. Счастье в современном мире во много ассоциируется и с материально обеспеченной жизнью, следующей по важности ценности для них. Важным является наличие хороших друзей. Дружба – это неотъемлемая и необходимая часть жизни молодежи, что и отражается в том, что друзья занимают пятое место в иерархии ценностей. Однако, глядя на весь список ценностей, можно отметить, что счастье других занимает одно из последних мест, отсюда напрашивается вывод: возможно, данный факт отражает определенную прагматичность и потребительское отношение

студентов к дружбе и друзьям. Замыкает первую треть главных ценностей ценность интересной работы. Это указывает на то, что получение профессии хоть и не самое главное для исследуемых студентов, но является важной частью их жизненных целей. При этом ценность познания находится в последней трети списка, что демонстрирует некоторую возможную формальность в получении образования с целью в первую очередь получить хорошую работу, чем глубокие знания.

Средними по значимости оказались ценности уверенности в себе, активной деятельной жизни, развития, мудрости, свободы и общественного признания. Это показывает, что студенты могут еще не иметь достаточной уверенности в себе и не сильно стремятся к этому, также их не сильно заботит насыщенность жизни различными видами деятельности. Развитие – не самая главная ценность для студентов, потому как современные медиа пестрят большим количеством примеров, где успешность людей не зависит от их внутреннего развития, а мудрость может даже считаться излишней сложностью. Ценность свободы, находясь в конце второй трети ценностей, что можно объяснить различными факторами современной социальной и политической обстановки, указывает на сниженную творческую внутреннюю активность.

Наименее важными для студентов оказались: ценности продуктивной жизни, что отчасти объясняется еще недостаточной возможностью для реализации своего потенциала студентов; ценности познания, что указывает на сниженное желание расширять свой кругозор, несмотря на обучение в вузе, и, возможно, является следствием некоторой формализации современного процесса обучения. Ценность получения удовольствия занимает низкое место, что может быть связано с тем, что у студентов, которые много учатся и сделали сознательный выбор в пользу получения высшего образования, нет времени, возможности и желания праздного времяпрепровождения. Низкая значимость ценности, связанной со счастьем других, подтверждает высказанные выше предположения, что студенты в достаточной степени эгоистично направлены. Отдельно хочется сделать акцент на том, что самыми незначимыми ценностями оказались творчество и красота природы и искусства. Это подтверждает

факт, что исследуемые студенты не привыкли и не хотят творчески подходить к своей жизни и процессу обучения, что характеризует многих из них как прагматичных людей.

Самыми главными инструментальными ценностями студенты отметили воспитанность, честность, ответственность, образованность, жизнерадостность и аккуратность.

Иерархия значимости инструментальных ценностных ориентаций студентов гуманитарных специальностей:

- 1) воспитанность;
- 2) честность;
- 3) ответственность;
- 4) образованность;
- 5) жизнерадостность;
- 6) аккуратность;
- 7) независимость;
- 8) самоконтроль;
- 9) твердая воля;
- 10) исполнительность;
- 11) смелость в отстаивании своего мнения;
- 12) эффективность в делах;
- 13) терпимость;
- 14) рационализм;
- 15) чуткость;
- 16) широта взглядов;
- 17) высокие запросы;
- 18) непримиримость к недостаткам в себе и других.

Это объясняется тем, что в этом возрасте студентов заботят межличностные отношения, ведь они стоят на пороге образования семейных уз и хотят строить взаимоотношения на основе доброжелательности, честности и способности отвечать за свои слова. Тут нельзя не обратить внимания, что терпимость и чуткость находятся в нижней части списка, что может указывать на то, что это могут быть не личностные ценности как таковые, а рефлексивные ценностные представления о том, что это действительно может быть важно. Важным они считают наличие хорошего образования, что объясняет их выбор учебы в высшем учебном заведении. Они понимают необходимость и важность позитивного восприятия себя и окружающего мира и осознают,

что аккуратное отношение к делу позволит им эффективно добиваться поставленных целей.

Вторая по важности треть инструментальных ценностей включает в себя независимость, самоконтроль, твердую волю, исполнительность, смелость в отстаивании своего мнения и эффективность в делах. Эти ценности в широком смысле относятся к волевой сфере, субъектности, ответственности. Иногда можно отметить, что некоторым студентам сложно проявлять свой внутренний потенциал без внешнего управления. Учитывая, что ценность свободы также была во второй половине значимых терминальных ценностей, быть независимым для студентов оказывается сложной задачей. Это отражается и в том, что способность к самоконтролю и волевому поведению не является главной ценностью, студенты не видят в этом потенциала для своей мотивации. Это касается и желания уйти от ответственности и необходимости выполнения какого-то дела, и нежелания отстаивать свои взгляды. Интересно, что завершает список средних по важности ценностей – эффективность в делах, что указывает на то, что студенты не всегда понимают смысла и конечной цели получения знаний и своей деятельности.

В группу наименее значимых для студентов гуманитарных специальностей вошли такие ценности, как терпимость, рациональность, чуткость, широта взглядов, высокие запросы и непримиримость к недостаткам в себе и других. Несмотря на то, что для студентов важна ценность семьи и любви, такие главные составляющие этих ценностей, как терпимость, чуткость, умение принять чужую точку зрения, находятся на последних местах по значимости. К сожалению, это может быть следствием того, что представления студентов о семейной жизни носят отчасти утилитарный характер, как о средстве для удобной жизни, а не союзе, основанном на взаимопонимании и поддержке. Ценность умения здраво рассуждать, принимать взвешенные решения, ставить высокие цели также не оказалась среди самых значимых, что, наверное, отражает особенности возраста и связано с тем, что студенты часто не склонны задумываться о будущем. На последнем месте оказалась ценность непримиримости к недостаткам, что, возможно, является следствием стрем-

ления относиться терпимее к всевозможным неудачам (Лесин А.М., 2018).

Интересно, что при контент-анализе ответов на вопрос «Что для вас самое ценное в жизни?» были получены результаты, которые свидетельствовали о том, что студенты значительно чаще отмечали терминальные, чем инструментальные ценности (91% и 9% соответственно). Можно предположить, что респондентов сильно заботят ценности-цели, жизненные идеалы, но при этом им не свойственно задумываться о средствах достижения. Возможно, это является следствием того, что в современном мире достаточно распространен лозунг «победа любой ценой», поэтому наиболее важными представляются результаты, такие как наличие любви, дружбы, семьи и пр. Хотя именно наличие инструментальных ценностей, таких как честность, чуткость, принятие других, отзывчивость и пр., наполняет терминальные ценности смысловым содержанием.

Описанные результаты показывают некоторую противоречивость полученных данных. Например, студенты высоко оценивают образованность, но достаточно низко познание, или они ставят на одно из первых мест терминальные ценности семьи и любви, при этом чуткость, терпимость и широта взглядов занимают последние места среди инструментальных ценностей. Это говорит об определенной противоречивости ценностной сферы, недостаточной способности к рефлексии и пониманию своих ценностей или желании давать социально одобряемые ответы. Для получения дополнительной информации о реальных личностных ценностях как источников мотивации была оценена величина конфликта между их значимостью и реализацией (рис. 31).

Самый высокий уровень конфликта между значимостью и осуществлением имеют внешние ценности: хорошее материальное благополучие, высокое социальное положение и роскошная жизнь. В целом уровень такого конфликта внешних ценностей выше внутренних. Это может означать, что именно эти ценности обладают мотивационным потенциалом, которые характеризуются более выраженным разрывом между тем, чем человек желает обладать, и имеет. Наименьшим подобным конфликтом обладают внутренние ценности уважения и помощи

людям, теплых отношений с ними, любви к природе. Надо отметить, что при этом значимость внутренних ценностей отмечалась выше внешних (табл. 46).

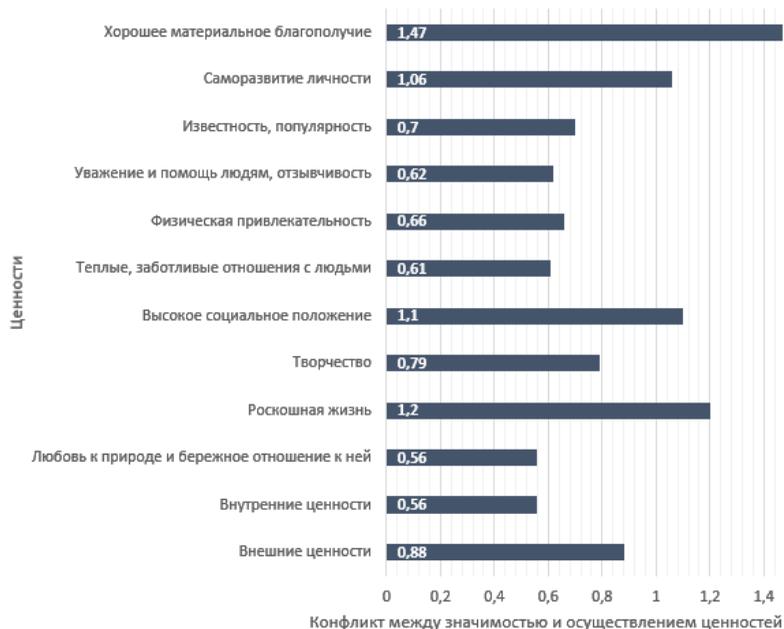


Рис. 31. Выраженность конфликта между значимостью и осуществлением ценностей студентов гуманитарных специальностей

Таблица 46

Выраженность значимости и осуществления ценностей студентов гуманитарных специальностей, %

Ценности	Значимость ценностей	Осуществление ценностей
Внутренние	4,20	3,63
Внешние	3,66	2,80

Это подтверждает и проведенный корреляционный анализ конфликта между значимостью и реализацией всех ценностей и количеством упомянутых студентами гуманитарных специальностей терминальных и инструментальных ценностей в ответах на вопрос «Что самое ценное для вас в жизни?» (рис. 32).

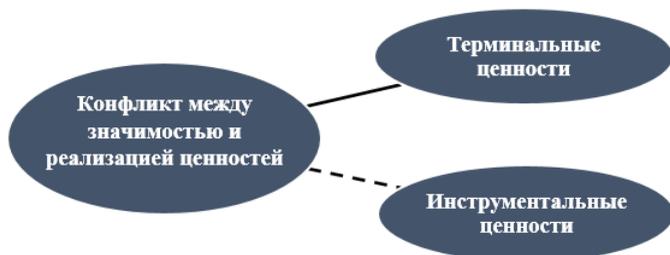


Рис. 32. Взаимосвязи между различными группами ценностей и конфликтом между значимостью и осуществлением ценностей студентов гуманитарных специальностей. Сплошной линией обозначена положительная корреляция, значимая на уровне 0,01; пунктирной линией – отрицательная корреляция на уровне 0,01

Конфликт между значимостью и реализацией ценностей положительно связан с терминальными ценностями, которые в свою очередь обладали значительно большей частотностью упоминания респондентами по сравнению с инструментальными. Это может указывать на то, что именно данный конфликт – разброс между оценкой реализации и желаемости ценностей, говорит об их мотивационном потенциале, об их личностной значимости в противовес рефлексивному ценностному представлению (Фомина Н.А., Лесин А.М., 2017).

Итак, ценностная сфера студентов сформирована личностными ценностями и рефлексивными ценностными представлениями, которые в разной степени осмысленности сплетаются в направленности их личности. Преобладает значимость таких ценностей, как здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь, материальная обеспеченность. Однако при недооценке таких ценностей, как счастье других, чуткость, широта взглядов, можно предположить, что реальное смысловое содержание этих ценностей может превращать их из целей в средства для достижения материального и физического благополучия. Ценности творчества и красоты природы и искусства и вовсе не являются значимыми для студентов. При этом в основном студенты обеспечены целями, которые им хочется реализовать в своей жизни, и их не очень волнуют средства их достижения. В целом исследуемые студенты иногда противоречиво отвечали на пред-

ложенные вопросы, поэтому для анализа их личностных ценностей целесообразно использовать не просто их субъективную значимость, а конфликт между значимостью и реализованностью ценностей.

Анализируя взаимосвязи между переменными различных компонентов инициативности студентов и значимостью для них терминальных ценностей, можно отметить, что наибольшее количество связей (две положительные и две отрицательные) имеет эгоцентричность (рис. 33).

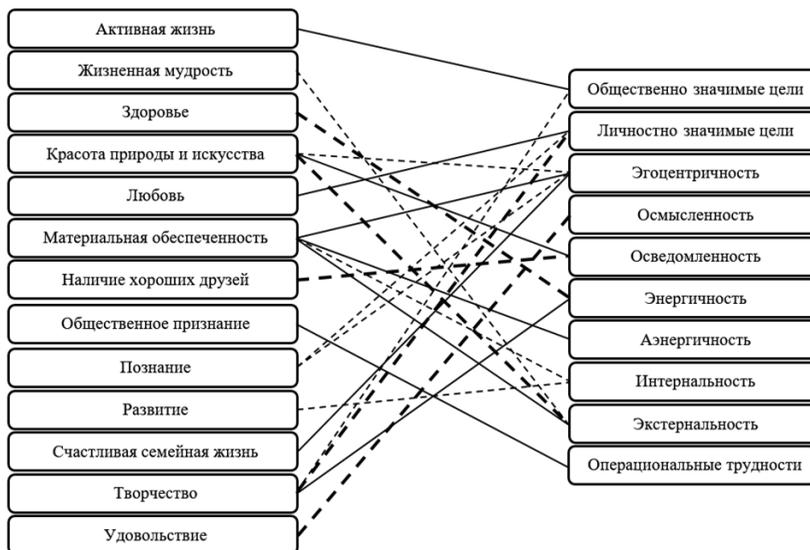


Рис. 33. Взаимосвязи между значимостью терминальных ценностей и переменными различных компонентов инициативности студентов гуманитарных специальностей. Сплошными линиями обозначены положительные корреляции, значимые на уровне 0,05; пунктирными полужирными линиями обозначены отрицательные корреляции на уровне 0,01; пунктирными тонкими линиями обозначены отрицательные корреляции на уровне 0,05

Это может означать, что эгоцентрическая мотивационная составляющая в осуществлении инициативности студентов наиболее тесно связана с ценностной сферой, определяется ей и определяет ее.

Среди ценностей наибольшее количество связей с переменными инициативности имеет материальная обеспеченность (три положительных и одна отрицательная), творчество и красота природы и искусства (по одной положительной и две отрицательные).

Ценность материальной обеспеченности положительно связана эгоцентричностью, азнергичностью, экстернальностью и отрицательно с интернальностью. Очевидно, что это указывает на то, что именно эти ценности обуславливают общую эгоистическую направленность их активности, но при этом студенты не верят в свои силы и не стремятся прилагать усилия для развития и проявления инициативности, считают, что положительный результат зависит от счастливого стечения обстоятельств.

Это подтверждается и отрицательной связью ценности развития и интернальности. А отрицательную взаимосвязь с экстернальностью имеют такие ценности, как красота природы и искусства и жизненная мудрость, что связано с тем, что развитие таких ценностей позволяет студентам более глубоко заглянуть в себя и найти внутренние ресурсы для проявления своей творческой активности. Это подтверждает и то, что ценность красоты природы и искусства отрицательно связана с эгоцентричностью. Однако эта ценность положительно связана с простой осведомленностью об инициативности студентов, что может сказываться на успешности проявления этого свойства.

Отрицательно с осведомленностью коррелирует ценность наличия хороших друзей, а ценность удовольствия имеет отрицательную связь с осмысленностью. Это означает, что наличие круга верных друзей и вообще социальная направленность человека повышают его возможность сознательно подходить к развитию и проявлению инициативности, в то время как чрезмерная тяга к удовольствию противодействует этому.

Значимость ценности жизненной мудрости положительно связана общественно значимыми целями инициативности, а ценность познания – отрицательно с лично значимыми, что говорит о том, что такие ценности в большей степени ориентируют человека на проявление этого свойства во благо общества с целью быть полезным другим. Вместе с тем ценность творчества отрицательно связана со всем целевым компонентом инициативности.

циативности, но положительно – с энергичностью. Это характеризует то, что студенты гуманитарных специальностей стремятся проявить свое творчество не для каких-то результатов инициативы, а само творчество может являться целью и сподвигать их к активности. Ценность здоровья, наоборот, отрицательно связана с энергичностью. Здоровье во многом ассоциируется у студентов с меньшей инициативностью в соответствии с лозунгом: «Инициатива здоровья не прибавит».

Значимость общественного признания как ценности положительно коррелирует с уровнем операциональных трудностей и характеризует затруднения студентов при проявлении инициативности, если это касается одобрения окружающих.

Ценность семьи положительно взаимосвязана с эгоцентричностью, а ценность любви – с лично значимыми целями. Это в некоторой степени подтверждает предположения о том, что необходимо рассматривать ценности не как однозначные понятия, а исследовать их психологическую структуру. Видимо, в этом случае имеет место факт, что такие ценности, как семья, не связанные с ценностями взаимопонимания и чуткости, выступают как некоторое средство достижения личного благополучия, а не как прекрасный союз любящих людей. Даже сама абстрактная ценность любви может выступать вполне определенной конкретной ценностью, связанной с тем же средством благополучия.

Среди инструментальных ценностей также были обнаружены корреляции с компонентами психологической структуры инициативности студентов гуманитарных специальностей (рис. 34). Наибольшее количество связей с инструментальными ценностями имела энергичность инициативности (две положительные и одна отрицательная), а с переменными инициативности имеет больше корреляций ценность рационализма (три отрицательные связи). Видимо, данная картина является отражением того, что расчетливость, направленность на конкретный результат и нежелание прилагать много усилий для этого являются характеристиками современной молодежи.

Ценность рационализма имела отрицательные связи со стеничностью, социоцентричностью и общественно значимыми целями, а ценность смелости в отстаивании своих взглядов – по-

ложительную с личностно значимыми целями. Это указывает на то, что способность принимать обдуманное решение у исследуемых студентов ассоциировалась со снижением социальной направленности в пользу своих личных интересов, что, в свою очередь, связано с уменьшением уровня стенических эмоций, характерных для рационального подхода. Такое противостояние человека и социума способствует развитию смелости, когда дело касается отстаивания своих личных интересов.

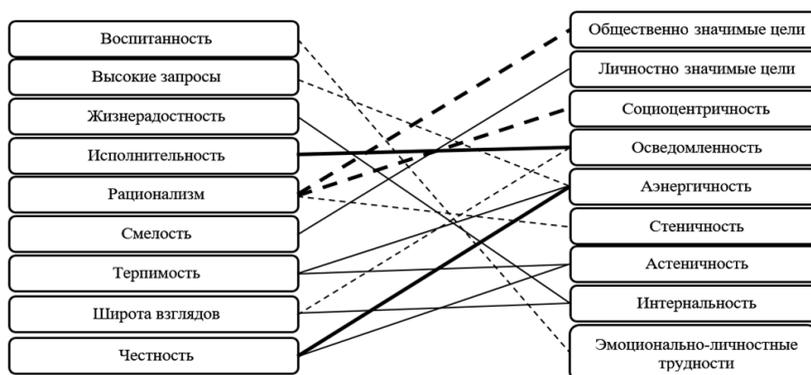


Рис. 34. Взаимосвязи между значимостью инструментальных ценностей и переменными различных компонентов инициативности студентов гуманитарных специальностей. Полужирными сплошными линиями обозначены положительные корреляции, значимые на уровне 0,01; тонкими сплошными линиями обозначены положительные корреляции, значимые на уровне 0,05; пунктирными полужирными линиями обозначены отрицательные корреляции на уровне 0,01; пунктирными тонкими линиями обозначены отрицательные корреляции на уровне 0,05

Это подтверждает и синхронные положительные корреляции ценностей терпимости и честности с аэнергичностью и астеничностью инициативности. Эти социально важные ценности усиливают нежелание проявлять и развивать инициативность, которая направлена на личные интересы и повышает уровень препятствующих этому астенических эмоций. Ценность высоких запросов отрицательно связана с аэнергичностью. Высокие требования к себе и другим заставляют студентов преодолевать свою безынициативность.

Ценность исполнительности обнаружила положительную связь с осведомленностью, а ценность широты взглядов – отрицательную. Кроме того, ценности широты взглядов и жизнерадостности имели положительные корреляции с интернальностью. Это показывает, что дисциплинированность не предполагает глубокой рефлексии и когнитивного осознания инициативности, а широта взглядов, умение принять чужую точку зрения, наоборот, позволяет более осмысленно подходить к этому и понимать, что основные источники инициативного поведения лежат внутри личности.

Ценность воспитанности отрицательно связана с эмоционально-личностными трудностями. Развитие умения вести себя и хороших манер направляет студентов на коммуникацию с другими людьми, формирует их личность и снижает затруднения, связанные с неуверенностью в себе, что может благотворно сказываться на развитии инициативности (Лесин А.М., 2015).

Кроме этого, был проведен корреляционный анализ конфликта между значимостью и осуществлением ценностей и переменными инициативности (рис. 35).

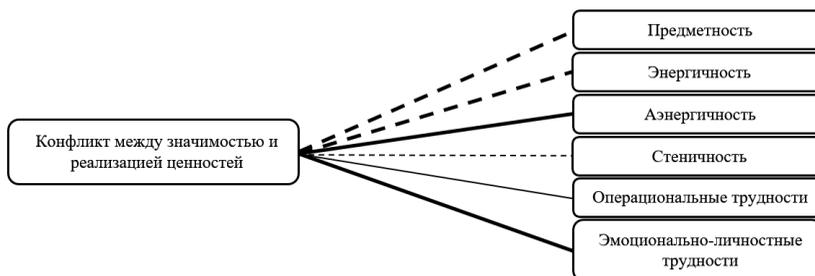


Рис. 35. Взаимосвязи конфликта между значимостью и реализацией ценностей с инициативностью студентов гуманитарных специальностей. Полужирными сплошными линиями обозначены положительные корреляции, значимые на уровне 0,01; тонкими сплошными линиями обозначены положительные корреляции, значимые на уровне 0,05; пунктирными полужирными линиями обозначены отрицательные корреляции на уровне 0,01; пунктирными тонкими линиями обозначены отрицательные корреляции на уровне 0,05

Уровень конфликта между значимостью и реализацией ценностей был отрицательно связан с предметностью, энергично-

стью, стеничностью и положительно – с аэнергичностью, операциональными и эмоционально-личностными трудностями. Это означает, что чрезмерное увеличение уровня такого конфликта может снизить динамику проявления и формирования инициативности и, наоборот, повысить нежелание проявлять это свойство, учитывая возрастающий разрыв между желаемым и доступным. Этот процесс неизбежно связан со снижением стенических эмоций при проявлении инициативности из-за низкой, по мнению исследуемых студентов, ее результативности. Это способствует увеличению количества различных личностных и инструментальных затруднений, которые связаны с неразвитостью качеств личности и неумением проявлять инициативу, соответственно. При этом может снижаться устремленность студентов на применение инициативности для пользы общества.

Таким образом, анализируя полученные результаты о взаимосвязях ценностной сферы с психологической структурой инициативности, можно определить, что студенты склонны проявлять инициативность в первую очередь для удовлетворения своих эгоцентрических мотивов и личных целей, связанных с материальным благополучием, и меньше задумываться о пользе обществу. Однако материальные ценности не способствуют развитию инициативности, в отличие от непопулярной ценности творчества, которая прямо связана с динамическим компонентом инициативности, что говорит о том, что необходимо развивать такие качества, как креативность. При этом важно, чтобы излишняя рациональность не заполняла все мотивационное пространство студентов гуманитарных специальностей, чтобы в их жизни оставалось место для внутреннего порыва. Цели надо уметь ставить таким образом, чтобы желаемое было достигаемо, а иначе это может снизить возможности проявления и формирования инициативности.

По итогам проведенной работы была подготовлена программа развития инициативности и гармонизации ценностной сферы студентов, основные принципы которой могут применять психологи, педагоги, кураторы, а также сами студенты, желающие стать более востребованными на рынке труда и для общего личностного развития.

Приведем основные принципы этой программы, которые можно рассматривать как практические рекомендации. Их можно разделить на восемь блоков, которые могут применяться во время обучения студентов.

1. Целевой блок должен способствовать развитию техники построения целей своей активности студентов для того, чтобы научиться освещать в своем сознании путь, по которому предстоит пройти. Для этого необходимо, чтобы цели были не слишком простыми, при этом они должны быть достижимы. Надо уметь постоянно инспектировать свои цели и стараться поддерживать баланс лично и социально значимых и не заикливаясь исключительно на материальных жизненных целях. Цели должны быть позитивны, они должны вызывать приятные эмоции и формировать красивые образы. Цели необходимо соотносить со средствами и не фрустрировать себя. Не стоит бояться большого количества жизненных целей, но при этом надо уметь выбирать главные. В некоторые моменты необходимо уметь сменить цели.

При осуществлении рекомендаций этого блока в сознании студентов может появиться важное новообразование – осмысленность инициативности.

2. Мотивационный блок включает в себя понимание студентами, что влиять на внешние побудители своей деятельности сложно, а вот управлять внутренними вполне реально. Этот блок предполагает развитие умения студентов осознавать и оценивать свои мотивы, формируя баланс между социо- и эгоцентрической мотивацией. Полезно научиться управлять разрывом между желаемым и реальным. Сам по себе рациональный уровень такого конфликта может быть важным мотивирующим фактором. Надо уметь оставлять место «благородным» мотивам и чувствовать удовлетворение от этого. Кроме того, можно научиться получать удовольствие от своей инициативности, для этого есть смысл поощрять себя и отмечать свои положительные результаты. Важно каждый раз заботиться, чтобы сам процесс осуществления инициативы приносил удовольствие, а для этого нужно постоянно менять подходы к своей деятельности.

В случае выполнения рекомендаций этого блока есть возможность появления интереса в проявлении инициативности студентов.

3. Рефлексивный блок обуславливает умение студентов задавать себе вопросы и находить рациональные ответы. Приведем некоторые вопросы, на которые студенты могут регулярно искать ответы: «Зачем мне быть инициативным?», «Какие мои плюсы?», «Какие мои самые главные жизненные ценности: средства или цели; конкретные или абстрактные; внутренние или внешние; реальные или лишь социально-одобряемые представления?», «Я двигаюсь поступательно или стою на месте?», «Я успешный?», «Что для меня успешность?».

В результате регулярных ответов на эти вопросы можно научиться быть честным с собой и развить понимание инициативности.

4. Продуктивный блок направлен на внимание к результату уже осуществленной инициативы. Для этого необходимо стараться адекватно оценивать результат своей активности, описывать и находить реальных его бенефициаров. На этом этапе представляется полезным научиться сопоставлять свои цели и результаты, а также корректировать вновь формируемые цели. Важным качеством является умение проводить подробный анализ своих действий с выявлением того, что было удачным, а что можно улучшить в следующий раз. Одно из самых важных в этом блоке – это умение применять результат и воспринимать его как ресурс для новых начинаний.

Задачей этого блока является повышение результативности инициатив.

5. Креативный блок – один из важнейших принципов предлагаемых рекомендаций, который связан с творческим источником активности студентов. Для развития творческого подхода необходимо применять его в максимально большом количестве возможных сфер жизни: обыденных делах, учебе, приготовлении пищи и пр. Не менее важным является умение замечать прекрасное вокруг, в том числе красоту природы и искусства. Студентам можно посоветовать научиться легкости при начале любого дела, чтобы принятие решения об инициативности происходило без длительных сомнений. Важно уделять внимание всевозможным играм и упражнениям для развития креативности в свободное время. Полезно не запрещать себе удивляться и поощрять свое удивление окружающему и внутреннему

миру. Студентам надо уделять внимание расширению своих интересов.

Результатом этого блока рекомендаций является формирование творческой личности студентов.

6. Эмоциональный блок отвечает за умение студентов управлять своими эмоциями. В рамках этого блока можно посоветовать студентам стараться рефлексировать и «отсеивать» тормозящие развитие инициативности эмоции. Развивать жизнерадостность, позитивное отношение к миру и чувство юмора, в том числе полезное умение – относиться с юмором к себе и своим неудачам. В этом блоке также имеет смысл уделить внимание умению удивляться и замечать прекрасное, что было описано в предыдущем блоке. Полезным для студентов будет совет научиться управлять своим эмоциональным окружением, заботиться об «эмоциональной экологии» вокруг себя. Надо уметь хвалить себя, но только за достаточные для этого результаты, и, конечно, получать удовольствие от своей активности.

Важным результатом осуществления рекомендаций этого блока является формирование удовлетворенности инициативой.

7. Блок саморегуляции направлен на формирование интернальности. Это утверждение и будет первым советом – важно научиться принимать и искать источники своих удачных и неудачных результатов внутри своей личности. Второй совет – не откладывать в «долгий ящик» свои начинания, помня, что «хорошую погоду» можно ждать очень долго, ведь это относительное понятие. Также важный совет для студентов – научиться планировать и управлять временем, а также помнить об аккуратности и разумной настойчивости. Не стоит забывать и то, что умение мечтать также может быть источником самоорганизации.

В результате осуществления этих рекомендаций можно получить важный результат этого блока – высокое самообладание.

8. Трудностный заключительный блок включает в себя рефлексию и снижение эмоционально-личностных и операциональных трудностей при проявлении и развитии инициативности. В этом блоке важно, чтобы студенты научились оценивать свои затруднения. Не менее важно, чтобы они развивали свои навыки инициативности и свои личностные качества в целом, которые могут способствовать развитию этого свойства, а для этого чаще

применять его в рамках обучения в вузе, не подходить к процессу получения образования формально. Помнить, что вуз – это то место, где инициатива часто не наказуема, а поощряема. Важно развивать уверенность в себе и силу воли.

Положительным результатом этого блока может быть обретение уверенности при осуществлении инициативности.

В результате применения этих рекомендаций возможно развитие инициативного поведения студентов и гармонизация ценностной сферы, что может быть залогом их успешной учебы и дальнейшей трудовой и личной жизни.

Таким образом, были продемонстрированы результаты исследования инициативности и ценностных ориентаций студентов гуманитарных специальностей. Показано, что студенты достаточно инициативны, однако склонны преследовать личные, часто меркантильные, интересы. Ценностные ориентации студентов во многом противоречивы, но среди самых важных были отмечены ценности здоровья, семьи, любви, воспитанности, честности, ответственности, а среди наименее – ценности счастья других, творчества, красоты природы и искусства, широты взглядов, высоких запросов и непримиримости к недостаткам.

На основе полученных результатов были предложены принципы, которые могут помочь выстраивать программы формирования инициативности и гармонизации ценностной сферы. Данные рекомендации могут быть использованы различными лицами, заинтересованными в повышении эффективности образовательного процесса и формировании зрелой инициативной гармоничной личности студентов.

2.6. Проектная деятельность как фактор, обеспечивающий развитие личности современного студента

Применение методов активного обучения в настоящее время не только требование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, основанных на компетентностном подходе (Борисова Н.П., 2010), но и требование времени к специалистам вузов. Такие методы призваны формировать не только профессиональные ком-

петенции, но и способствовать личностному развитию студентов, отвечая требованиям здоровьесбережения.

При применении классических методов, которые используются в ежедневной учебной практике, преподаватель является транслятором знания и эффективность его усвоения зависит от нескольких компонентов: мотивации слушателя, особенности самого знания и др. И особое внимание должно быть уделено личности преподавателя, его способности преподнести материал. В таком случае личность преподавателя становится ещё и образцом (идеалом) как в общечеловеческом понимании, так и контексте профессионального становления и развития личности студента. Такова традиционная методика преподавания, которая складывалась не одно десятилетие.

Однако подготовка специалистов на современном этапе значительно меняется и варьируется. В связи с этим наряду с традиционными, всё чаще используются другие методы и методики, которые называют методами активного обучения. К наиболее известным и распространённым методам активного обучения в плане организации лекций относятся: лекция-визуализация, проблемная лекция, бинарная лекция, лекция пресс-конференция. Как формы организации семинарских и практических занятий интерес представляют: деловая игра, круглый стол, мозговой штурм, метод кейсов. Но диапазон возможностей личностного и профессионального развития значительно расширяется за счёт использования в работе со студентами таких методов, как лекции-конференции, проектный, разработка методик исследования, дальнейшее оформление рационализаторского предложения или заявки на патент. В такой работе для студента открываются новые горизонты, отвечающие возрастным потребностям (Кон И.С., 1989) развивающейся личности: формирование индивидуального стиля мышления, развитие самосознания как достижение личностной идентичности, формирование ценностно-смысловой сферы и морального сознания.

С точки зрения Э.Б. Калиниченко, С.А. Захаровой, С.В. Акчурина, в отличие от традиционных, перечисленные методы активного обучения представляют собой совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающих условия, мотивирующие обучающихся

к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности (Калиниченко Э.Б., Захарова С.А., Акчурин С.В., 2011).

Представим краткое описание методов, в том числе методов активного обучения, которые хорошо зарекомендовали себя в учебном процессе подготовки специалистов в области клинической психологии, дополнив их характеристики и список:

– традиционная лекция. Одна из классических форм подачи теоретического материала в виде монолога преподавателя, личности которого придаётся большое значение. Как правило, цели метода носят общепедагогический характер;

– лекция-визуализация (одна из частных форм – лекция с опорой на презентацию). Сочетание устной и письменной информации, преобразованной в визуальную форму с помощью технических средств обучения (аудио- и/или видеотехники), даёт возможность оптимизировать восприятие студентов. Основной целью метода является формирование методологической базы дисциплины, используя развернутый или краткий комментарий просматриваемых визуальных материалов;

– проблемная лекция. Способность распознавать кризисную ситуацию, требующую решения, может быть сформирована через обозначение проблемы вопроса, задачи или обстоятельств. Основным требованием для реализации метода является предварительное погружение студентов в материал дисциплины. Таким образом у обучающихся развивается навык глубокого анализа теоретических знаний; развивается теоретическое мышление; формируется интерес к содержанию дисциплины и профессиональная мотивация будущего специалиста;

– бинарная лекция. Построена в форме диалога представителей двух научных школ, ученого и практика, преподавателя и студента. К сожалению, такая форма организации лекционного материала не получила широкого распространения, однако в случае её реализации может помочь студенту выбрать свой вектор в профессии, активно вовлекая в обсуждение противоречий и проблем, предлагая присоединиться к одной из представленных точек зрения, делать свой выбор;

– лекция пресс-конференция. Научно-практическое занятие, предполагающее подготовку докладов и выступления студен-

тов по заранее поставленной преподавателем проблеме (Иванов С.А., 2010) в рамках учебной программы с соблюдением тематической логики. Слушатели отмечают, что материал лучше воспринимается, когда его читают разные люди. Это хорошо удерживает внимание аудитории и даёт возможность лучше усваивать информацию. Среди целей, которые можно реализовать: дискуссия и обсуждение материала для определения уровня его усвоения; самостоятельная разработка слушателем той или иной проблемы в рамках заявленной темы; предоставление возможности и формирование опыта публичного выступления;

– деловая игра. Как метод организации практического занятия даёт возможность моделировать или упрощенно воспроизводить реальные ситуации, например, ситуации консультативных сессий, в которых каждый участник играет роль, выполняет действия, аналогичные поведению людей в условиях реального консультирования, но с учетом принятых правил игры. Довольно широко распространённый метод организации занятий, способный реализовать много целей и задач. Наибольшую ценность представляет возможность формирования у студентов целостного представления о профессиональной деятельности в её динамике;

– круглый стол. Необходимым условием организации занятия таким образом является изложение нескольких точек зрения на один и тот же вопрос и наличие определённой методологической базы. Обучающиеся учатся находить приемлемые для всех участников позиции и решения, компромиссы, прогнозировать возможные практические результаты, формируя общекультурные и специальные компетенции;

– метод кейсов. Преподаватель даёт описание конкретной ситуации, которое содержит проблему или противоречие, построенные на реальных фактах (например, клинический случай). Метод эффективен при условии наличия большого количества кейсов (психолого-педагогических задач, клинических случаев), используемых при изучении дисциплины, и может составлять основу всех семинарских или практических занятий по дисциплине. Возможно применение метода на первых занятиях супервизии, когда у студентов ещё отсутствует собственный практический опыт;

– мозговой штурм («мозговая атака»). Поиск решения проблемы осуществляется через стимулирование творческой активности, когда участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, из которых в дальнейшем выбирается наиболее удачное для использования на практике. Позволяет стимулировать у студентов творческую активность, динамичность мыслительных процессов, абстрагирование от привычных взглядов и сосредоточение на какой-либо конкретной практической цели (Калиниченко Э.Б., Захарова С.А., Акчурин С.В., 2011);

– супервизия. Групповые и индивидуальные занятия (корректирующие консультации), на которых обсуждаются истории пациентов (клиентов), подготовленные студентами. Степень понимания супервизором пациента зависит от способности дать пациенту полную характеристику, а также от самооценки супервизируемого. Обсуждение проводится в форме диалога и обратной связи супервизора, завершается его устными рекомендациями или письменным заключением (Кулаков С.А., 2004). Как форма организации занятий ещё недостаточно освоена, так как существуют сложности выбора преподавателя для их проведения. Предполагает как личностное совершенствование, так и формирование профессиональной компетентности выпускников, вне зависимости от формы проведения: групповая или индивидуальная (Малеева С.Ю., 2013). Целью метода является обеспечение будущего психотерапевта некоторыми полезными установками для работы с клиентами (Кан М., 1997), помощь в овладении искусством интерпретации (в контексте выбранного прикладного направления), изучении тактики установления студентом личных контактов, необходимых для использования в текущей работе (Джейкобс Д., Дэвид П., Мейер Д.Дж., 1997), а также для исключения переноса приемов, не пригодных для практики консультирования или психотерапии (Марио Якоби, 2007). Одной из педагогических целей является адаптация студента к условиям профессиональной деятельности. При этом ведущей и основной остаётся профессиональная. С точки зрения С.А. Кулакова, разрабатывающего проблему использования метода при подготовке психологов и психотерапевтов, для проведения эффективной супервизии и наставничества в процессе

профессионального роста супервизируемый (стажер) нуждается в балансе поддержки и критики со стороны более опытного коллеги (Кулаков С.А., 2004);

– просмотр и анализ фильмов. При просмотре и анализе в контексте разделов учебной программы курса может быть использован как обучающий (документальный), так и художественный фильм. При организации практического занятия таким образом помогает решать проблему формирования у студентов профессиональной наблюдательности и профессионального мышления, вырабатывать навык абстрагирования, основ понимания процедуры супервизии, её значения в практической деятельности (для психологов, психотерапевтов, социальных и медицинских работников);

– тематические проекты. Метод может быть осуществлён в рамках дисциплины или цикла, помогает интегрировать полученные знания и навыки через комплексный подход к формированию профессионализма обучающихся. Предполагает интеграцию знаний обучающихся для постановки проблемы, разработки логики психологического исследования, формулирование рабочих гипотез, планирование и проведение эмпирических исследований, анализ и обобщение полученных данных в виде научных статей и докладов и т.п. Полезно дать задание студентам самостоятельно присвоить код УДК статье по результатам исследования, используя электронный ресурс. Позволяет развивать способность к углубленному теоретическому анализу проблемы, разработке инструментария для её решения и методических рекомендаций для специалистов (или родителей), популяризировать знания в выбранной области;

– разработка психодиагностической методики. Может быть осуществлена в рамках одной или нескольких дисциплин, разделов после изучения «Психодиагностики», «Экспериментальной психологии». Предполагает пошаговое создание тестовых норм и отдельных тестовых заданий, возможную стандартизацию методики исследования по проблеме, выбранной студентом или группой самостоятельно. Вид методики выбирается исходя из решаемой проблемы – тест, опросник или проективная. Самостоятельная разработка методики интересна тем, что позволяет избежать профессиональной ригидности, а также изнутри

понять всю сложность процесса создания психологического инструментария. Результатом является не только продукт в виде новой или модифицированной методики, но и выработка корректного отношения к инструкциям, процессу и обработке результатов психологического исследования. Данная форма организации занятий позволяет развивать творческое, теоретическое и практическое мышление, обеспечивая возможность создания и апробирования новых вариантов психологической диагностики;

– рационализаторское предложение. Патент на изобретение. Оформление пакета документов (реферат, описание, формула, технический результат изобретения) в соответствии с требованиями патентования. Это сложный процесс, требующий от студента способности к формулировке проблемы, анализу имеющихся инструментов исследования, абстрагированию, поиску прототипов, не менее важна способность к риску и краткому изложению сути вопроса. Оформление рационализаторского предложения и заявки на патент на изобретение как методы активного обучения развивают творческое, теоретическое и практическое мышления в профессиональной сфере.

Описанные методы обучения, в том числе и методы активного обучения, используются преподавателями по-разному, так как ставятся разные цели, решаются разные задачи, исходя из специфики преподаваемого предмета. Предлагаем варианты реализации перечисленных методов на конкретных примерах, отметив сильные и слабые стороны, а также вклад метода в развитие личности студента.

Лекция пресс-конференция. При выборе и подготовке формы подачи лекционного материала преподавателю необходимо учитывать большое количество факторов, среди которых учёт места дисциплины в структуре подготовки специалиста, отношение к ней слушателей, возможность использования полученных знаний в дальнейшем и не только в профессиональной деятельности. Особенно сложно бывает заинтересовать студентов-медиков, ориентированных с самого начала обучения, иногда и раньше, на формирование так называемого клинического мышления, которое в некоторых случаях способствует игнорированию других знаний, например, из гуманитарного цикла. Решением этой проблемы может быть использование методов

активного обучения. Такой находкой может стать лекция пресс-конференция как одна из интерактивных форм работы со студентами (например, со студентами II курса педиатрического факультета). Такой формат организации лекции апеллирует к личности студента как к субъекту учебной деятельности, формирует личностный смысл учения, помогает преодолеть ригидные установки в части использования психологических знаний во врачебной практике. Особую ценность такая форма работы имеет в связи с возможностью формирования знаний, умений, навыков по дисциплине «Возрастная психология» с опорой как на классические теоретические исследования, так и на новейшие, при максимально возможной самостоятельной работе студентов (Малеева С.Ю., 2020).

Логично проведение лекции-конференции как предпоследней или завершающей раздел или курс, уместно соотнести сроки её проведения с периодом Недели психологии в вузе. Для темы лекции пресс-конференции может быть выбрана сложная проблема, имеющая неоднозначные оценки в психологической и медицинской практике. Студентам предлагается примерная тематика проблемных вопросов, которая пополняется каждый год по инициативе самих студентов. Выбор темы доклада на лекцию пресс-конференцию лучше осуществлять после беседы с потенциальным докладчиком, исходя из его профессиональных интересов (например, планируемой специализации). Подготовка должна включать ознакомление с имеющимися публикациями по проблеме, выработку своего отношения к ней. Это позволит выстроить логику каждого выступления и оформить материал (для простоты восприятия) в виде презентации. Совокупность представленных докладов позволяет всесторонне осветить проблему (Иванов С.А., 2010) и отражается в программе лекции пресс-конференции. В конце лекции подводятся итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, формулируются основные выводы, докладчикам вручаются сертификаты участника.

Форма организации в виде лекции-конференции является мощным толчком в личностном и профессиональном становлении студента. Наблюдения показывают, что «проба пера» и ораторский опыт проще проходят среди своих коллег и соратников.

Кроме того, это способствует самоорганизации и поисковой активности, вырабатывает ответственность за свои слова, актуализирует профессиональный и личный интерес.

Тематический проект (на примере проекта «Психологическая профилактика зависимого поведения подростков») как педагогическая технология является систематичным и последовательным воплощением на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса (Беспалько В.П., 1995) и предполагает организацию работы в подгруппах, каждая из которых отвечает за свою часть и решает определённые задачи, дальнейшее объединение и интеграцию частей в целое и оформление окончательной версии продукта. Эффективность определяется измерением качества усвоенных знаний. Предлагаемый проект долгосрочный (длился два года) информационный, реализован со студентами V курса в рамках дисциплины «Психологическая профилактика зависимого поведения». Включает разработку интерактивной лекции, создание буклетов о 30 видах зависимостей, «Атласа зависимостей» для старших школьников и методических рекомендаций для школьных психологов. Работа над проектом осуществлялась в несколько этапов.

Постановка проблемы. Теоретический анализ проблемы зависимого поведения среди подростков позволил сформулировать основную проблему – несмотря на обилие информации по данному вопросу, оказалось, что она в основном разрозненная и изложена непонятно, например, для подростков, при том, что вызывает неподдельный интерес у детей. Следуя основным принципам, которые определяют эффективность и результативность профилактической работы, таким как: универсальность; единство профилактики и диагностики; конструктивность, направленность на формирование рационального поведения; опережающий характер воздействия; комплексность; личная заинтересованность и ответственность участников (Ноговицына Н.М., Портнягина Т.В., 2019), была начата работа по осуществлению замысла проекта и определена его актуальность. Затем сформулированы его цель и задачи. Обязательной является задача, отражающая теоретическую проработанность выбранной для проекта проблемы, логично предложить определённый набор методов исследования, а также разработать мето-

дические рекомендации, в данном случае для первичной профилактики зависимого поведения среди подростков.

На втором этапе необходимо определить, в какой форме будет представлен «продукт» проекта. В предлагаемом – разработана интерактивная лекция и комплект буклетов о разных видах зависимого поведения с дальнейшей апробацией – с их использованием проведены лекции со студентами младших курсов лечебного, стоматологического, педиатрического и медико-гуманитарного факультетов и занятия в школах г. Хабаровска со старшеклассниками. Следует обратить внимание на то, что при составлении лекции в интерактивной форме опора была на умение студентов использовать возможности гиперссылок, что облегчило навигацию по темам и разделам, изложенным на 388 слайдах, через определённым образом организованное оглавление. Буклеты разрабатывались также в соответствии с обсуждёнными в группе требованиями, оговорён примерный дизайн, принципы подбора и организации информации.

Лекция была апробирована на занятиях со студентами младших курсов педиатрического, лечебного, стоматологического и медико-гуманитарного факультетов. Всего было охвачено за два года 42 группы студентов, общей численностью около 672 человек. Материал, представленный в лекции, подкреплялся информацией буклетов и вызвал интерес слушателей. Студенты задавали много вопросов, некоторые темы, такие как зависимые отношения, селфи-зависимость, аниме-зависимость, зависимость от порно и гаджетов, вызвали бурные эмоции и дискуссию.

Авторы, отвечая на вопросы аудитории, испытывали разные чувства. Многие из них говорили о гордости за то, что создали такую интересный продукт. Другие – о том, что поверили в себя, третьи утверждали, что задумались о своих вредных привычках, обозначая включение рефлексивных механизмов. Равнодушных не оказалось, даже среди скептиков группы. Во время обсуждения наблюдений студентов за аудиторией оказалось, что для подростков и юношей такой вид взаимодействия интересен, но они довольно быстро устают. Поэтому возникла идея доработки комплекта буклетов. В дальнейшем была реализована идея разработки Атласа зависимостей для старшеклассников.

Это непростой опыт, так как исходили из понятия «атлас», которое задало требование к содержанию и в некотором смысле к структуре продукта. В дальнейшем с использованием Атласа зависимостей были проведены занятия со студентами колледжей, где обсуждены различные зависимости, мешающие продуктивно развиваться личности в современном обществе.

Интерес представляла работа по составлению аннотации. В результате получилось следующее:

«Атлас зависимостей – это оригинальное систематизированное собрание разнообразных форм зависимого поведения, объединённых в три группы (химические, промежуточные и нехимические), специально адаптированное для старших школьников.

Для удобства читателей избран именно такой формат, так как:

- не перегружен текстом;
- удобно структурирован;
- обеспечивает быстрый поиск интересующей темы;
- обеспечивает уникальность и достоверность представленной информации».

Таким образом, Атлас представляет собой краткий справочник с лаконичной информацией и наглядностью ее изображения, который помог представить тему зависимого поведения, его влияние на жизнь в целом и сформировать адекватные представления о вреде аддикций. Кроме того, предлагаемый Атлас включает информацию о том, куда может обратиться за помощью подросток и найти поддержку, обеспечив контекст психологической безопасности личности.

Проектирование (планирование), дизайн исследования. На этом этапе был составлен план работы над Атласом, который включал этап подбора, способ структурирования информации, уточнение материала и создание макета, изготовление в типографии и презентацию на Недели психологии в ДВГМУ, а также мастер-класс для педагогов-психологов профессиональных организаций Хабаровского края.

В Атлас вошли три раздела, которые соответствуют группам зависимого поведения: химические, промежуточные (пищевые), нехимические, наполненные систематизированной инфор-

мацией по всем аддикциям: указаны симптомы проявления, последствия и рекомендации по профилактике. Для каждого раздела был подобран цветовой фон, который в дальнейшем призван помочь ориентироваться в Атласе.

Интересной находкой стало решение о создании мини-опросника, который поможет определить наличие предрасположенности к зависимости у подростка, с простым и доступным способом подсчета результатов. Структура для него и визуальное исполнение учитывает необходимость удерживать внимание и стимулировать интерес. Поэтому сам мини-опросник составлен в виде блок-схем, карто-схем, а результат – в виде светофора. Таким образом, по количеству начисленных баллов можно сразу понять, насколько опасно или безопасно увлечение подростка.

Еще одна особенность – это ориентация на доступность понятий для подростков. Перед началом создания методического инструментария была создана анкета, состоящая из 13 пунктов, в которой предложены к каждой группе зависимостей свои метафоры, популярные и известные в этой возрастной группе. Разместили ее на интернет-ресурсе и провели опрос среди молодых людей 13–19 лет. Таким образом, при обозначении «синдромов» зависимостей, включённых в Атлас, руководствовались мнением респондентов.

Для проведения занятий со старшеклассниками по каждому блоку Атласа была разработана и предложена определённая структура, слушателям представлены буклеты, которые можно было забрать с собой. Так же были предложены вопросы для дискуссий. Для работы с подростками, которые оказались в группе риска (Рогов Е.И., 2014), предложена схема их сопровождения, которая поможет специалисту выстроить индивидуальную или групповую работу с этими ребятами. Для удобства работы схема представлена в структуре методических рекомендаций, так же как для обеспечения качественной психологической диагностики были подобраны и рекомендованы к использованию методики.

Таким образом, на примере разработки проекта «Психологическая профилактика зависимого поведения подростков» можно проследить путь развития профессиональных и личностных качеств студента: самостоятельности, креативности, исследова-

довательской смелости и способности к риску, умение работать в команде и отстаивать свою точку зрения и др. Важно учитывать и способность к эмпатии как одного из аспектов, определяющих готовность студента к профессиональной деятельности (Колонтай А.И., Малеева С.Ю., 2017). Таким образом узнаётся идея, высказанная М.И. Буяновым и А.И. Захаровым (Буянов М.И., Захаров А.И., 1983), которые говорили о возможности профилизации студентов-психологов по психодиагностике и клинической психологии, вкладывая в это понятие клинически ориентированную социально-психологическую работу.

Следовательно, организация проектной деятельности позволяет формировать у студентов следующие профессиональные компетенции:

- способность и готовность к применению на практике методов патопсихологической диагностики состояния психического здоровья и адаптационных возможностей больных для реализации задач психопрофилактики, психологической коррекции, реабилитации и психотерапии (ПСК-3.6);

- способность и готовность к применению методик индивидуально-типологической (личностной) диагностики для решения психотерапевтических и реабилитационных задач (ПСК-3.9);

- способность и готовность к разработке и осуществлению лично и социально ориентированных программ психотерапии, коррекции и реабилитации (ПСК-3.10);

- способность и готовность к применению современных методов оценки и оптимизации качества жизни больных с психическими расстройствами, а также членов их социальных сетей (ПСК-3.11);

- способность и готовность к взаимодействию со работниками в области охраны психического здоровья, с работниками экспертных организаций и учреждений (ПСК-3.12) (ФГОС 3+).

Разработка методики. Среди задач, стоящих перед высшими образовательными учреждениями, выделяется подготовка конкурентоспособных специалистов, способных генерировать новые идеи, творчески мыслить и т.д.

Решение этой задачи возможно через организацию научно-исследовательской деятельности студентов, которая позволяет формировать такие профессиональные компетенции, как готов-

ность инициировать психологические исследования и умение разрабатывать его дизайн (ФГОС 3+). По сути, речь идёт о готовности к профессиональному риску, который позволяет «выходить за рамки» и видеть перспективу исследований. Развитие такой способности полезно и потому, что многие имеющиеся методики устарели, некоторые – морально, другие – технически. Свободный, не зашоренный взгляд на психодиагностику, в основе которого лежит знание основ психодиагностики, её истории и проблем, свойственный студенческому сообществу, позволяет предлагать довольно интересные варианты.

На научных студенческих конференциях, где обмен опытом, его представление и обсуждение проходит интересно и безопасно, так как на платформе конференций студенты получают возможность представить свою работу в виде доклада или мастер-класса, развивается не просто профессиональный навык, совершенствуется основа профессиональной грамотности. Участие в подобных мероприятиях на сегодняшнем этапе подготовки молодых специалистов помогает студентам выйти за пределы одного взгляда или подхода, поскольку часто вопросы звучат от представителей конкурирующих точек зрения или непосвящённых в проблему слушателей. Это мобилизует студентов, формируя способность быстро анализировать поступающую информацию и отвечать на вопросы, защищая, таким образом, свою точку зрения.

Опишем опыт создания методики «Стратегии профессионального выбора». Направление профориентации было выбрано в связи с тем, что происходит смена традиционных принципов организации труда на другие, более современные и технологизированные, соответственно изменяются требования к будущим специалистам.

Актуальность разработки методики в области профориентологии продиктована ещё и тем, что формируется новое представление о профессиональной идентичности, при этом нет психодиагностических методик, позволяющих изучить динамику её формирования. Не всегда понятно, какие факторы играют ведущую роль в этом процессе. Несмотря на интерес к изучению этого феномена, необходимо отметить, что данная область практики недостаточно обеспечена инструментарием. Существуют

довольно громоздкие батареи тестов, которые требуют больших временных и трудовых затрат. При этом часто недостаточно простого указания на направление профессионального интереса. Таким образом, группой студентов была сформулирована проблема и принято решение о необходимости исследования стратегий профессионального выбора, так как в профессиональной литературе описание подобной работы в публикациях не обнаружено. Для определения стратегий профессионального выбора старших подростков был разработан оригинальный психодиагностический инструментарий (Малеева С.Ю., Фомина А.О., 2018).

Уже в начале работы можно было увидеть ряд трудностей, с которыми столкнулись студенты:

- разработка инструкции, которая дала возможность точно поставить задачу перед испытуемым. Особенно это было актуально в связи с тем, что стала очевидной структура будущей методики – она складывалась из нескольких частей, каждая из которых требовала определённых уточнений в выполнении заданий;

- разработка стимульного материала методики. Тем более, что заявка была на оригинальность. Был реализован мозговой штурм, в ходе которого описаны существующие и предложены совершенно неожиданные способы подачи материала. В результате сошлись во мнении, что методика будет проективной, пригодна как для индивидуальной, так и групповой работы;

- разработка бланка стала следующим испытанием. Так как восприятие подростков и старших школьников имеет некоторые особенности, кроме того, обсуждалась возможность использования методики в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, было решено структурировать бланк для ответов в виде тематических блоков;

- обработка и интерпретация полученных результатов. Для этого было изучено большое количество ключей и принципов обработки результатов исследований не в сухих фразах учебников по психодиагностике и математических методах в психологии, а на примере конкретных методик, которые выступали прототипом создаваемой.

По отзывам на мастер-класс, проведённый студентами, можно сделать вывод о том, что идея и её воплощение вызвали

интерес у аудитории, поэтому для ее дальнейшего использования была запланирована работа по проведению необходимых исследований для обеспечения валидности и надежности, накопления эмпирических данных. Результаты дальнейшей работы нашли отражение в последующих докладах на студенческих межвузовских конференциях, международном молодёжном форуме и оформлены в виде рационализаторского предложения, планируется оформление заявки на патент.

Описанный опыт показывает, что процесс приобщения к научной работе будет результативным, если студенты смогут попробовать самые разнообразные формы научно-исследовательской и практической деятельности. Тем более, что часто можно услышать фразы типа «я хотел бы исследовать такое-то явление, но не знаю, как это сделать и не могу найти соответствующую методику». Однако необходимо сопровождать творческий процесс создания новых методик, чтобы не допустить некорректного использования существующих и дать возможность развиться той самой способности к профессиональному риску, творческой самостоятельности, видению перспективы.

Именно поэтому важно создавать творческие группы с учетом научных интересов, способностей, возможностей и опыта научной работы студентов; поддерживать поисковую активность в направлении формирования научно-исследовательской базы; создавать условия для применения методик научного исследования буквально в полевых условиях; ориентировать на ситуации успеха при внедрении в практику результатов своих научных изысканий; поощрять творческую деятельность и самостоятельность исследователей при решении научных проблем.

Проект «Где логика?». Прототипом проекта стала одноимённая игра телеканала НТВ. Идея о создании такой игры в поле психологического знания пришла изначально как нечто нереальное, ненаучное, развлекательное. Однако при дальнейшей разработке идеи стало возможным «полное погружение в психологическую реальность» слушателей Школы юного психолога (для старшеклассников, желающих понять, что такое психология и определиться с профессиональным выбором), студентов специальности «Клиническая психология», лечебного, педиатрического, фармакологического и стоматологического факультетов университета.

Студенты пошли дальше и предложили выйти за рамки Игры, благодаря чему были разработаны буклеты «Где логика?», распечатаны в типографии и распространены среди обучающихся университета, важно, что за ответы на задания буклетов можно было получить дополнительные баллы рейтинга М.В. Кларин (1994), что усилило интерес и к проекту, и к темам гуманитарного цикла.

Использовались такие задания игры-прототипа, как: Найди общее; Переведи афоризм: *Optimum medicamentum quies est* (Лучшее лекарство – покой), *Sublatā causā, tollitur morbus* (Если устранить причину, тогда пройдет и болезнь), *Ultra posse nemo obligatur* (Никого нельзя обязывать сверх его возможностей и др.); Кроссворд (По горизонтали: 1. Обсессии. 3. Стрессоры. 5. Ретроспекция. По вертикали: 2. Амбидекстрия. 4. Гемипарез); Добей мудреца (Стараясь быть собой, мы вызываем у многих людей отчуждение, стараясь же уступать желаниям других, мы вызываем отчуждение у самих себя. Кларисса Эстес и др.); Формула всего; Найди слова (Вертикаль: психология, грусть, поддержка. Горизонталь: депрессия, диагноз, цель, лечение, беседа, помощь, психоз, медики, глицин, терапия, принятие).

При подготовке студенты выстраивали логические связи между самыми нелогичными событиями, предметами или фактами из философии и психологии. В игре, как и в буклетах, было представлено пять раундов. За каждый раунд начислялся один балл. По общему количеству баллов определился победитель всей игры.

Таким образом, новизна проекта «Где логика?» состояла в том, что известный прототип был использован для формирования и проверки профессиональной грамотности обучающихся.

После напряженной игры ребята восстановили «игровую матрицу» за дружеским чаепитием, где обсуждали свои возможности и предлагали новые идеи, которые тоже вначале казались нереальными для реализации.

Пособие для школьных психологов «Основные направления и стратегии психологического консультирования в работе школьного психолога» – это ещё один вариант проектной деятельности студентов.

Аннотация, которая подвела итог проделанной студентами работе звучит следующим образом: пособие представляет собой систематизированное изложение практического и теоретического материала по психологическому консультированию для практических психологов. Также может использоваться в системе подготовки психологов как профессионально-ориентированный материал для практических занятий. Кроме этого, знания, изложенные в пособии, будут полезны специалистам помогающих профессий: социальным педагогам, клиническим психологам, психотерапевтам.

Данное пособие включает в себя последовательные и доступные алгоритмы по организации и ведению консультативной сессии в зависимости от запроса. Каждый алгоритм прописан на основе ключевой информации о специфике обращения и содержит в себе последовательные шаги возможных действий консультанта. Можно сказать, что это своеобразные «рецепты» или напоминания о том, что делать и в каком направлении искать информацию для прояснения проблемы и какие методы использовать для эффективного взаимодействия в процессе сессии.

Представленные в пособии алгоритмы сокращают временные рамки и снижают риск возникновения стрессовых ситуаций в процессе консультирования, придают психологу уверенность в собственных силах.

Однако даже по завершении работы над продуктом у студентов звучит некоторый оттенок неуверенности: «Надеемся, что данная работа принесет реальную пользу и поддержку психологу в благородной и очень значительной миссии оказания психологической помощи детям и их родителям, оказавшимся в кризисной ситуации», хотя все материалы, представленные в пособии, были много раз выверены, обсуждён макет и дизайн окончательной версии продукта.

Рационализаторское предложение и патент на изобретение. В нашем арсенале есть девять рационализаторских предложений, оформленных в соавторстве с аспирантами и студентами. Некоторые из них нашли своё продолжение в оформлении заявок на патент, две из которых были удовлетворены:

1. «Способ комплексной психологической оценки уровня осведомлённости детей с ограниченными возможностями здо-

ровья от 6 до 12 лет о профилактике стоматологических заболеваний» разработан в рамках диссертационного исследования на соискание степени кандидата медицинских наук в детской стоматологии (Литвина И.Ю., Малеева С.Ю., Антонова А.А., 2016).

Требование времени таково, что на стыке многих прикладных направлений, в данном случае – детской стоматологии и клинической психологии, рождается необходимость совместной разработки инструментария, способного ответить на запрос о первичной профилактике заболеваний полости рта у детей. Например, при умеренном йодном дефиците имеет место недостаточное развитие основных познавательных функций, особенно внимания, тонкой моторики и восприятия (Шеплягина Л.А., 2001). Такие характеристики свойственны детям с ограниченными возможностями здоровья, например, при задержках психического развития и умственной отсталости. В связи с этим возникает необходимость дифференцированной психолого-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

При создании методики авторами учитывалось содержание житейских ситуаций, которые отражают вопросы здоровья, в том числе стоматологического. Кроме этого, особое внимание было уделено рекомендациям А. Анастаси о специфических приёмах установления раппорта при тестировании детей с учётом особенностей их психического развития – «процедура тестирования должна обладать достаточной гибкостью, позволяющей учитывать возможные отказы, утрату интереса и другие проявления негативизма» (Анастаси А., Урбина С., 2002).

Путь создания методики проходил от анкеты с использованием пиктограмм (рисунков-символов) до опросника, снабжённого авторскими иллюстрациями, который прошёл апробацию в работе с нормально развивающимися, умственно отсталыми детьми и детьми с задержкой психического развития («Психодиагностическая методика исследования и формирования представлений по вопросам гигиены полости рта для детей с нарушениями интеллектуального развития», удостоверение на рационализаторское предложение № 2748, выданное 10.01.2014 ГБОУ ВПО «ДВГМУ»).

Предлагаемая методика разработана для детей с лёгкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития. Также она может быть использована в качестве игрового материала для нормально развивающихся дошкольников в возрасте от трех лет.

Методика даёт возможность дифференцированно оценить уровень осведомлённости по описанным авторами тематическим блокам и построить дальнейшее взаимодействие с ребенком с учётом его знаний о питании, предметах и средствах гигиены полости рта, строения зубочелюстной системы и о стоматологической помощи. Она необходима для формирования правильных представлений ребенка о своём стоматологическом здоровье и организации специалистом дальнейшего взаимодействия с ребёнком. А также для разработки индивидуальных практических рекомендаций по вопросам питания, гигиены полости рта, строения зубочелюстной системы и стоматологической помощи.

Материал будет полезен детским психологам, врачам-стоматологам, гигиенистам стоматологическим, врачам-педиатрам, врачам-гинекологам в женских консультациях, педагогам и родителям.

2. «Психологический приём диагностики самооценки авторитетно-статусной позиции ребёнка 6–9 лет в группе сверстников» (Малеева С.Ю., Ватаманюк А.С., Стрельникова Н.В., 2018) родился на занятии по Психодиагностике как попытка ответить на вопрос: Что происходит с ребёнком дошкольного возраста, когда его родители разводятся? Как принять решение о том, с кем из родителей ребёнку будет комфортно?

Сразу было понятно, что методика должна быть проективной, это обусловлено возрастом детей, которым она адресована. Работа была разбита на четыре блока, по каждому из которых получено удостоверение на рационализаторское предложение: «Тест-опросник “Отношение ребёнка к общественным нормам”» (удостоверение на рационализаторское предложение № 2796, выданное 18.10.2016 ГБОУ ВПО «ДВГМУ»), «Психодиагностический приём для исследования состава семьи ребёнка» (удостоверение на рационализаторское предложение № 2795, выданное 18.10.2016 ГБОУ ВПО «ДВГМУ») и «Психо-

логический приём для исследования эмоционального отношения в семье и её иерархии» (удостоверение на рационализаторское предложение № 2793, выданное 18.10.2016 ГБОУ ВПО «ДВГМУ»), «Усовершенствованный способ исследования эмоциональной близости-дистанцированности в семейных отношениях» (удостоверение на рационализаторское предложение № 2794, выданное 18.10.2016 ГБОУ ВПО «ДВГМУ»). В связи с особенностями и требованиями к описанию технического результата изобретений заявка на патент была удовлетворена только в случае «Психологического приёма диагностики самооценки авторитетно-статусной позиции ребёнка 6–9 лет в группе сверстников». Однако материал всех трех находок был собран и оформлен в виде Диагностического альбома «Диагностический комплекс для исследования состава семьи, её иерархии, эмоциональной близости-дистанцированности в семейных отношениях», в аннотации к которому звучат следующие аспекты: предлагаем инновационный подход к решению вопроса, с кем останется ребёнок после развода родителей, а также проблем психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста, обусловленных особенностями семьи, который состоит в применении стимульного материала, предназначенного для исследования состава семьи, близости-дистанцированности и эмоционального отношения ребёнка к членам семьи, проведения экспертизы. А также для исследования взаимодействия ребёнка в семье и понимания связи между эмоциональным состоянием ребёнка и значимыми взрослыми, учитывая важность присутствия обоих родителей для гармоничного психического развития ребёнка в этом возрасте.

Альбом был апробирован в экспертной работе психолога при решении вопроса о том, с кем останется ребёнок после развода родителей, и зарекомендовал себя как хорошо структурированный материал, последовательно раскрывающий картину взаимоотношений в семье и отношения ребёнка к членам семьи в частности. Кроме того, была апробация на конференции с международным участием в виде мастер-класса для разных специалистов. Особый интерес Альбом вызвал у следователей и педагогов, работающих с малолетними правонарушителями,

детьми из детских домов и другими категориями детей, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях.

Подводя итог опыту использования методов активного обучения в учебном процессе медицинского вуза, следует отметить, что каждый из них развивает разные стороны личности современного студента, помогая преодолеть страх перед новым, неизведанным, а потому пугающим миром профессии. Интересен также опыт сотрудничества со специалистами в области медицины, в частности, с детскими стоматологами, который показывает как по-разному мы говорим об одном, о здоровье наших близких.

Следует обратить внимание на то, что именно пошаговое продвижение от классических форм организации лекционных и практических занятий к инновационным как ответ на требование практико-ориентированного подхода к обучению современных специалистов обеспечивает вхождение будущих специалистов в многогранное поле профессионального мастерства (рис. 36).

Таким образом, самым большим достижением, которое формируется с помощью проектной деятельности, разработки методик и оформления рационализаторских предложений и патентов на изобретение, использованных в практике вуза, является то, что студенты пробуют себя в качестве авторов какого-либо продукта.

Феномен авторства и его влияние на личность студентов недостаточно изучены. Наш опыт работы позволяет представить феномен студенческого авторства через структурные компоненты, которые его формируют (рис. 37).



Рис. 36. Феномен авторства как результат применения разных методов обучения



Рис. 37. Факторы, влияющие на формирование феномена студенческого творчества

Феномен студенческого авторства формируется, с одной стороны, как ответ на возрастные запросы психического развития личности в юношеском возрасте, а именно: формирование индивидуального стиля мышления, развитие самосознания как достижение личностной идентичности, формирование ценностно-смысловой сферы и морального сознания. С другой – его формирование обеспечивается через поисковую активность в направлении формирования научно-исследовательской базы, применения методик научного исследования буквально в полевых условиях, ориентацию на успех при внедрении в практику результатов своих научных изысканий, а также поощрение творческой деятельности и самостоятельности студентов при решении реальных научных проблем.

Из всего вышесказанного можно утверждать, что проектная деятельность предполагает и обеспечивает ответ на возрастные запросы психического развития личности современного студента, формирование и определение уровня усвоения знаний при подготовке конкурентоспособного специалиста. Однако, несмотря на известную историю применения методов активного и инновационного обучения, феномен студенческого авторства пока недостаточно изучен именно в контексте результативности и эффективности научных исследований.

2.7. Опыт организации практических занятий для студентов психологических специальностей в условиях дистанционного обучения

Современный этап развития России характеризуется переходом от индустриального общества к обществу информационному, в котором знания и инновационные технологии начинают занимать значимое место в системе социально-культурных ценностей. Информационные технологии неуклонно охватывают разные сферы общественной жизни, включая образовательную среду, методы образования, модели специалиста, что, в свою очередь, влечет за собой изменение парадигмы образовательного процесса в целом.

Дистанционное обучение как один из необходимых образовательных инструментов появилось значительно раньше начала бурного развития информационных технологий, при этом в массовом сознании эта форма обучения связана прежде всего с развитием телекоммуникаций.

Важной вехой становления дистанционного обучения является создание в Великобритании первого Открытого университета (1969), учредителем которого стала королева, а одним из разработчиков учебных планов – премьер-министр (на сегодняшний день в нем обучились более трех миллионов человек). В США с 1984 года начинает работать Национальный технологический университет, который к началу XXI века объединил 40 инженерных центров. Крупнейшими центрами дистанционного обучения являются Испания, Канада, Германия и Франция.

В России по решению правительства в 1995 году была принята Концепция создания и развития дистанционного обучения, в 2003 году – Закон Российской Федерации «Об образовании», а также федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 10 января 2003 года, в котором дано определение: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника». В 2012 году были

внесены добавления в «Закон об образовании», в которых уточнялось определение дистанционного обучения, которое было сформулировано таким образом: «Дистанционное обучение обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации».

События 2020 года неожиданно оказались триггером дальнейшего развития образовательных технологий дистанционного обучения и высветили множество проблем, которые испытали как те, кто занимается обучением детей либо профессиональной подготовкой, с одной стороны, так и самих учащихся – с другой.

К проблемам дистанционного обучения можно отнести следующие:

1. Недостаточная обратная связь с обучающимся.
2. Ограничение возможности работы обучающихся в малых группах.
3. Недостаточная мотивация обучающихся.
4. Ограничение коммуникации преподавателя и обучающегося.
5. Недостаточная техническая оснащенность.
6. Недостаточное развитие телекоммуникаций.

Среди перечисленных выше проблем значительная их часть имеет психолого-педагогическую основу, а ряд проблем носят организационно-технический характер.

Рассмотрим ряд рекомендаций, имеющих отношение к организации дистанционных практических занятий по дисциплинам психологических специальностей в вузе.

Образовательный процесс в вузе, независимо от форм обучения, предполагает решение актуальных задач формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, а эффективность этой работы, безусловно, зависит от возможности решения вышеперечисленных проблем.

Практические занятия в вузе – это всегда интерактивная форма учебной деятельности преподавателя и студентов, поэто-

му для преодоления коммуникативных барьеров, неизбежно возникающих в дистанционном обучении, важно придерживаться определенного алгоритма действий на протяжении практического занятия. Такой алгоритм обусловлен необходимостью поддержания непрерывной обратной связи со всеми участниками процесса обучения, а также актуальными условиями балльно-рейтинговой системы, в рамках которой работает каждый преподаватель и студент.

В частности, рассмотрим последовательно возможности оптимизации обратной связи, а также обеспечения динамичной интерактивной деятельности при использовании тех или иных сетевых сервисов (мессенджеров либо специальных образовательных платформ).

Важной организационной составляющей дистанционного практического занятия является хронометраж сообщений, который необходимо рассчитать самой студенческой группе в лице, например, ее старосты. Частой проблемой является превышения регламента сообщений и в условиях аудиторной работы. В дистанционном формате подобные ситуации приводят к потере обратной связи со значительной частью аудитории и снижением внешней мотивации студентов. Рассчитывая хронометраж самостоятельно, студенты берут на себя ответственность за его выполнение, осознавая, что, не соблюдая регламент, создают трудности для других студентов и для преподавателя.

Другим значимым организационным аспектом является стиль ведения дистанционного практического занятия. В условиях ограниченного времени целесообразно использовать в большей степени императивный стиль управления процессом обмена сообщениями, строго придерживаясь установленного хронометража, при этом преподаватель случайным образом выбирает как выступающих с сообщениями студентов, так и задающих вопросы по итогам выступлений, что обеспечивает мотивационную готовность вступления в диалог и поддержание постоянной обратной связи.

Также необходимо отметить, что организация дистанционных практических занятий требует высокой обоюдной концентрации внимания и работоспособности, при этом спонтанные проявления диалога могут разрушить течение занятия и привес-

ти к отрицательным результатам. В то же время дистанционный формат позволяет создать некоторые заготовки (начиная с поддерживающих оригинальных стикеров до использования пословиц, поговорок), позволяющие придать диалогу более непринужденную, эмоционально позитивную форму.

Перечисленные приемы организации практического занятия одновременно являются и факторами внешней мотивации.

Еще один важнейший аспект организации дистанционных практических занятий – содержательный – имеет непосредственное отношение к формированию профессиональных компетенций. В данном случае имеет значение не только содержание заданий, но и методы его выполнения.

Специалисты в области дистанционного обучения выделяют следующие типы дистанционных образовательных технологий: корреспондентская, кейс, телевизионная, вахтовая, Интернет, мобильные, телеприсутствия. Данные типы дистанционного обучения включают и более традиционные (использовавшиеся еще до развития телекоммуникационных систем), и те, что получили широкое распространение за последнее двадцатилетие. Мир технологий создает условия, повышающие качество образования, и позволяет раскрывать огромные ресурсы обеих сторон образовательного процесса по созданию новых форм обучения (Гурьев С.А., 2018).

В рамках рассматриваемого вопроса целесообразно остановиться на использовании интернет- и кейс-технологий. Кейс-технология предполагает получение обучающимся дистанционно комплекта учебных материалов, включающего информацию по изучаемой теме, представленную в различных цифровых форматах и размещенную в специальных папках (на специализированных платформах либо в социальных сетях, в специально созданных сообществах) на базе использования Интернета, который помимо этого обеспечивает: 1) публикацию учебно-методической информации в общем случае в гипермедийном виде; 2) педагогическое общение в реальном и отложенном времени между участниками учебного процесса; 3) независимый от времени и пространства дистанционный доступ к информационным ресурсам (Андреев А.А., 2012).

В процессе дистанционного практического занятия особый интерес приобретают наглядные средства обучения, которые отражают когнитивные предпочтения обучающихся и предполагают переход от репродуктивности к творчеству.

Поскольку проблема развития познавательной активности – одна из важнейших задач педагогической науки, более интенсивное использование визуальной информации в дистанционном обучении в виде различных графиков, диаграмм, схем, таблиц, карт и других форм становится эффективным методом поддержания внутренней мотивации студентов и не только в восприятии подобной информации, но и ее создания. «...науку все больше привлекает “живое знание”, что в частности выражается в том, что она пользуется живыми метафорами, образами, начинается от “схемного видения” (Декарт) переходить к “живописному изображению” (Гоголь). Другими словами, она возвращается к образному, визуальному мышлению, являющемуся замечательным средством порождения новых образов, новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку и делающих значение (понятие) видимым» (Зинченко В.П., 1995).

Когнитивная визуализация предполагает смещение фокуса внимания с иллюстративной функции на развитие познавательных способностей и критического мышления (Сырина Т.А., 2016).

Среди технологий развития критического мышления применяются такие графические формы, как: скелет рыбы, мишень, сетевое дерево, пирамида, столбиковая диаграмма кольца Венна, кластеры, ментальные карты (Кравченко Г.В., Петухова Е.А., 2018).

Примерное содержание задания для проведения дистанционного практического занятия со студентами психологической специальности.

Дисциплина: «Психология отклоняющегося поведения».

Тема занятия: «Аддиктивное поведение личности».

Структура задания.

1. Работа с текстами. На основе изучения текстов из списка литературы сформулируйте 25 вопросов и 25 ответов на них в отдельной тетради. При формулировке вопросов необходимо выделить наиболее значимые понятия.

2. На основе работы с текстами создайте графический организатор на тему «Феноменология и детерминация аддиктивного поведения». Графический организатор может быть создан с использованием графических редакторов и сохранен в форматах изображений, либо в бумажном формате, с последующим сканированием.

3. Создайте голосовое сообщение в формате mp3, придерживаясь установленного регламента. В голосовом сообщении необходимо лаконично, но емко рассказать о проблеме феноменологии и детерминации аддиктивного поведения, при этом в нем должна отображаться та информация, которая визуализирована, и та, что не вошла в графический организатор, а является уточняющей.

4. Технические требования. Представьте себе, что ваш графический организатор является инфографикой на стене в коридоре наркодиспансера, где с этой информацией могут познакомиться его пациенты. Исходя из этого, организатор должен быть максимально наглядным, логически выстроенным, с соответствующими размерами шрифтов. Голосовое сообщение необходимо записать артикулировано, в среднем темпе.

5. После презентации каждый студент группы получает по три вопроса от других студентов и один вопрос от преподавателя. Вопросы задаются из тех, что заготовлены, однако их выбор зависит от содержания сообщения выступающего (именно по тем аспектам, которые недостаточно освещены в сообщении). Задающие вопросы подтверждают правильность ответов либо уточняют их.

6. Результаты самостоятельной работы в форме конспектов предъявляются в дистанционной форме для получения окончательной оценки за проделанную работу. Оценка включает качество графического организатора, голосового сообщения, ответов на вопросы и конспекта.

Примерные темы графических организаторов (по различным дисциплинам студентов психологической специальности):

1. Психологический портрет аддиктивной личности.

2. Нормативное и патологическое старение: нейропсихологический подход.

3. Этапы старения: траектории успешного и патологического старения.

4. Функции и инструменты клинического психолога в комплексной гериатрической оценке пациентов пожилого и старческого возраста.

5. Особенности нейропсихологической диагностики пациентов пожилого возраста.

6. Биологические, патохарактерологические и микросоциальные факторы девиантного поведения подростков.

7. Программа вторичной профилактики агрессивного поведения подростков в условиях образовательного учреждения. Для подготовки данной темы необходимо создать несколько графических организаторов, которые в совокупности отражают алгоритм деятельности психолога.

Работы, выполненные в графических редакторах и от руки, представлены на рис. 38–39. Несмотря на многие неточности в изложении информации, каждый студент провел значительную аналитическую работу, законспектировал несколько источников учебной и научной литературы, что, в свою очередь, дало возможность систематизировать информацию и представить ее наглядно.



Рис. 38. Графический организатор на тему «Аддитивное поведение: его причины, формы, методы превенции и интервенции».

Выполнила студентка В. Голева

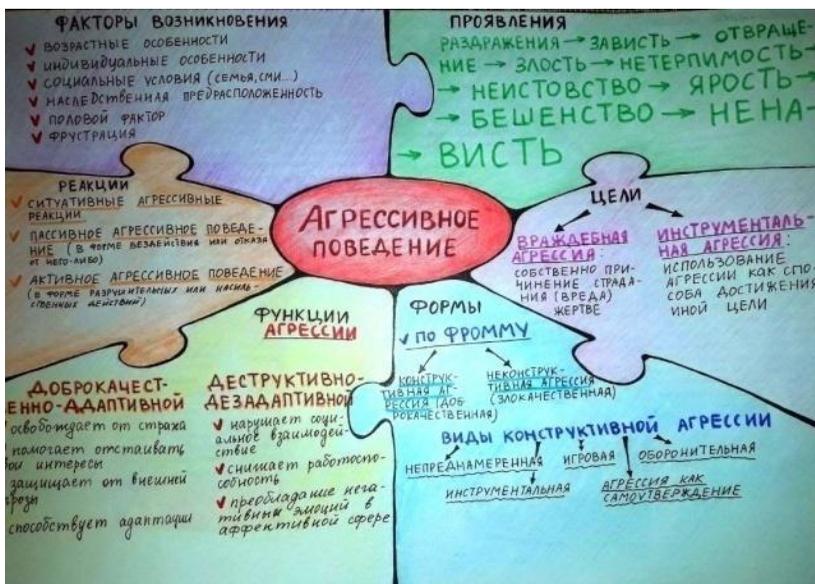


Рис. 39. Графический организатор на тему «Структура агрессивного поведения». Выполнила студентка А. Новичкова

Таким образом, когнитивная визуализация является весьма эффективным методом, который адекватен дистанционной организации практических занятий, включает познавательные интересы студентов, развивает одновременно воображение и творческое мышление, активизирует образную память. Эффективность использования данной технологии подтверждают и результаты тестового контроля знаний студентов.

2.8. Особенности учебной деятельности студентов-первокурсников: типичные проблемы и пути решения

Эффективность подготовки будущих специалистов любых сфер экономики определяется обеспечением качества профессионального образования и идет параллельно с уровнем развития современного общества и науки. Проводимые реформы в образовании во многом определяют и задают вектор модернизации системы образования на перспективу. В условиях иннова-

ционного развития общества особую значимость приобретает социально-педагогическое и психологическое сопровождение образовательного процесса, обеспечивающее условия для успешного обучения и развития личности, ее самореализации во всех видах деятельности, а также адаптации в социуме на всех возрастных этапах.

Система высшего образования призвана обеспечить подготовку высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях глобализации и развития новых технологий. Обучение в учреждении высшего образования существенно отличается от обучения на предшествующих ступенях. Как особая социальная группа студенчество характеризуется прежде всего профессиональной направленностью, определенностью отношения к будущей профессии, психологической готовностью к ее освоению (Зимняя И.А., 2005). Кроме того, в период обучения в учреждении высшего образования параллельно решается и проблема развития студента как субъекта деятельности. Это основной критерий, определяющий образование данной социальной группы. Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает обучение его умениям планирования и организации своей деятельности, в том числе и умений самостоятельного поиска, анализа и синтеза информации для решения учебных проблем и задач.

Традиционно проблеме формирования учебной деятельности обучающихся уделяется много внимания, что объясняется ее социальной значимостью. В свою очередь, анализ исследований учебной деятельности студентов показал, что изначально изучение данной социальной группы (Ананьев Б.Г., 1974; Габай Т.В., 2001; Дьяченко М.И., 1980; Зимняя И.А., 2005; Ильясов И.И., 1986; Кандыбович Л.А., 1980; Климов Е.А., 1990; Кулюткин Ю.Н., 1985; Ляудис В.Я., 1989; Маркова А.К., 1996; Ренан А.А., 2004; Слостенин В.А., 1994; Слободчиков В.И., 1996, 2013; Шадриков В.Д., 1990; Эсаулов А.Ф., 1982; Якунин В.А., 1988; и др.) было ориентировано на анализ студенчества как социально-психологической и возрастной категории, выделение профессионально-важных качеств педагога, а также составляющих структуры учебной деятельности студентов вуза.

Отдельным направлением в изучении студенчества выделяются исследования, в которых отмечается отсутствие психологической готовности студентов к обучению в вузе, рассматриваются проблемы преемственности общего среднего и высшего образования (Изотова Е.Г., 2009; Овчаров А.В., 2012; Моросанова В.И., 2012; Нижегородцева Н.В., 2015; Русецкая А.М., 2013; и др.). Необходимо отметить, что в последнее время все более актуальной для психолого-педагогических исследований выступает проблема становления и развития студента учреждения высшего образования в контексте изучения вопросов создания педагогических условий для проявления и развития личности будущего специалиста (Белокоз Е.И., 2008; Белошицкий А.В., 2006; Габай Т.В., 2001; Гулузо П.Р., 2015; Жукова Т.В., 2016; Игнатъева Е.А., 2012; Лобанов А.П., 2013; Поваренков Ю.П., 2002; Пунчик В.Н., 2007; Русецкая А.М., 2013; Торхова А.В., 2003, 2019; Чикова О.М., 2014; и др.). При этом менее изученной в педагогической психологии является область становления учебной деятельности студентов в зрелой ее форме, особенности ее трансформаций, разработка методов диагностики ее сформированности, отсутствует единый подход к трактовке компонентного состава учебной деятельности и ее структуры; соотнесения проблем становления учебной деятельности и механизмов реального влияния учебной деятельности на развитие познавательных процессов учащихся, а также влияния уровня сформированности учебной деятельности на личностное развитие студента как субъекта деятельности. Следует отметить факт наличия большого объема исследования этих вопросов на начальных и средних этапах обучения (школьного детства) и дефицитность научных знаний по данной проблематике в высшей школе.

В последнее десятилетие исследования особенностей учения в высшей школе сосредоточены на различных феноменах, процессах и детерминантах, к которым можно отнести как внутренние, так и внешние факторы. В настоящее время в работах белорусских ученых (Белокоз Е.И., 2008; Галузо П.Р., 2015; Ерчак Н.Т., 2017, 2015; Колышко А.М., 2014; Краснова Т.И., 2013; Лобанов А.П., 2005; Медведская Е.И., 2019; Пунчик В.Н., 2017; Торхова А.В., 2017; Цыркун И.И., 2004; и др.) остро затрагива-

ются темы, отражающие проблемы повышения качества обучения и развития личности студента. Ученые рассматривают вопросы организации учебного процесса, академической культуры и компетенций студентов, проблемы осознанной саморегуляции учебной деятельности студентами, проблемы управления развитием студентов, а также методы исследования особенностей учебной деятельности современного студента.

Учебная деятельность – это сложный развивающийся процесс, который подвергается постоянному отслеживанию и корректировке. Для реализации видения построения учебной деятельности целесообразно также обращаться к данным из области методологии и науке об инновациях, в рамках которых накоплен колоссальный материал по управлению сложными явлениями и процессами, к сожалению, не использованный в достаточном объеме в психологической практике, и в частности – при построении учебной деятельности.

Учебная деятельность студентов – явление непростое и многогранное. Ее эффективность во многом обусловлена готовностью студента к осознанному, самостоятельному, целенаправленному поиску и усвоению учебной информации, наличием у него высокого уровня саморегуляции, учебной и профессиональной мотивации, способности организовать свое личное время, умением планировать и контролировать свою деятельность, выбирать подходящие методы учения, сотрудничать с другими людьми.

Еще в конце 1950-х годов Д.Б. Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности и о ее значении в психическом развитии ребенка. В структуре учебной деятельности автор выделил следующие компоненты: учебная цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения и действия оценки степени усвоения. При этом автор подчеркивает, что представленная структура учебной деятельности – это ее развернутая и зрелая форма, что такой она становится лишь на определенном этапе формирования. Компоненты учебной деятельности закладываются в период начальной школы, а становление учебной деятельности: совершенствование каждого компонента учебной деятельности, их взаимосвязи и взаимопереходы, превращение ученика в субъекта деятельности, совер-

шенствование мотивационного и операциональных компонентов – проходит несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные ступени образования.

Становление учебной деятельности во многом определяет конкретное содержание усваиваемого материала и организацию процесса обучения. Еще В.Я. Ляудис отмечала, что именно в процессе обучения в учреждении высшего образования учебная деятельность проходит период окончательного становления, где показателем высшей формы учения у студентов является способность выдвижения новых учебных целей и задач. В.В. Давыдов также считал важнейшим компонентом учебной деятельности учебную задачу, которая тесным образом связана с содержательным (теоретическим) обобщением, что позволяет ученику овладевать обобщенными отношениями в изучаемой области знания. Учебная задача, которую самостоятельно определяет для себя учащийся, тесно связана с мотивацией учения и с превращением ученика в субъекта деятельности (Давыдов В.В., 1972).

Кроме того, в исследованиях В.В. Давыдова было экспериментально установлено, что при управлении учебной деятельностью необходимо отрабатывать не столько компоненты учебной деятельности, сколько переходы от одного к другому. Учебную деятельность автор сравнивает с исследовательской моделью, благодаря которой учащиеся в более сжатой, свернутой форме воспроизводят реальные исследовательские и поисковые действия. Вовлечение учащихся в систематическое самостоятельное осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у них теоретического мышления, основными компонентами которого являются, согласно В.В. Давыдову, рефлексия, анализ и внутренний план действий и произвольность.

В то же время от степени развития внутреннего планирования во многом зависит успешность осуществления учебной деятельности, что отражено в работах многих ученых (Рубинштейн С.Л., 1958; Выготский Л.С., 1983; Леонтьев А.Н., 1982; Гальперин П.Я., 1965; Зак А.З., 1981; Исаев Е.И., 1984; Брушлинский А.В., 1996; и др.). С появлением способности действовать в уме, во внутреннем плане учащиеся могут точнее ориентироваться в задаче, анализировать ее условия, эффективнее планировать ее решение, способны предусмотреть предстоящие

действия, а также могут удерживать в уме возможные промежуточные результаты своих действий, соотносить эти результаты с конечной целью, могут контролировать и корректировать различные варианты решений задач, доводя их до оптимальности и обобщенности. Таким образом, данный факт явно иллюстрирует, что учебная деятельность становится осознанно регулируемой. Анализ работ данных авторов позволил определить, что развитая способность внутреннего планирования включает: мысленный анализ условий задачи, планирование решения и осознание способов действий.

Относительно учебной деятельности студентов с позиции самого субъекта деятельности И.А. Зимняя отмечает, что в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки), каждое из которых соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его (Зимняя И.А., 2005).

В работах В.Д. Шадрикова доказано, что в процессе овладения деятельностью происходит приспособление операционных механизмов к требованиям деятельности и они приобретают черты оперативности. Таким образом, по мере усвоения системы знаний в ходе овладения учебной деятельностью субъект постепенно осваивает приемы действий в уме и овладевает приемами анализа, рефлексии собственных мыслей. Мысль переходит в поле сознания, становится осознанно регулируемой. Все это приводит к появлению способности формировать понятия, на основе которых при специфической организации формируется понятийное мышление, являющееся частью более широкого психологического образования – теоретического сознания человека. В свою очередь, мышление в понятиях обеспечивает возможность нового типа понимания не только объективного мира, других людей, но и самого себя как субъекта жизнедеятельности.

Обобщение работ, посвященных исследованию учебной деятельности, позволяет выделить следующие ее основные структурные компоненты: мотивационный, операциональный и саморегуляционный. Перед преподавателями и специалистами учреждения высшего образования стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта

учебной деятельности, что предполагает прежде всего создание необходимой учебной среды и учебной ситуации, в которой необходимо обучить студента умениям организовывать и осуществлять свою деятельность, умениям полноценно учиться и общаться. Еще Д.Б. Эльконин отмечал: «При существенной реорганизации методики обучения можно добиться значительного повышения его эффективности со стороны как объема, так и качества усвоения» (Эльконин Д.Б., 1989).

Изучению различных аспектов познавательной активности учащихся посвятили свои труды Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Эсаулов, В.Я. Ляудис, И.И. Цыркун, Г.И. Щукина, А.П. Лобанов, П.Р. Галузо, А.В. Торхова, И.Ф. Харламов и др. Анализ работ ученых позволяет утверждать, что познавательная самостоятельность выступает как качество личности, которое проявляется в готовности (способности, стремлении и умении) «собственными силами» продвигаться в овладении знаниями, формируется именно в процессе обучения и при переходе к субъектности.

Способность к самостоятельности в познании определяется владением необходимыми опорными знаниями и методами их получения. Еще В.Я. Ляудис акцентировала внимание на необходимости формирования у студентов умения учиться и отмечала, что логико-методические знания должны составлять особый предмет целенаправленного усвоения в курсе обучения студентов данному умению. По мнению В.Я. Ляудис, в содержание курса обучения студентов умению учиться должны быть включены психолого-педагогические знания о параметрах, показателях сформированности усваиваемых в учении не только знаний, но и действий, которые вместе с логико-методическими знаниями образуют систему представлений о продукте учебной деятельности. Эти представления задают студентам соответствующие критерии, позволяющие им контролировать ход и степень усвоения учебного материала.

В свою очередь, стремление к самостоятельности в познании обуславливается наличием потребности в учебной деятельности. Путь современного обучения – понимание самой деятельности учения (понятие о деятельности) и ее осуществления, которое начинается с осознания и понимания общей схемы или

структуры деятельности. П.Я. Гальперин отмечал, что основным условием выполнения действий является разумность. «Затем, – писал П.Я. Гальперин, – действие должно быть достаточно обобщенным, давать возможность применения в диапазоне обстоятельств, при которых действие должно успешно выполняться. Желательно, чтобы действие было сознательным, осознанным. Также нужно, чтобы оно было критичным... И, наконец, нужна определенная мера овладения этим действием» (Гальперин П.Я., 2015).

Экспериментально доказанное еще в научной школе В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина влияние специально организованной учебной деятельности на формирование теоретического мышления младших школьников поставило ряд проблем, которые остаются открытыми для изучения в различные возрастные периоды и в настоящее время. Среди них проблема связи отдельных учебных действий с различными компонентами теоретического мышления и связи этих компонентов с особенностями усваиваемых теоретических знаний, механизмы реального влияния учебной деятельности на развитие познавательных процессов и мышления обучающихся, а также уточнение представлений о субъекте учебной деятельности и о его сознании.

В контексте повышения качества и эффективности образования в учреждении высшего образования существует необходимость обучения студентов оптимальной совокупности навыков учебной работы, которые обеспечивают формирование у них учебной деятельности в ее зрелой форме, способностей к самостоятельному осознанному усвоению новых знаний и умений, а также умению организовать и осуществлять этот процесс.

Актуальность данной проблематики подтверждается наличием очевидных противоречий между требованиями, предъявляемыми учреждением высшего образования к уровню знаний и общей подготовке выпускников средних общеобразовательных школ и реальной степенью их психологической готовности к обучению в учреждении высшего образования, уровнем развития их интеллектуальных структур. Многие преподаватели учреждений высшего образования Республики Беларусь, обобщая собственный педагогический опыт, полагают, что современные учащиеся гораздо менее способны к обучению, чем еще десяти-

летие назад. Как показывает практика, учреждение общего среднего образования не производит «готового» студента. Учебная деятельность первокурсников сопровождается значительными затруднениями общеучебного характера: у ряда студентов проявляется недостаточный уровень сформированности умений в осуществлении важных мыслительных операций, связанных с классификацией явлений, выделением главного и второстепенного в содержании изучаемого материала. Наличие данных затруднений приводит не только к снижению мотивации учения студентов, но и к снижению общей успеваемости. Таким образом, очевидным фактом является наличие неблагополучия, которое состоит в том, что переход к научному мышлению до сих пор не осознан как специфическая задача управления учением в высшей школе.

Традиционно образовательный процесс принято рассматривать как двустороннее единство двух подпроцессов – преподавания (деятельность преподавателя) и учения (деятельность обучающегося по присвоению образовательного знания, формированию индивидуального опыта), находящихся в различных соотношениях и ориентированных на развитие обучающегося (Игнатъева Е.А., 2012). Эффективность процесса обучения характеризуется прежде всего развитым вторым из названных подпроцессов, что во многом определяется не только содержанием обучения в вузе, используемыми при этом методами и средствами обучения, но и профессионализмом преподавателя вуза.

С целью создания условий, благоприятствующих становлению учебной деятельности студентов в ее развитой форме, было организовано специальное исследование на базе Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Помимо собственно практической задачи такое исследование позволит решить и собственно академическую задачу, состоящую в расширении научных данных об учении студентов с позиции самих обучающихся. Это обуславливает актуальность данной работы, посвященной выявлению содержания представлений начинающих студентов о специфике предстоящей им учебной деятельности.

На первом этапе изучения особенностей вхождения студентов в учебный процесс учреждения высшего образования было проведено анкетирование обучающихся на предмет выявления

отношения студентов к получению знаний и высшему образованию. Студентам предлагалось ответить в свободной форме на ряд вопросов, раскрывающих ценностно-смысловой контекст получения образования: чем для них в жизни является образование, описать выгоды от получения высшего образования и выгоды в его отсутствии получения образования. В опросе приняли участие студенты-первокурсники ($n = 80$) и студенты четвертого года обучения ($n = 87$) социально-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина. Обработка данных осуществлялась посредством контент-анализа и частотного анализа. Обобщенные данные представлены в табл. 47.

Таблица 47

Особенности отношения студентов к образованию

Вопрос	I курс	IV курс
Чем для Вас является образование в жизни?	Диплом Самооценка База Карьера Развитие навыков Стабильность	Фундамент Труд Лестница Крылья Независимость Профессионализм Опора Стержень Инвестиция в дальнейшую жизнь
Выгоды от получения образования	Стабильный заработок Уверенность Более качественный уровень жизни Образованность Расширение кругозора Возможность помогать другим Разрешение проблем	Развитие личности Развитие мышления и кругозора Конкуренентоспособность Вариативность Ориентация на самообразование и непрерывность обучения Развитие потенциала Развитие коммуникативности Самоценность и уверенность
Выгоды в отсутствии получения образования	Наличие свободного времени Экономия денежных средств Возможность заняться любимым делом Возможность быстрого заработка в медиа и интернет-пространстве	Отсутствуют Если есть, то достаточно сомнительны

Анализ данных ответов студентов-первокурсников показал, что понимание ими образования и обучения ограничивается конкретными внешними фактами жизнедеятельности. У них от-

существует понимание значения этого процесса лично для себя: «Образование для меня – это получение диплома», «Образование – это возможность работать по выбранной специальности», «Без получения высшего образования невозможно продвижение по карьерной лестнице». Реже встречались ответы, что образование влияет на самооценку и уверенность.

Студенты IV курса на вопрос «Чем для меня в жизни является образование?» чаще давали ответ через метафору. «Образование – это крылья, если они надломаны или недоразвиты, полет не состоится...», «Образование – это фундамент, позволяющий уверенно стоять на ногах и смело шагать по жизни», «Образование – это труд, который облагораживает и окультуривает», «Образование – это инвестиция в себя и в свою жизнь». Использование студентами IV курса большого количества метафор демонстрирует не только эмоционально-личностное отношение студентов к процессу образования, но и выступает свидетельством самостоятельной интеллектуальной деятельности: вербальной и невербальной креативности, способности к концептуализации. Этот вывод опирается на результаты исследований М.А. Холодной, в которых установлена следующая взаимосвязь: чем выше уровень сформированности концептуальных структур (понятий), тем выше показатели вербальной и невербальной креативности. Таким образом, «...чем в большей мере сформированы понятия, – пишет М.А. Холодная, – тем в большей мере развернутыми, иерархизированными и интегрированными являются порождаемые ими ментальные пространства, которые и выступают в качестве основы для появления новых (креативных) идей» (Холодная М.А., 2012). Кроме того, уровень сформированности концептуальных структур определяет способность к произвольному и непроизвольному интеллектуальному контролю. Таким образом, данный характер ответов студентов IV курса позволил определить более высокий уровень сформированности мышления в понятиях, смысловой нагрузки и саморегуляции в процессе обучения по сравнению со студентами-первокурсниками. Здесь необходимо вспомнить, что именно целенаправленному и специально организованному процессу обучения отводится определенная роль в развитии понятийного мышления как высшей формы развития мышления.

Также, расписывая выгоды от обучения и получения образования, студенты-первокурсники видят их во внешних проявлениях жизнедеятельности, не четко прослеживается в ответах способность личности соотносить себя с внешними и внутренними условиями жизни. К выгодам студенты-первокурсники отнесли: стабильный заработок, уважение в обществе, более высокий уровень жизни, более широкое мировоззрение и др. В свою очередь, студенты IV курса делали акцент на развитие собственной личности, мышления и коммуникативности, умение смотреть на ситуации с разных сторон, развитие собственного потенциала, профессионализм, сформированность позиции непрерывного образования, самообучения и саморазвития. Такие данные свидетельствуют о сформированности у студентов IV курса такой важнейшей функции личности, как субъектность, которая выступает в виде способности к преобразованию деятельности и жизнедеятельности, согласованности внутренних и внешних условий жизни, наличия способности к осознанной саморегуляции.

На вопрос «Какие есть выгоды в отсутствии получения образования?» студенты-первокурсники в большом количестве определили наличие свободного времени. На уточняющий вопрос «Вы знаете, что будете делать в это время и чем полезным заполните наличие этого свободного времени?» конкретного ответа студенты не дали. Также первокурсники к выгодам отнесли экономию денежных средств (для обучающихся на платном отделении) и возможность быстрого заработка в условиях медиа и интернет-пространства. Лишь небольшой процент первокурсников не увидели выгоды в отсутствии получения образования. Студенты IV курса явных выгод в отсутствии получения образования не определяют. Анализ ответов студентов-первокурсников позволил определить дефицитарность смысловых и ценностных нагрузок в понимании смысла обучения в общей структуре жизнедеятельности.

Таким образом, те смыслы и ценности образовательной деятельности, которые присутствуют у начинающих студентов, обнаруживают ряд проблем, которые могут негативно сказываться на формировании субъектной позиции обучающихся в овладении учебной деятельностью, а также на развитии личности в целом.

Понимание смысла учебной деятельности является процессом и результатом решения рефлексивной задачи, преходящей на личностный смысл. При этом роль учебной деятельности в общей структуре жизнедеятельности зависит от места, которое занимают учебные мотивы, ценности и установки в динамической системе смысла жизни личности (Галузо П.Р., 2012). С позиции смыслового подхода структуры и процессы, лежащие в основе смысловой регуляции психической активности, деятельности и жизнедеятельности личности, понимаются как фундаментальные образования системы осознанной саморегуляции, как личностная инстанция, запускающая все процессы и координирующая все звенья осознанного саморегулирования психической активности.

Во втором этапе исследования приняли участие студенты первого года обучения факультетов гуманитарной направленности ($n = 126$) БрГУ имени А.С. Пушкина. В качестве инструмента изучения особенностей овладения и саморегуляции учебной деятельности студентами выступил специально разработанный опросник для студентов, предусматривающий свободную форму ответов. Студентам было предложено ответить на ряд вопросов, направленных на выявление у них особенностей овладения и саморегуляции учебной деятельности. Перечень вопросов позволил определить характеристики учебной деятельности студентов в трех аспектах: 1) процесс вхождения обучающегося в учебную деятельность в учреждении высшего образования; 2) процесс и регуляторные характеристики учения; 3) организация учебного процесса. Обработка данных осуществлялась посредством контент-анализа и частотного анализа.

Первый блок вопросов предполагает изучение мнения студентов о процессе перехода ими со ступени общего среднего образования на ступень высшего образования.

На вопрос «Как Вы думаете, отличается ли учебная деятельность в учреждении высшего образования от учебной деятельности в школе?» 100% опрошенных студентов ответили утвердительно. При этом анализ дополнительных комментариев студентов позволил определить основные отличия учебной деятельности в университете, которые структурированы по содержанию на две группы (табл. 48).

**Специфика учебной деятельности
в учреждении высшего образования**

Отличия учебной деятельности в учреждении высшего образования	
по предъявляемым требованиям к обучающемуся	по процессуальным характеристикам
Большая самостоятельность, активность	Множество форм учебной деятельности, подходов и методов работы
Большая ответственность и самоорганизованность	
Необходимость постоянного самообразования	Профессиональная направленность
Выработка самоконтроля над степенью подготовки	Отсутствие постоянного контроля (отметки только два раза в год)
Умение работать с информацией	Большой объем информации, проблемность изложения
Акцент на научность	

На вопрос «С какими трудностями обучения в учреждении высшего образования вы столкнулись на первом году обучения?» были получены ответы респондентов, которые в итоге контент-анализа структурированы по содержанию в три группы и приведены в табл. 49.

Основные трудности студентов на первом году обучения

Трудности студентов		
адаптационные	общеучебные	организационные, или процессуальные
Адаптация к учебному заведению	Большой объем и сложность учебного материала	Неумение организации и планирования собственной учебной деятельности
Адаптация к учебному процессу		
Адаптация к требованиям преподавателей и к качеству знаний	Подбор материала при подготовке	Тайм-менеджмент: более длительные занятия с 45 мин на 1 ч 20 мин и маленькие перерывы по сравнению с продолжительностью занятий
Адаптация к самостоятельной (взрослой) жизни	Необходимость выполнять новую деятельность: сдача сессии, курсы, дипломы, прохождение практики	Меньше поддержки и помощи
	Непонимание требований к результату учения	Отсутствие ежедневного и постоянного контроля
	Иллюзия отсутствия ежедневного оценивания со стороны преподавателей	Трудности в самоконтроле и корректировке собственной учебной деятельности
		Общественная нагрузка

В ответе на третий вопрос студентам предлагалось описать изменения, которые они ощутили в реорганизации собственной учебной деятельности в учреждении высшего образования, в отличие от учебной деятельности школьника. Указывали на необходимость самостоятельности в процессе подготовки, в отборе материала 78% опрошенных. 47% респондентов отмечали, что требуется больше времени на подготовку к занятиям. 32% опрошенных студентов отметили, что в целом произошла перестройка режима и привычного темпа жизни. 18% указали, что отслеживают усиление интереса к учению именно на занятиях по специальности. Также встречались ответы: «Необходим более ответственный подход к изучению предметов и глубина понимания материала, а не заучивание», «В учреждении высшего образования все зависит от самого себя», «Я стала более серьезно относиться к учебе в учреждении высшего образования, чем в школе, так как понимаю, что эти знания помогут в будущей профессии».

Вторым блоком авторской анкеты выступали вопросы, отражающие процессуальные и регуляторные характеристики учебного процесса.

На вопрос «Вы ставите себе ясные цели в период обучения в вузе? Какие?» были получены следующие ответы и пояснения. Большинство студентов (64%) ответили утвердительно: сдать сессию, получить диплом, стать профессионалом, быть успешным. Часть студентов (17%) отмечали неясность целей. Например, «Пока цели не ясны, учусь, чтоб расширить кругозор», «Учусь новому», «Сейчас есть цели, они немного не ясные, потому что учиться еще три года, могут много раз поменяться». 9% опрошенных студентов ставят цели, которые не всегда соответствуют сущности получения образования: «Стать более смелой, уверенной», «Участвовать в мероприятиях». Остальные студенты (10%) ответ на этот вопрос не дали.

На вопрос о совпадении планов студентов в учебных достижениях и их реальных действий 28% студентов ответили, что пока не ясно, 31% ответили утвердительно. 9% опрошенных указали, что хотели бы иметь хорошие достижения. 32% студентов ответа не дали. Комментарии: «Сейчас очень хорошо совпадают. Я получаю важную для себя информацию, которая мне

очень будет нужна», «Совпадают, ведь это взаимосвязано», «Стараюсь, чтобы они совпадали».

Здесь необходимо отметить, что целеполагание и планирование учебной деятельности – это регуляторные процессы, связанные как с определением основных этапов и критических точек на пути достижения целей деятельности, так и с формированием основных целей деятельности в структуре общей жизнедеятельности. Основными механизмами целеполагания является сознательное выдвижение, принятие и удержание личностью как субъектом целей учебной деятельности на основе понимания ее смысла. Важным аспектом целеполагания учебной деятельности является самостоятельность личности в формировании системы целей. В свою очередь, в результате планирования формируются планы, в которых намечаются этапы воплощения понимаемого смысла учебной деятельности, конкретизируются и выстраиваются цели деятельности по их значимости и очередности достижения, а также фиксируются основные действия, которые необходимо предпринять для реализации целей [1]. Как следует из анализа ответов респондентов, данные процессы у студентов сформированы недостаточно для осуществления ими осознанной и саморегулируемой деятельности.

На вопрос «Оцениваете ли Вы собственные достижения в учебе? Удовлетворены ли Вы этими достижениями?» 38% опрошенных студентов ответили, что им трудно ответить на этот вопрос, оставляя следующие комментарии: «Начало учебы, все еще не понятно», «Пока на 1-м курсе, еще об этом не задумывалась», «Пока что не могу оценить». Оценивают собственные достижения в учебе всегда, ответили 34% студента, при этом отмечая, что достижениями удовлетворены. 17% студентов отметили, что оценивают достижения, но результаты этих достижений их удовлетворяют не всегда, 11% респондентов ответа не дали.

Самооценка обучающимся результатов учебной деятельности является важным фактором в развитии студента в качестве субъекта образования. Одновременно она служит для преподавателя дополнительным источником информации, помогающим определять программу развития и предлагать индивидуальный образовательный маршрут для студента. Кроме того, для сту-

дента самооценка – это регуляторный процесс, ориентир, благодаря которому он может адекватно определять свои возможности в решении учебных задач и в соответствии с этим планировать и корректировать свою деятельность. Анализ ответов студентов демонстрирует необходимость формирования у студентов адекватной самооценки результатов учебной деятельности, что способствует дальнейшему формированию отношения к себе как к субъекту деятельности.

На вопрос «При наличии затруднений в учебе легко ли Вы вносите корректировку в собственную деятельность?» 38% опрошенных ответили утвердительно, 34% ответили да, но им нужна помощь, 22% ответили отрицательно, 6% опрошенных студентов ответ не дали. Комментарии: «Скорее да, чем нет», «Да, но мне требуется помощь преподавателя», «В большинстве случаев легко, но мне иногда все же нужна помощь», «Не совсем. Если у меня возникают затруднения. Я обращаюсь к педагогу, психологу», «Не легко, но не сильно доставляет сложности».

Необходимо отметить, что коррекция учебной деятельности выступает как коррекция собственно исполнительных действий по достижению поставленной цели. Изменение направления в процессе деятельности связано с гибкостью и самостоятельностью саморегуляции, а также особенностями оценки результата [3]. Из ответов первокурсников следует, что большая часть студентов испытывают затруднения в своевременной и адекватной корректировке собственной учебной деятельности и нуждаются в помощи извне.

Третий блок вопросов анкеты относился к организации учебного процесса.

На вопрос «Нуждались ли Вы на начальных этапах обучения в учреждении высшего образования в сопровождении и помощи со стороны преподавателей?» 92% опрошенных студентов ответили утвердительно. Такие данные подтверждают необходимость сопровождения студентов-первокурсников не только в адаптации к учреждению высшего образования, но и в перестройке учебной деятельности с целью предотвращения ее стихийного формирования.

На вопрос «Будет ли полезной для Вас информация о том, как правильно организовывать свою деятельность и добиться

успеха (в том числе и в учебе)?» большинство студентов-первокурсников (84%) ответили утвердительно, оставляя комментарии: «И учиться будет легче, и в жизни дальнейшей пригодится», «Однозначно пригодится эта информация», «Будет полезно», «Да, нуждаюсь, очень», «Да, я хочу научиться организовывать себя, так как самой это сложно». 8% студентов ответили возможно, 6% опрошенных студентов ответили, что в такой информации не нуждаются, и 2% респондентов ответ не дали.

Проведенный анализ ответов студентов-первокурсников позволил сформулировать основные выводы.

1. У студентов-первокурсников выявлена дефицитарность смысловых и ценностных нагрузок в понимании смысла обучения в общей структуре жизнедеятельности.

2. Учебная деятельность в учреждении высшего образования отличается от обучения на предыдущих ступенях образования процессуальными характеристиками, а также требованиями, предъявляемыми к уровню общеучебной подготовки учащихся и к уровню их учебной дисциплины и осознанности. Регуляторные процессы учебной деятельности (такие как планирование, целеполагание, оценка, коррекция) у студентов сформированы недостаточно для осуществления ими осознанной и саморегулируемой деятельности.

3. Возникает необходимость создания условий в учреждении высшего образования для становления учебной деятельности студентов в зрелой, развитой форме для перехода учащихся в субъекта, осуществляющего учебную деятельность. Специфика учреждения высшего образования по созданию условий для становления субъектности студента должна происходить во взаимодополняемости двух развивающихся систем: развитие субъектности студента и саморазвитие субъектности педагога.

Представленные данные еще раз подтверждают, что существует необходимость переориентации содержания обучения в сторону обучения учащихся учиться, которое способно влиять на схему формирования не только личности как субъекта деятельности, но и на развитие личности в целом как субъекта жизнедеятельности.

С целью формирования у студентов не только дефицитарных компонентов учебной деятельности, но и развития лично-

сти в целом была разработана и включена в учебный план 2019/23 года социально-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина программа учебной факультативной дисциплины «Основы учебной деятельности студента». Данная программа введена студентам на I–III курсах социально-педагогического факультета на специальностях «Логопедия», «Дошкольное образование», «Социальная работа» и «Социальная педагогика».

Программа состоит из трех блоков. Первый, который изучается на I курсе, вводит студента в учебную деятельность. Студенты на вводных занятиях знакомятся с функционированием системы высшего образования в Республике Беларусь, узнают об устройстве университета, факультета. На последующих занятиях студенты овладевают системой теоретических знаний о строении учебной деятельности, особенностях ее развития и становления в зрелой ее форме. Задания на занятиях позволяют студентам совершенствовать компоненты учебной деятельности, а также мотивационный и операциональный аспект учения. На занятиях студенты осваивают методику работы на лекциях, семинарских занятиях, при подготовке к экзаменам, при написании научных работ. Кроме того, освоение данного курса студентам-первокурсникам позволяет сформировать понимание смысла учебной деятельности в общей структуре жизнедеятельности, а также ориентирует учащихся на построение учебной стратегии исходя из желаемых результатов.

Тематика занятий на II курсе способствует развитию осознанной саморегуляции личности как субъекта учебной деятельности. Многочисленные теоретико-эмпирические исследования убедительно доказывают, что степень сформированности системы осознанной саморегуляции учебной деятельности оказывает решающее воздействие на различные аспекты жизнедеятельности личности не только в юношеском возрасте, но и определяет вектор жизнедеятельности в целом. В своей целостности саморегуляция выступает в качестве основного механизма реализации внутренней психической активности человека психически же средствами, причем активность и саморегуляция существуют в виде двух неразрывных и взаимодополняющих сторон единой функциональности: активность выражает движение,

изменчивость, а саморегуляция обеспечивает устойчивость и стабильность активности.

Тематика занятий на III курсе способствует развитию интеллектуальных, эмоционально-волевых и коммуникативных качеств личности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. Занятия способствуют развитию критического и аналитического мышления, умений обобщения, анализа, проходит отработка навыков рассуждений и аргументаций. Кроме того, занятия направлены на оценку сделанного студентами для развития личности как субъекта учебной деятельности, корректировку учебной стратегии в соответствии с достигнутым и желаемым уровнем, а также формирование ориентации на непрерывное личностное развитие как требование к современному квалифицированному специалисту.

Очевидно, что показателем высшей формы учения у студентов является выдвижение новых учебных целей и задач на уровне осознанной саморегуляции всей деятельности в целом. О мере овладения действием писал П.Я. Гальперин, характеризуя ее как свободное выполнение, быстрое выполнение, выполнение с минимумом внимания и т.д. Сознательность или осознанность деятельности субъекта – это возможность дать полноценный словесный отчет о выполняемом действии, т.е. речь здесь выступает как активное отображение объективного процесса. Именно в процессе переноса действия в умственный план, в сознание, тут же происходит перестройка и внутренних операций. «Субъект есть начало действия, не психика сама действует, а субъект, обладающий психикой как формой идеального действия» (Гальперин П.Я., 2015).

В свою очередь, осознание обучающимся личностного смысла совершаемых учебных действий способствует формированию внутренней учебной мотивации и операции анализа. Действия оценки и контроля, которые по мере освоения учебной деятельности трансформируются в самооценку и самоконтроль, являются условиями формирования рефлексии. Благодаря компоненту целеполагания формируются такие составляющие понятийного мышления, как внутренний план действий и произвольность мыслительных операций. «Совершенствоваться, учить самого себя, – пишет В.В. Давыдов, – это значит строить отно-

шения с самим собой, как с другим: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятно...»

Таким образом, данная факультативная программа через осознание самой деятельности учения, знание ее структурных элементов и их осознанную саморегуляцию обеспечивает окончательное становление учебной деятельности в зрелой ее форме, что приходится именно на период студенчества и является базой дальнейшего личностного развития как субъекта жизнедеятельности в целом.

2.9. Особенности самореализации студентов на разных этапах профессионального самоопределения

Современная реальность характеризуется высоким уровнем динамичности и нестабильности. Возникают новые вызовы и новые глобальные риски, предусмотреть которые до конца невозможно. В связи с бурным и уже в какой-то мере неконтролируемым развитием технологий человечество сталкивается с такими стресс-факторами, к которым у современного человека нет от природы заложенных психологических защит.

В настоящее время это уже совершенно новая реальность в сравнении с периодом даже десятилетней давности, с которой приходится взаимодействовать, вновь и вновь возвращаясь к фундаментальным этическим и философским вопросам. В связи с этим по-новому осмысливается человек, его место в природном мире (экологический кризис и формирование экологического сознания), в мире вещей (особенно это касается «оцифровки» различных сфер жизни и появления их виртуальных аналогов) и, конечно, в мире людей (расширение понятия здоровья, введение критериев дезадаптации/социализированности личности как компетенции в сфере конструктивного взаимодействия с социумом). Современные исследователи сместили свой интерес от рассмотрения патологии и болезни и сфокусировали свое внимание на определении понятия «здоровье».

В медицинской психологии разрабатывается и наполняется содержание конструкт «картина здоровья», который оказывает

ся более эвристичным как для ученых, так и для самих пациентов. В определении феномена «здоровье», данного ВОЗ, содержится его описание не только как физического состояния организма (отсутствие болезни), но и актуализируется важность учета психического здоровья человека, которое характеризуется удовлетворенностью базовых потребностей, благополучием, саморазвитием и умением строить полноценные и доверительные отношения с собой и другими. Это подчеркивает актуальность рассмотрения процесса самореализации личности не столько как высшей потребности в иерархии потребностей (Маслоу А., 2011), сколько как процесса самоосуществления, саморазвития и самостановления.

Если в исторической ретроспективе самореализация была сначала уделом единиц, потом тенденцией в жизни некоторых, то в настоящее время – это значимая потребность каждого человека, представляющего собой целостную динамическую саморазвивающуюся систему.

Проводя свое исследование самоактуализирующихся личностей, А. Маслоу пришел к выводу, что реализация потребности в самоактуализации доступна немногим, но те изменения, про которые вскользь упоминалось выше, показывают, что это стало достоянием большинства. Многие люди, размышляя о себе и своем жизненном пути, говорят о самореализации, однако, как показывают исследования О.И. Крушельницкой и М.В. Полевой, это понятие в каждом конкретном случае наполняется абсолютно разным содержанием. Авторы на примере исследования студентов показали, что, активно используя это понятие и в целом соглашаясь, что оно им знакомо, респонденты наполняют его содержанием далеким от реального процесса самореализации (Крушельницкая О.И., Полевая М.В., 2020).

Еще одним доказательством того, что самореализация – это стремление любого обычного человека, может послужить рост современных исследований, посвященных изучению искажений процесса самореализации у людей, которые не просто дезадаптированы, но и реализуют деликventное, и даже преступное, поведение (Холин В.П., 1997). Ряд авторов в качестве негативных последствий неудовлетворенности базовых потребностей личности (в том числе в самореализации) выделяют такие «болезни

нашего века», как аддиктивное поведение и феномен выученной беспомощности (Волкова О.В., 2016, 2020).

Историко-психологический анализ понимания сущности феномена самореализации на разных этапах становления психологической науки позволяет экстраполировать следующие важные положения.

Если рассматривать самореализацию как синоним становления здоровой личности, то это понятие встречается не только в теориях из области философской науки, но и во всех исследованиях, направленных на изучение процесса становления личности. В частности, Ю.В. Обухова, обобщая концептуальные подходы к пониманию термина «самореализация» в зарубежной психологии, обнаруживает это понятие во всех основных теориях, рассматривающих личность и процесс ее формирования, в том числе концепции З. Фрейда, К.Г. Юнга, А. Адлера, К. Хорни, Э. Фромма, К. Роджерса, С. Маади, А. Маслоу, В. Франкла, Ф. Перлза, Р. Ассаджиоли, Б. Скиннер, Дж. Роттера, Э. Эриксона (Обухова Ю.В., Зинченко Е.В., Белова Е.В., Афанасенко И.В., 2016).

Представляется более конгруэнтным подход, в котором самореализация исследуется как самостоятельное понятие, имеющее собственное содержание. В большей степени обращение к самореализации происходит в теориях гуманистического направления, значительное влияние на становление которого оказали идеи, исследования и взгляды А. Маслоу (Маслоу А., 2011).

В своих работах А. Маслоу использует понятие самоактуализации, обозначая ее как высшую потребность в иерархии потребностей. При этом, рассматривая и описывая самоактуализирующихся людей, в качестве одного из критериев он использует результат самоактуализации, т.е. фактически процесс самореализации личности. Данные понятия в подходе А. Маслоу рассматриваются как синонимические и имеющие сходное содержание.

В отечественной психологии также существует ряд концепций, посвященных феномену самореализации. Детализированное понимание содержания и определения самореализации представлено в работах Л.А. Коростылевой и Д.А. Леонтьева. Л.А. Коростылева понимает под самореализацией такой про-

цесс, который характеризуется возможностью развития «Я» в процессе творческой совместной деятельности (Коростылева Л.А., 2005). Д.А. Леонтьев, говоря про самореализацию, делает упор на реализацию сущностных сил человека (Леонтьев Д.А., 1997). Эти два подхода сближает тот результирующий критерий, который не позволяет рассматривать искажение процесса самореализации как его деструктивные формы с одной стороны и отсекает возможность самореализации у людей, которые «не дотягивают» до высокой планки зрелой личности.

В этом плане более точным является понимание самореализации как сущностной, внутренне присущей характеристики человека как сложной самоорганизующейся открытой системы. Именно в таком ключе самореализация понимается в синергетической антропологии (Клочко В.Е., Галажинский Э.В., 1999; Герасимов В.П., 2011).

Понимание самореализации как особой деятельности (Егорицева И.Д., 2012) позволяет представить ее как последовательное прохождение определенного деятельностного цикла, состоящего из следующих процессов: самоактуализация – самоопределение – самореализация (Герасимов В.П., Цветкова О.А., 2013).

Принимая во внимание тот факт, что самореализация может быть рассмотрена с двух позиций: как процесс и как результат, очевидной является целесообразность изучения феномена самореализации в ключе онтогенетического подхода. С этой точки зрения особую значимость приобретает изучение процесса становления и дифференциация различных форм самореализации на основных этапах онтогенеза, а именно: подростковый возраст, юношеский возраст и собственно возраст реализации себя – зрелый возраст.

Все ранние исследования самореализации сфокусированы на изучении данного феномена в контексте жизни уже сформировавшейся личности. В частности, исследования А. Маслоу предполагают в качестве критерия результативность реализации себя, т.е. получение некоторого результата самореализации, который уже имеет определенную социальную значимость и признается обществом (Маслоу А., 2011). Если использовать критерий общепризнанного результата, самореализация действительно будет представляться социометрической редкостью.

Однако на данном этапе становления психологической науки более актуальным является применение иных критериев для определения самореализации и понимания ее как сущностной характеристики человека, которая имеет множество вариантов объективации.

Такой методологический подход позволяет не только обращаться к изучению искажений и деформаций процесса самореализации, но и ставить вопрос об опоре на эту характеристику для последующей коррекции и помощи людям, имеющим данные искажения. В этом случае самореализация может выступать тем ресурсом личности, актуализация которого позволяет человеку справляться с возникающими трудностями, строить здоровые траектории развития, самоизменяться и чувствовать в себе достаточно сил для реализации таких изменений. Кроме того, существует ряд исследований, которые показывают, что понимание самореализации как личностного ресурса позволяет человеку справляться даже с физическими ограничениями (Kantora J., Ludíková L., 2014).

Исходя из понимания самореализации как жизненного и личностного ресурса, особое внимание необходимо уделить процессу формирования самореализации на разных этапах онтогенеза. Так, первичной формой самореализации в онтогенезе является самоутверждение, которое активно проявляется в дошкольном детстве. В подростковом возрасте помимо самоутверждения возникает и оформляется такая форма самореализации, как самоопределение. В юношеском возрасте помимо самоопределения (которое является новообразованием этого периода) появляются такие формы, как самоактуализация и зачатки формирования самореализации (Суханова Н.А., 2011). И лишь в зрелом возрасте можно говорить о появлении сформированной самореализации.

В связи с этим наибольший интерес представляет юношеский возраст – возраст активного становления субъекта деятельности и жизненного самоосуществления.

Ряд авторов выделяют студенчество как отдельный этап жизни человека (Реан А.А., 2015). Неслучайно, говоря о юности, И.С. Кон описывает этот период как «психология развития на распутье» (Кон И.С., 1989). Однако, если в 1989 году автор

констатировал недостаточность исследований, посвящённых этому возрастному периоду, то в настоящее время исследования юношества на разных этапах становления представлены достаточно широко и актуальность таких исследований неизменно растёт.

Юношеский возраст является уникальным периодом в силу ряда причин:

- это возраст уникальных по содержанию новообразований;
- это этап актуализации возрастающих возможностей и активного овладения способами реализации себя;
- это период формирования субъекта жизни и деятельности;
- именно в этом возрасте происходит осуществление выбора, который во многом определяет ближайшее и далекое будущее человека;
- это динамический этап – этап становления, а значит, этап возможностей коррекции и изменения «неправильного», нездорового, искаженного.

Такое изменение становится возможным только при активном участии самого человека, актуализации его внутренних жизненных ресурсов, корректного сопровождения и поддержки его в этом процессе.

Перечень причин, порождающих исследовательский интерес к этому возрастному периоду, недостаточно полный. Широта охвата исследований показывает его сложность, многообразие и разнонаправленность проблем, возникающих в этот период, связанных с разными сферами жизни.

Одна из основных проблем этого периода – самоопределение и профессиональное самоопределение. Выбор своего жизненного пути и профессиональной сферы, в которой будет реализовывать себя человек. Основными формами самореализации на этом этапе становятся самоактуализация как осознание своих возможностей и заложенного потенциала, личностный рост и саморазвитие, что возможно только при интенсивном процессе самоопределения. Самоопределение характеризуется поиском своего места в мире, осуществлением выбора и формированием собственной позиции относительно жизни и путей ее реализации. Решение данной задачи осуществляется через выбор профессиональной сферы и формирование представления

о себе как профессионале, т.е. через профессиональное самоопределение.

Профессиональное самоопределение – это процесс формирования представлений о себе как субъекте трудовой деятельности, который реализуется путем выбора профессии и траектории профессионального обучения. Профессиональное самоопределение предполагает поэтапное овладение профессией на основе устойчивых профессиональных мотивов, интересов и направленности (Буров К.С., 2017). В связи с этим важным в контексте профессионального самоопределения и актуальным для характеристики самореализации оказывается изучение мотивов профессиональной деятельности и стилей реагирования на возникновение профессиональных задач у студентов.

Была разработана исследовательская программа по теме «Особенности самореализации студентов на разных этапах профессионального самоопределения».

В качестве объекта исследования была определена самореализация студентов. Соответственно, предметом исследования выступили особенности самореализации студентов на разных этапах профессионального самоопределения.

Целью исследования является изучение особенностей самореализации студентов на разных этапах профессионального самоопределения.

В соответствие с целью программы был определен перечень исследовательских задач, в частности:

- провести диагностику уровня самоактуализации студентов на разных этапах профессионального самоопределения;
- исследовать особенности процесса самореализации у студентов на разных этапах профессионального самоопределения;
- изучить особенности мотивации к профессиональной деятельности у студентов на разных этапах профессионального самоопределения;
- провести сравнительный анализ особенностей самореализации и мотивации профессиональной деятельности у студентов на разных этапах профессионального самоопределения.

В качестве гипотезы исследования выступило следующее допущение: разные этапы профессионального самоопределения

студентов характеризуются специфическими особенностями процесса самореализации.

Теоретические методы: теоретико-методологический анализ, абстрагирование и конкретизация, обобщение и интерпретация научных данных.

Клинико-психологические методы: наблюдение, клиническое интервью.

Экспериментально-психологические методы: тестирование с помощью стандартизированных методик:

1) методика «Краткий индекс самоактуализации» А. Джоунса и Р. Крэндалла (сокращенный вариант «Опросника личностной ориентации» А. Джоунса и Р. Крэндалла, опросник ROI, содержащий 150 вопросов). Краткий вариант позволяет диагностировать уровень самоактуализации у испытуемого;

2) методика «Самореализация» (В.П. Прядин). Поскольку методика недостаточно известна, остановимся подробно на значимых диагностируемых показателях. Методика исследует различные аспекты самореализации по следующим шкалам:

а) конфликт, предшествующий самоутверждению: шкала позволяет диагностировать степень выраженности удовлетворенности насущной ситуацией. Так, высокие показатели по данной шкале говорят о том, что субъекта волнуют мысли о своем предназначении, перспективах, будущем. Он постоянно размышляет о смысле собственной жизни, он не удовлетворен собой и стремится к изменениям;

б) процесс самореализации. Данная шкала диагностирует степень ориентации на процесс самореализации. Она показывает, насколько уверенно начинает действовать субъект. Высокие показатели по этой шкале говорят о том, что человек проявляет уверенность в собственном предназначении, однако его отличает осторожность. Ориентируясь занять достойное место в обществе, он может пойти на компромисс, соглашение, примирение или уступку;

в) результат самореализации (стабильность). Эта шкала позволяет диагностировать, насколько удовлетворен человек результатами своей реализации и ориентирован ли двигаться дальше. Высокие показатели говорят о том, что человек знает свои возможности и предпочитает остановиться на достигнутом,

так как не видит смысла в дальнейшей самореализации, не хочет рисковать своим местом, занятым положением ради сомнительной перспективы;

г) анализ результатов самореализации. Шкала диагностирует, как человек относится к результатам самореализации. Высокие показатели говорят о том, что в процессе самореализации он понял, что внешнее окружение может способствовать этому процессу и ориентирован сохранять это благоприятное окружение;

д) самореализация в детстве. Состоит из двух противоположных по смыслу шкал. Шкала диагностирует, насколько в детском возрасте реализация протекала по пути соответствия социальным ожиданиям и насколько в этих ожиданиях субъект видел себя:

– прилежание. Высокие показатели по этой шкале показывают, что в школе хорошо и прилежно учился, всегда знал, что сам несет ответственность за процесс обучения, а не родители, учителя. Имел четкие обязанности в школе и дома, выполнял ответственные поручения;

– сумбурность. Высокие показатели по этой шкале говорят, что в детстве был проказником и шалуном, старался не уступать никому и ни в чем. Его самостоятельность зачастую принимали за непослушание. Мог схитрить ради неполучения плохой отметки;

е) упорство в самореализации. Шкала диагностирует, насколько упорно (вопреки окружению) двигается в своей самореализации человек. Высокие показатели по этой шкале говорят о том, что ради собственной самореализации человек может даже пойти на конфликт с другим человеком, если он выступает препятствием на пути к самореализации. Проявляет упорство и ориентирован идти до конца;

ж) стремление к дальнейшей самореализации. Шкала диагностирует, насколько человек стремиться к дальнейшей самореализации. Высокие показатели по данной шкале говорят о том, что, неоднократно достигая намеченной цели, он понял, что способен на большее и не хочет останавливаться на достигнутом. Занимая определенное место (пост, должность), его начинает привлекать другая, более ответственная работа. Его

предприимчивость не позволяет находиться в состоянии самоуспокоенности. Коллеги считают, что он сможет пойти дальше по карьерной (служебной) лестнице, занять более высокое положение;

3) социальная желательность, шкала лжи. Это контрольная шкала, которая показывает степень искренности ответов респондента. Высокие показатели по этой шкале говорят о том, что испытуемый преувеличивает свои возможности, желаемое выдает за действительное, старается произвести более благоприятное впечатление на окружающих;

3) методика «Стиль реагирования» (В.П. Прядеин) предполагает исследования преобладающего стиля мотивации и реагирования на постановку и решение профессиональных задач. Методика диагностирует четыре стиля реагирования: ответственный стиль, исполнительский стиль, волевой стиль и попустительский стиль. Каждый стиль имеет ряд шкал, которые говорят о различных характеристиках данного стиля. *Ответственный стиль* характеризуется тем, что деятельность реализуется в связи с тем, что человек достигает цели на основе самостоятельно принятого решения, чувства долга и совести, с осознанием возможного наказания за невыполнение обещанного. *Исполнительский стиль* характеризуется тем, что происходит подчинение собственного «Я» требованиям начальства, педагогов, родителей. Безропотное выполнение приказов, распоряжений. *Волевой стиль* характеризуется тем, что человек обладает способностью преодолевать внешние и внутренние трудности на пути достижения цели. *Попустительский стиль* характеризуется безразличным отношением к деятельности и жизнедеятельности, халатным отношением к поручениям и обязанностям;

4) методика «Мотивация выбора» (В.П. Прядеин) направлена на исследование мотивации выбора профессиональной деятельности. Предполагает выявление доминирующей мотивации выбора профессиональной деятельности, такой как: мотивация деятельности ради поощрения, награды, денег; мотивация деятельности как избегание наказания; мотивация деятельности – карьера, карьерный рост; мотивация деятельности – исполнительность как безропотное выполнение распоряжений, приказов

и т.п.; мотивация деятельности как выполнение чувства долга или обязанности.

В исследовании использовался критерий Колмагорова – Смирнова для установления нормальности распределения полученных данных. По большому количеству шкал данные далеки от нормального распределения, поэтому в дальнейшей обработке применялись непараметрические критерии. Для выявления особенностей процессов самоактуализации и самореализации на разных этапах профессионального самоопределения использовался кластерный анализ, который был проведен отдельно для каждой группы испытуемых. По результатам были выделены кластерные группы в каждой выборке испытуемых. Для определения различий между данными использовались критерии: критерий Краскала – Уолиса – для сравнения данных по каждой кластерной группе между собой (отдельно полученных по каждой группе испытуемых); U-критерий Манна – Уитни – при исследовании парных различий между двумя группами. Статистическая обработка осуществлялась с помощью «Статистического пакета для социальных наук» (SPSS Statistic 22).

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся на гуманитарных и технических специальностях ФГБОУ ВО «Омский государственный технический университет», в количестве 100 человек. Оно было проведено в период с 1 сентября по 1 ноября 2020 года.

Выборочная совокупность по критерию «этап профессионального самоопределения» была разделена на две группы: первая группа была условно обозначена «Неработающие студенты» и в нее были включены студенты, получающие профессиональное образование, но не имеющие опыта профессиональной деятельности. Вторая группа была условно обозначена «Работающие студенты» – студенты, получающие образование и имеющие опыт профессиональной деятельности по выбранному профилю или специальности.

Соответственно, первая группа респондентов «Неработающие студенты» представляет собой группу студентов, находящихся на этапе профессионального самоопределения – обучение выбранной профессии, в то время как вторая группа «Работающие студенты» соответствует следующему этапу профессио-

нального самоопределения – не только выбор, но и реализация выбранной профессии, как и последующее более глубокое овладение ей – этап профессионализации.

С целью получения объективных данных состав групп был выравнен по основным характеристикам, кроме возраста и этапа профессионального самоопределения (что доказывают и данные статистического анализа, где не обнаружено значимых различий по полу и направлениям обучения). В первую группу вошли преимущественно молодые люди в возрасте от 18 до 23 лет (медиана возраста по группе 21,3), во вторую группу вошли молодые люди в возрасте от 20 до 29 лет (медиана возраста по группе 27,4).

Группы респондентов были продиагностированы с помощью специально подобранного перечня диагностических методик. После сбора и обработки первичных данных первоначально для исследования особенностей этих групп были проанализированы различия методом сравнения данных по всем методикам.

Для выявления содержательной специфики процессов самоактуализации и самореализации был проведен кластерный анализ по каждой группе испытуемых отдельно. Он позволил выделить в каждой группе респондентов по три кластерные группы и описать специфику проявления процесса самореализации в каждой из них. После описания кластерных групп был проведен сравнительный анализ данных групп, характеризующихся различными особенностями самореализации по критерию мотивации профессиональной деятельности, специфичной для каждой кластерной группы (отдельно по группе «Неработающие студенты» и отдельно по группе «Работающие студенты»).

На первом этапе был проведен сравнительный анализ данных групп «Неработающие студенты» и «Работающие студенты» по методикам «Самоактуализация» и «Самореализация» (табл. 50).

Несмотря на различия в численных показателях данных групп, статистически достоверные различия присутствуют только по шкале «Уровень самоактуализации», представленной на рис. 40.

**Результаты сравнительного анализа
выраженности показателей самоактуализации
и самореализации по методикам «Самоактуализация»
и «Самореализация» (усредненные ранговые значения)**

Шкала	Студенты	
	неработающие	работающие
Уровень самоактуализации*	42,94	57,47
Конфликт, предшествующий самореализации	55,93	47,04
Процесс самореализации	52,18	50,05
Результат самореализации (стабильность)	44,88	55,92
Анализ результатов самореализации	46,02	55,00
Прилежание	47,63	53,71
Сумбурность	45,12	55,72
Упорство в самореализации	45,16	55,70
Стремление к дальнейшей самореализации	49,81	51,96
Социальная желательность	47,39	53,90

* Результаты имеют статистически достоверные различия.



Рис. 40. Результаты диагностики по шкале
«Уровень самоактуализации»
(усредненные ранговые значения)

Таким образом, студенты, участвовавшие в исследовании, характеризуются достаточно высоким уровнем самоактуализа-

ции, однако «Работающие студенты» имеют значимо более высокие показатели по сравнению с «Неработающими студентами». Это свидетельствует о том, что профессиональное самоопределение актуализирует процесс самоактуализации, чем дальше продвигается человек по пути профессионального становления, тем более напряженным становится этот процесс.

В целом это согласуется с представлением о самоактуализации как процессе формирования представлений о своих возможностях и способностях как актуальных инструментах профессиональной деятельности. Таким образом, чем дальше в своем профессиональном становлении находится человек, тем более актуальным становится сличение насущной деятельностной ситуации и своих возможностей реализации деятельности. В то же время реальная профессиональная деятельность позволяет расширять и переосмысливать свои возрастающие возможности по реализации себя в деятельности.

Следующим этапом анализа стало рассмотрение различий в профессиональной мотивации указанных групп студентов. Характеристики мотивации, имеющие статистические различия по стилям мотивации и ведущей мотивации деятельности у указанных групп, представлены в табл. 51.

Таблица 51

**Результаты диагностики
по методике «Стили деятельности»
(усредненные ранговые значения)**

Студенты	Ответственность в деятельности	Ответственность как ведущий стиль	Ориентация на распоряжения начальства	Исполнительность	Целеустремленность, решительность, воля	Склонность к работе в экстремальных условиях, связанных с риском	Воля как ведущий стиль деятельности
Неработающие	22,82	44,66	42,01	41,66	41,19	41,69	40,48
Работающие	57,57	56,10	58,22	58,51	58,88	58,48	59,46

Обобщенные результаты представлены на рис. 41.

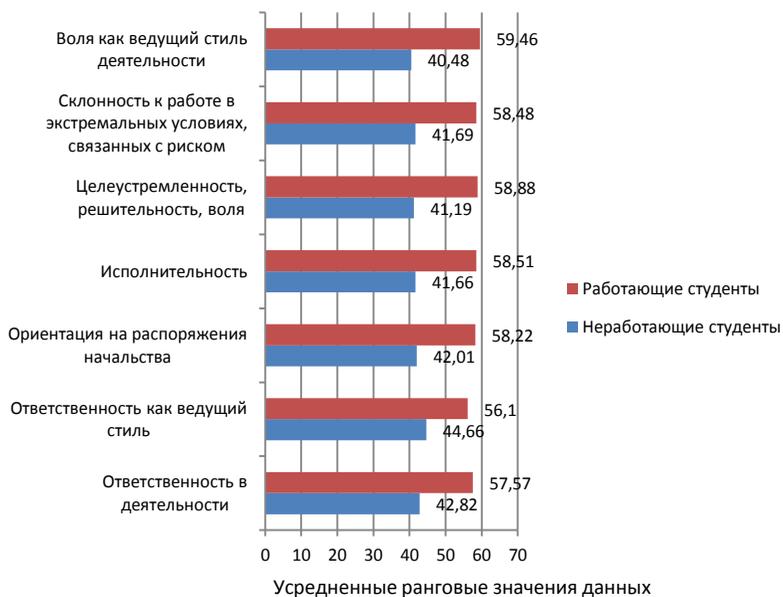


Рис. 41. Результаты диагностики по методике «Стили деятельности» (усредненные ранговые значения)

У «Работающих студентов» значительно преобладают показатели по всем указанным шкалам. Так, работающие студенты более ответственно относятся к реализации деятельности, они более ответственны, самостоятельны, не требуют дополнительного контроля, гарантируют завершения начатого и получения результата. Решения принимают самостоятельно и на основе совести и чувства долга, отдавая себе отчет в том, что в случае невыполнения их могут ожидать санкции.

При этом они также более ориентированы на дисциплину и организационную иерархию, чем студенты, не имеющие опыта профессиональной деятельности: они ориентируются на распоряжения начальства и руководства при выполнении деятельности. Более склонны прислушиваться к требованиям со стороны социального профессионального окружения, иногда доходя до безропотного выполнения приказов и распоряжений, подчиняя требованиям собственное «Я».

Из указанных выше стилей (в описании методики стилей) в большей степени разница представлена в волевом стиле принятия профессиональных задач – выражены такие подшкалы этого стиля, как «Целеустремленность, решительность, воля», «Склонность к работе в экстремальных условиях, связанных с риском» и высокие показатели итоговой шкалы «Волевой стиль». Это говорит о том, что у данной группы присутствует развитая способность преодолевать внешние и внутренние трудности на пути достижения цели, социальная ориентация деятельности (они отдают отчет в той практической значимости, которую имеет их профессиональная деятельность). Присутствуют обязательность и самокритичность как в оценке процесса деятельности, так и ее результатов.

Все эти различия возможно объяснить теми характеристиками, которые присутствуют на разных этапах профессионального самоопределения. Так, данный этап характеризуется с одной стороны ориентировкой в реальном процессе деятельности и тех условиях, в которых возможно ее осуществление (в частности, ориентация на распоряжения начальства и «необходимость» подчинения в логике деятельности внешним требованиям или санкциям), с другой – более выраженной субъектности в отношении выполнения профессиональных задач: самостоятельность, ответственность, желание преодолевать препятствия.

Таким образом, можно сделать вывод, что проявления самореализации у студентов на разных этапах профессионального становления имеют отличия как на этапе осознания своих способностей и возможностей (более высокий уровень самоактуализации у работающих студентов), так и в основных мотивационных составляющих выполнения деятельности (более сформированная субъектная позиция в отношении деятельности у студентов, имеющих опыт профессиональной деятельности).

На втором этапе исследования для понимания содержательных различий в проявлении самореализации у студентов указанных групп был проведен кластерный анализ полученных в ходе диагностики данных.

Кластерный анализ данных группы респондентов «Неработающие студенты» позволил выделить три кластерные группы. Содержательные характеристики отражены в описании диагно-

стической методики «Самореализация». Шкалы, имеющие значимые статические различия (при $p \leq 0,05$) при сравнении трех кластерных групп, представлены в табл. 52.

Таблица 52

Сравнительный анализ результатов диагностики кластерных групп по шкалам методики «Самореализация» респондентов категории «Неработающие студенты» (усредненные ранговые значения)

Кластер	Процесс самореализации	Результат самореализации (стабильность)	Анализ результатов самореализации	Прилежание	Сумбурность	Упорство в самореализации	Стремление к дальнейшей самореализации	Социальная желательность
1	29,04	27,98	25,62	29,78	26,86	26,98	29,32	27,98
2	14,10	14,83	19,83	12,40	17,27	17,50	13,80	15,37
3	2,83	8,00	2,67	5,17	5,17	3,00	2,00	5,33

Графически результаты отражены на рис. 42.

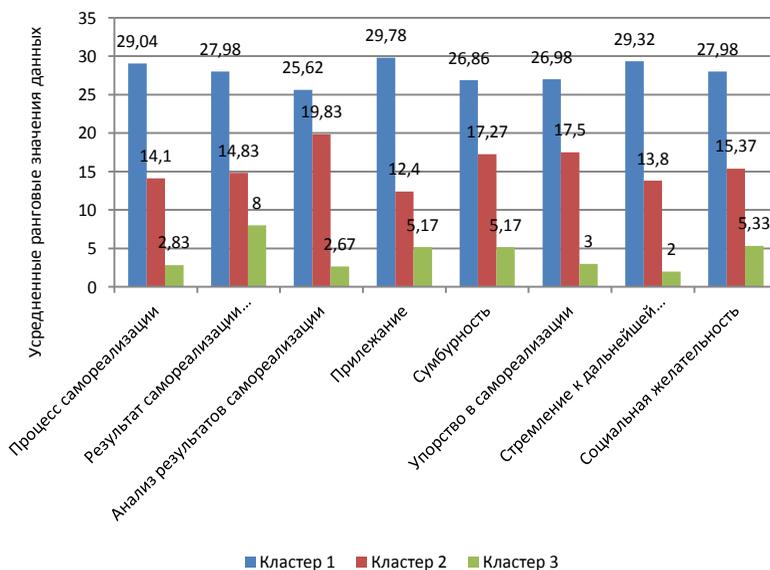


Рис. 42. Сравнительный анализ данных трех кластерных групп по шкалам методики «Самореализация» респондентов группы «Неработающие студенты» (усредненные ранговые значения)

Кластерная группа 1 может быть условно обозначена как группа с «*Высоким уровнем самореализации*». Представители данной группы характеризуются высоким уровнем выраженности всех показателей самореализации: высокая ориентированность на процесс самореализации, человек проявляет уверенность в собственном предназначении, однако характеризуется осторожностью. Стремясь занять достойное место в обществе, в ряде случаев идут на компромисс, соглашение, примирение или уступку. При этом они удовлетворены достигнутым результатом самореализации, знают свои возможности и предпочитают остановиться на достигнутом. Студенты этой группы ориентированы на внешнее социальное окружение (родители, преподаватели, друзья) и считают, что они вносят существенный вклад в их самореализацию. Стремятся сохранять благоприятное социальное окружение. Говоря про детские годы, студенты этой кластерной группы выделяют «прилежание», готовность следовать правилам и ответственно относиться к выполнению заданий. Они видели себя ответственными за результаты процесса обучения, положительно относились к обязанностям и ответственно их выполняли. Но у данной категории выше остальных кластерных групп показатель «Сумбурность», что говорит о том, что в определенных сферах они позволяли себе «расслабиться», проявлять спонтанность и творчество, в какой-то степени даже «бунтовать», однако не выходя за определенные рамки. Это позволяло им чувствовать себя достаточно свободно и целостно, не испытывая внутреннего конфликта по поводу преобладания социальных требований в качестве основного руководства к действию. Также студенты этой группы характеризуются упорством в достижении поставленных целей и готовы испытывать и преодолевать определенные трудности на пути собственной самореализации, что проявляется в достаточно высоком стремлении к дальнейшей самореализации. При этом они разделяют самореализацию как социальную ценность, что подтверждается высокими показателями по шкале социальной желательности.

Обобщая указанные характеристики, можно сказать, что у данной группы студентов присутствует определенная «идеализированность» процесса самореализации. Они еще не испытывают ощущения собственной недостаточности и не пережи-

вают это как кризис или некий внутренний конфликт. Процесс самореализации представляется им гладким и достаточно легким «восхождением вверх» по некоему вектору своего развития при определенных благоприятных условиях – социальной поддержке преподавателей, родителей, друзей. Самореализация здесь не представляется как преодоление, а трудности, с которыми предстоит встретиться, оцениваются как легко преодолимые. Результаты самореализации вызывают ощущение удовлетворения и рассматриваются как постоянное состояние. В целом можно сказать, что это позитивный вариант самореализации, поскольку некоторая фантазийность этого процесса вызывает мотивацию к собственному становлению и развитию, хотя и не представляется еще достаточно зрелым взглядом, и на данный момент сущностное понимание этого процесса отсутствует.

Кластерная группа 2 условно может быть соотнесена с показателями «*Среднего уровня самореализации*». Она характеризуется нестойким стремлением к самореализации в силу недостаточного осознания собственных возможностей и неконгруэнтности Я-концепции. Данная группа студентов не испытывает удовлетворения от результатов самореализации, а потому не готова в полной мере двигаться по пути дальнейшего развития и совершенствования. При этом они также высоко оценивают роль социального окружения в процессе собственной реализации, в какой-то мере ожидая от этого окружения дополнительной подпитки собственного движения. Именно внешняя среда должна способствовать их дальнейшему движению и становлению. Для этой группы студентов характерно преобладание полюса «сумбурность» над прилежанием. В детстве они могли шалить и проказничать, но в определенных рамках, никогда не доводя проказы до уровня конфликта или отстаивания своего мнения. Однако и брать ответственность за свои действия и поступки они также не спешили. При встрече с затруднениями в процессе собственной реализации они не готовы идти до конца и в ряде случаев (если есть поддержка) могли преодолевать некоторые трудности, при отсутствии этой поддержки – способны отказаться от дальнейшей самореализации. В связи с этим у студентов данной группы отсутствует выраженное стремление к дальнейшей самореализации, в чем они готовы легко при-

знаться окружающим, в целом не разделяя социальную ориентацию на самореализацию как ценность. Этот вариант самореализации можно назвать «внешне ориентированным», так как при включении в социальную среду, которая будет ориентироваться на процесс самореализации как ценность, данная группа студентов способна перестроиться и разделить эту ценность, присваивая ее и начиная активно действовать.

Кластерная группа 3 условно может быть соотнесена с «*Низким уровнем самореализации*». Студенты этой группы характеризуются следующими особенностями: они не испытывают необходимости в самореализации и не относятся к ней как ценности. Слабо представляют свои возможности и не ориентированы их развивать. Они не удовлетворены имеющимся положением и не рассматривают социальное окружение как условие для своей самореализации. При характеристике самореализации в детстве не выражен ни один из полюсов – ни прилежание, ни сумбурность. Это «темные лошадки», про которых вообще мало что можно сказать, поскольку они мало проявляют себя во вне. Они не готовы преодолевать какие-либо препятствия и отстаивать свою позицию. У них не выражено стремление к дальнейшей самореализации и низкие показатели шкалы социальной желательности. Социальные оценки их мало задевают и волнуют, поэтому они предельно откровенны в высказывании своей позиции. Это достаточно деструктивный в плане самоотношения вариант самореализации, поскольку внутренние противоречия не позволяют этим людям разрешать свои психологические проблемы и тем самым двигаться по пути здоровья и благополучия. У них недостаточно ресурсов, чтобы разрешить эти противоречия самостоятельно. Именно эта категория может являть собой потенциальную «группу риска», представителям которой необходима специфическая психологическая поддержка, в частности, со стороны куратора учебной группы, особый контроль у преподавателей и родителей процесса профессионального обучения этих студентов.

В исследовании представителей третьей кластерной группы было меньшинство, однако именно эта группа респондентов вызывает особый исследовательский интерес с точки зрения понимания причин формирования низкого уровня самореализации,

а также с учетом потенциальной необходимости в разработке программ психологической помощи данной категории студенчества. Значимым также видится поиск возможных взаимосвязей между низким уровнем самореализации и процессом формирования состояния выученной беспомощности, признаки которого обнаруживаются у респондентов третьей кластерной группы, что может быть заложено в перспективу дальнейшего исследования.

Для понимания различий между тремя кластерными группами были проанализированы данные, полученные в ходе диагностики методом парного сравнения.

Так, при сравнении кластерной группы 1 «Высокий уровень самореализации» с кластерной группой 2 «Средний уровень самореализации» значимые различия обнаружены по семи шкалам, а при сравнении кластерной группы 1 «Высокий уровень самореализации» с кластерной группой 3 «Низкий уровень самореализации» значимые различия выявлены по всем перечисленным восьми шкалам. Первая кластерная группа значительно отличается своими показателями как от второй кластерной группы, так и от третьей кластерной группы.

При сравнении кластерной группы 2 и кластерной группы 3 значимые различия обнаружены только по четырем шкалам, таким как «Процесс самореализации», «Анализ результатов самореализации», «Упорство в самореализации», «Стремление к дальнейшей самореализации», что свидетельствует о том, что вторая кластерная группа действительно занимает промежуточное положение между двумя крайними «полюсами», однако по своим характеристикам она ближе к третьей кластерной группе. Тем не менее эти четыре шкалы качественно отличают вторую группу от третьей, делая прогноз развития студентов второй группы более благоприятным, поскольку студенты второй группы откликаются на поддерживающее воздействие социальной среды и могут разрешать возникающие затруднения, активно инициируя необходимую им социальную поддержку.

В процессе кластерного анализа результатов диагностики респондентов, вошедших в группу, условно обозначенную «Работающие студенты» (студенты, имеющие опыт профессиональной деятельности и находящиеся на втором этапе профес-

сионального самоопределения), также были выделены три кластерные группы.

Результаты диагностики с помощью методики «Самореализация» представлены в табл. 53 (все шкалы методики статистически значимо различаются при уровне значимости $p \leq 0,05$). Графически результаты диагностики отражены на рис. 43.

Таблица 53

**Результаты диагностики кластерных групп
категории «Работающие студенты» по методике
«Самореализация» (усредненные ранговые значения)**

Кластер	Конфликт, предшествующий самореализации	Процесс самореализации	Результат самореализации (стабильность)	Анализ результатов самореализации	Сумбурность	Упорство (агрессивность) в самореализации	Стремление к дальнейшей самореализации	Социальная желательность
1	25,79	23,86	25,90	24,46	24,76	23,83	23,54	24,76
2	44,38	50,50	43,50	50,50	35,63	49,38	48,50	35,75
3	7,00	39,25	6,25	25,50	48,25	42,25	50,50	48,00

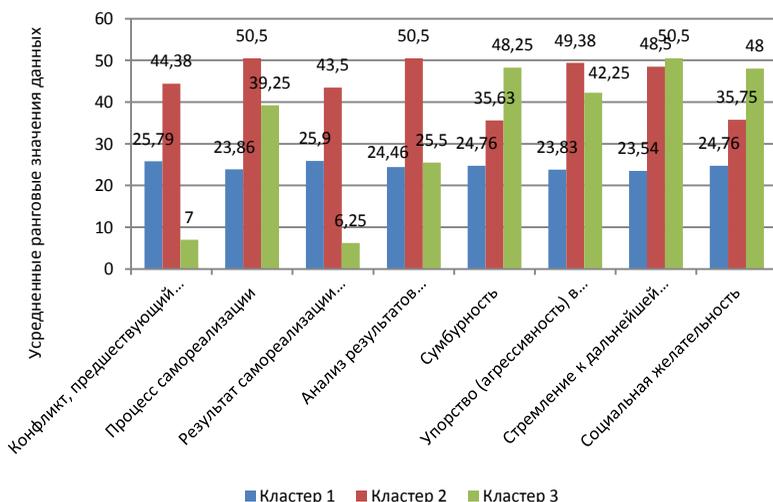


Рис. 43. Сравнительный анализ результатов диагностики групп категории «Работающие студенты» по методике «Самореализация» (усредненные ранговые значения)

Данные рис. 43 позволяют отметить неоднородность выраженности характеристик самореализации во всех выявленных кластерных группах, в отличие от предыдущей группы «Неработающие студенты». Данное различие может свидетельствовать в пользу изменения содержания процесса самореализации у студентов, находящихся на более высоком этапе профессионального самоопределения. Кроме того, в отличие от «Неработающих студентов», в характеристиках самореализации «Работающих студентов» проявляется шкала «Конфликт, предшествующий самореализации».

Кластерная группа 1 может быть условно названа «Спящие» и характеризуется средней выраженностью конфликта, предшествующего самореализации, что говорит о том, что студенты данной группы испытывают недостаточность в отдельных аспектах самореализации, но не считают это серьезной проблемой, требующей кардинального разрешения. У представителей этой группы выражены срединные показатели по всем шкалам процесса самореализации. Можно сказать, что эта группа имеет сходство со второй кластерной группой категории «Неработающих студентов» в отношении следующих характеристик: нестойкое стремление к самореализации в силу недостаточного осознания себя и своих возможностей, отсутствие удовлетворения от результатов самореализации и, как следствие, отсутствие готовности двигаться по пути дальнейшего развития и совершенствования с полной отдачей. Однако, в отличие от студентов, не имеющих опыта профессиональной деятельности, «Работающие студенты» не ориентированы на социальную поддержку и не стремятся казаться окружающим лучше, чем они есть. Они не удовлетворены в полной мере результатами самореализации, поэтому не стремятся к стабильности и закреплению этих результатов. Кроме того, у «Работающих студентов» данной кластерной группы отсутствует шкала «Прилежание», как значимо отличающая эту группу от других, в то же время в группе получены наименьшие баллы по шкале «Сумбурность». Можно предположить, что для данной категории студентов характерно в целом соглашаться с установленным порядком и не нарушать его, однако брать на себя ответственность за результаты своей деятельности они также не готовы.

При встрече с затруднениями в процессе собственной реализации они не готовы идти до конца, у них отсутствует выраженное стремление к дальнейшей самореализации, в чем они готовы легко признаться окружающим, не разделяя социальную ориентацию на самореализацию как ценность. Из всех других групп именно данная представляется как группа с затрудненной самореализацией, т.е. она представляет собой тех людей, которые испытывают трудности с самореализацией, но не готовы признавать это и изменять ситуацию. В отличие от «группы риска» (третья кластерная группа «Неработающих студентов»), они не могут быть отнесены к крайне неблагоприятному варианту самореализации, поскольку демонстрируют средние показатели выраженности критериев самореализации по всем шкалам. Обнаружение причин трудностей, связанных с процессом самореализации данной категории студентов, и построение системы психологической помощи может стать одним из перспективных направлений исследования.

Вторая кластерная группа может быть условно обозначена как «*Действительно самореализующиеся*» и ее представители характеризуются следующими показателями: их волнуют мысли о собственном предназначении, перспективах, будущем. Можно сказать, что они находятся в активном переживании конфликта между возможностями и реальной реализацией и в связи с этим они не удовлетворены собой и стремятся к изменениям, их не покидают размышления о смысле жизни и о том, что происходит вокруг них. Сам процесс самореализации является для них жизненной ценностью, но при этом они достаточно высоко оценивают те результаты самореализации, которые уже имеют в настоящее время. Конфликт возникает еще и потому, что, с одной стороны они удовлетворены достигнутым и находятся в зоне комфорта, который не хотелось бы покидать, с другой – присутствует высокое стремление к дальнейшей самореализации, даже несмотря на препятствия и возможную конфликтность с социальным окружением. Они испытывают постоянное напряжение от того, что этот конфликт актуально присутствует и даже осознается ими. В связи с этим могут возникать напряженности и в отношениях с близкими (и социальным окружением вообще), особенно если они находятся на другой стадии са-

морализации (например, «Спящие») и полностью довольны имеющимся положением. Это порождает дополнительное напряжение и ощущение непонимания со стороны близких. Эти студенты достаточно спонтанны (средние показатели шкалы «Сумбурность») и конгруентны (средние показатели шкалы «Социальная желательность»), однако в ряде случаев они вынуждены идти на уступки своему окружению, как бы подыгрывая им. Однако актуальное стремление двигаться дальше «прорывается» и вновь порождает сначала внутренний, а потом и внешний конфликт. Именно эта группа демонстрирует истинную самореализацию и те трудности, которые встречает личность на своем пути.

Третья кластерная группа может быть названа «*Противоречивые*», поскольку она показывает динамичность процесса самореализации как раз в контексте самоопределения. Студенты этой группы характеризуются отсутствием конфликта и напряжения, существующего во второй группе, они не осознают проблемность своего существования, не задумываются глубоко о смысле своей жизни и социальной справедливости в устройстве мира, однако они достаточно выражено ориентированы на процесс самореализации, он для них также представляет ценность. При этом они не удовлетворены результатом самореализации, который имеется в настоящее время, и не считают, что им должны помогать окружающие. Это затрудняет их процесс самореализации, поскольку, путаясь в этих препятствиях, они не обращаются за адекватной помощью и поддержкой. Для них характерна некоторая склонность «хулиганить» и сумасбродство, а в связи с этим и непоследовательность (самые высокие показатели по шкале «Сумбурность» из представленных групп), которая сродни эпатажу, скрывающему их истинное стремление. При этом они очень ориентированы производить «хорошее впечатление» на окружающих (высокие показатели по шкале «Социальная желательность»), проявляют упорство в преодолении препятствий (но поскольку сами препятствия недостаточно осознаются, это оказывается не достаточно эффективным) и стремятся к дальнейшей самореализации, поскольку имеют опыт успешного достижения целей, чувствуют себя способными на большее и не собираются останавливаться на достигнутом.

Отчасти у этой группы самореализация оценивается через внешние критерии «социального успеха», что не позволяет им в полной мере реализовать себя. Таким образом, для эффективной самореализации данной группе студентов необходим навык осознания собственных стремлений и потребностей, направив самореализацию по более прогнозируемой траектории.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно утверждать, что выдвинутая на начальном этапе гипотеза о том, что разные этапы профессионального самоопределения студентов характеризуются специфическими особенностями процесса самореализации, подтвердилась.

Студенты, находящиеся на этапе профессионального обучения, имеют более непротиворечивую, стабильную и ровную траекторию своей самореализации в связи с тем, что она носит более гипотетический, предполагаемый характер. Большая часть студентов ориентирована на процесс самореализации, они рассматривают его как жизненную ценность и готовы преодолевать возникающие (пока гипотетические) трудности, которые могут возникнуть на их пути (иногда с помощью благоприятного социального окружения). Однако среди студентов этой группы существует «группа риска» – студенты, имеющие низкий уровень самореализации и определенную пассивность в отношении собственной жизни и ее построения. Данная категория студентов требует дополнительного изучения и объективно нуждается в оказании систематизированной психологической помощи, направленной на оптимизацию профессиональной социализации.

В группе студентов, находящихся на стадии профессионализации – «Работающие студенты», т.е. реального овладения профессией, можно обнаружить определенную динамичность процесса самореализации. Все участвовавшие в исследовании студенты находятся на разных этапах становления процесса самореализации. В частности, малоконфликтный этап, связанный с началом процесса самоактуализации (оценки своих актуальных и потенциальных возможностей, понимания своей настоящей жизненной ситуации и потому пока сниженной активности) у группы, условно названной «Спящие». Вторая группа отражает следующий этап самоопределения – этап активного поиска и выбора дальнейшей траектории своего развития (кластерная

группа «Противоречивые»). Также представлен третий этап – реальный процесс самореализации со всеми характеристиками напряженности и динамичности этого процесса (кластерная группа «Действительно самореализующиеся»).

Содержательные различия в процессе самореализации у групп студентов, находящихся на разных этапах профессионального самоопределения, находят свое отражение и в различиях мотивационной сферы, которые проявляются в том, что «Работающие студенты» более ответственно относятся к выполнению поставленных профессиональных задач, ориентируются не только на собственное видение процесса, но и прислушиваются к распоряжениям и требованиям вышестоящих по иерархической лестнице людей как организационного фактора, влияющего на профессиональную деятельность, т.е. проявляют более зрелую позицию становящегося профессионала.

Результаты исследования позволяют показать значимость деятельности в процессе становления личности и профессионала, обозначить процесс самореализации как сущностную характеристику саморазвития и становления «Я» на самом динамичном этапе онтогенеза – в студенческом возрасте как возрасте перехода к взрослой и самостоятельной жизни.

Полученные результаты позволяют поставить ряд вопросов, требующих дальнейшего разрешения. Необходимо дополнительно исследовать те затруднения в процессе самореализации, которые возникают у студентов на разных этапах профессионального самоопределения.

Особая исследовательская задача возникает по отношению к студентам «группы риска», поскольку здесь выявлены не просто искажения в процессе самореализации, но и проявление признаков дезадаптации и состояния выученной беспомощности. Несмотря на то, что долевая представленность данной категории студентов значительно ниже остальных, исследование и построение систематизированной психологической помощи этой группе остается актуальной задачей современной психологии, так как период юности вносит неоценимый вклад в формирование личности и повышение эффективности подготовки студентов к будущей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

От научного редактора. Студенческая молодежь: вызовы и задачи двадцать первого века

1. Николаев Е.Л., Комиссарова Н.И., Григорьева Н.Н., Герасимова М.Н. Потенциал здоровья студенческой молодежи: личностные и поведенческие факторы риска // Науч.-мед. вестн. Центр. Черноземья. 2010. № 41. С. 16–21.

2. Николаев Е.Л., Сулова Е.С. Дискурс и психическое здоровье личности: современные взгляды // Вестн. психиатрии и психологии Чувашии. 2010. № 6. С. 87–126.

3. Николаев Е.Л., Сулова Е.С., Александров Д.В. Клинико-психологический дискурс исследований здоровья // Вестн. Чуваш. ун-та. 2010. № 4. С. 164–170.

4. Сулова Е.С., Николаев Е.Л. Психологические механизмы совладания при дезадаптации личности: культуральный аспект // Вестн. Чуваш. ун-та. 2006. № 1. С. 281–288.

5. Antonopoulou M., Mantzourou M., Serdari A. et al. Evaluating Mediterranean diet adherence in university student populations: Does this dietary pattern affect students' academic performance and mental health? // *Int J Health Plann Manage.* 2020 Jan; 35(1):5-21. doi: 10.1002/hpm.2881. Epub 2019 Sep 12. PMID: 31514237.

6. Dadaczynski K., Okan O., Messer M. et al. Digital Health Literacy and Web-Based Information-Seeking Behaviors of University Students in Germany During the COVID-19 Pandemic: Cross-sectional Survey Study // *Journal of Medical Internet Research.* 2021. № 23(1). e24097.

7. Mersin S., İbrahimoğlu Ö., Saray Kılıç H., Bayrak Kahraman B. Social media usage and alexithymia in nursing students // *Perspect Psychiatr Care.* 2020. Apr; 56(2):401–408. doi: 10.1111/ppc.12448. Epub 2019 Nov 3. PMID: 31680272.

8. Nikolaev E. Person-centered medicine and the sociocultural approach in psychotherapy // *International Journal of Person Centered Medicine.* 2011. T. 1. № 3. С. 482–485.

9. Nikolaev E.L., Zakharova A.N., Emelianova M.V. Mental health in changing societies: context of cultural discourse // *Theory and reality – Image of a man in the social science.* Aleksandrov A., Capkova M., Dostal J. et al. Os-trava, 2015. С. 109–113.

10. Patsali M.E., Mousa D.V., Papadopoulou E.V.K. et al. University students' changes in mental health status and determinants of behavior during the COVID-19 lockdown in Greece // *Psychiatry Res.* 2020 Oct; 292:113298. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113298. Epub 2020 Jul 13. PMID: 32717710; PMCID: PMC7357537.

11. Raskind I.G., Haardörfer R., Berg C.J. Food insecurity, psychosocial health and academic performance among college and university students in Georgia, USA // *Public Health Nutr.* 2019 Mar; 22(3):476-485. doi: 10.1017/S1368980018003439. PMID: 30724722; PMCID: PMC6366643.

12. Sahu M., Gandhi S., Kumar Sharma M., Marimuthu P. Social media use and health promoting lifestyle: an exploration among Indian nursing students // *Invest Educ Enferm.* 2020 Jul; 38(2). doi: 10.17533/udea.iee.v38n2e12. PMID: 33047555.

13. Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study // *J. Med Internet Res.* 2020. Sep. 3; 22(9):e21279. doi: 10.2196/21279. PMID: 32805704; PMCID: PMC7473764.

К разделу 1.1

1. Александрова И.Н. Возрастные особенности отношения студентов к психологическому здоровью // *Интеллект. потенциал XXI века: ступени познания.* 2012. № 9–1.

2. Бойко О.М., Медведева Т.И., Ениколопов С.Н. и др. Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы // *Психологические исследования.* 2020. Т. 13, № 70.

3. Волкова О.В., Шестерня П.А. Стратегии и направления организации медико-психологической помощи в пост-пандемийный период // *Сибир. мед. обозрение.* 2020. № 3. С. 5–10. URL: <https://doi.org/10.20333/2500136-2020-3-5-10>

4. Гришин В.И. Интервью РИА Новости от 02.05.2020. URL: <https://ria.ru/20200508/1571122339.html>.

5. Дмитриев В.В., Дмитриева Т.В., Миненко И.А. и др. Коронавирус, этиология, патогенез, изменения глаз при коронавирусе и лечение // *Наука и инновации – современные концепции: сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума. М., 2020. С. 112–118.*

7. Зернов В.А., Манюшич А.Ю., Валявский А.Ю., Учеваткина Н.В. Образовательное пространство России после пандемии: вызовы, уроки, тренды, возможности // *Науч. тр. Вольного экон. общества России.* 2020. № 3.

7. Ковалева С.Н. Психологические особенности студенческого возраста // *Приоритетные научные направления в XXI веке: материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. Прага, 2016. С. 322–326.*

8. Козуб Е.Л. Особенности взаимосвязи общения и межличностных отношений в студенческих группах педагогического вуза. М., 2008. С. 74–89.

9. Кравчук И.А. Сплочённость в условиях самоизоляции // *StudNet.* 2020. № 3.

10. Кулькова И.А. Влияние пандемии коронавируса на демографические процессы в России // Human Progress. 2020. № 1.
11. Логинова И.О. Особенности устойчивости жизненного мира людей в период пандемии COVID-19 // Вестн. Красноярск. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2020. № 2 (52). С. 183–196.
12. Мокрецова Е.С. Трансформация культуры в условиях пандемии коронавируса // Развитие и безопасность. 2020. № 2. С. 107–114.
13. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М., 2003. 104 с.
14. Славгородская Е.Л. Психологические проблемы студентов в учёбе и их решение на основе механизмов регуляции // Психология обучения. 2014. № 9. С. 57–70.
15. Федосенко Е.В. Жизнь после карантина: Психология смыслов и коронавируса COVID-19 // Психол. проблемы смысла жизни и акме. 2020. № XXV.
16. Wang Y., Xu B., Zhao G. Is quarantine related to immediate negative psychological consequences during the 2009 H1N1 epidemic? // Gen Hosp Psychiatry. 2011.

К разделу 1.2

1. Белоусова А.Б., Рахимгараева Р.М. Особенности личности, влияющие на психологическое благополучие субъекта (на примере студентов технологического вуза) // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2011. № 24.
2. Березовская Р.А., Никифоров Г.С. Отношение к здоровью. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2003. С. 100–110.
3. Бовина И.Б. Социальное значение здоровья и болезни. М., 2007. С. 287–301.
4. Бруй Е.В. Психологический климат группы как условие эмоционального благополучия личности // Соц. политика и социология. 2010. № 10 (64). С. 256–261.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.Л. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2010. 528 с.
6. Бушина Е.В. Влияние культуры на отношение студентов к своему здоровью в России и Канаде // Вестн. ун-та (Государственный университет управления). 2009. № 24. С. 81–83.
7. Васильева Н.Ю. Представление о здоровом образе жизни в подростковом и юношеском возрасте // Вестн. Северо-Вост. федер. ун-та им. М.К. Аммосова. 2009. № 4.
8. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2001. 352 с.
9. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Пед. образование в России. 2013. № 1.

10. Волкова М.А. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов технического факультета университета // Человек. Спорт. Медицина. 2007. № 26 (98).
11. Гартфельдер Д.В., Николаев Е.Л. Оценка удовлетворённости образом собственного тела у врачей и студентов стоматологического профиля // Совр. проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 397.
12. Димитриев Д.А., Александрова Л.А., Саперова Е.В., Хураськина Н.В. Здоровьесбережение и удовлетворенность студентов компонентами целостной образовательной среды вуза // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2010. № 4 (68). С. 28–35.
13. Дулина Г.С., Захарова А.Н. Религия как компонент духовно-нравственной сферы личности: конспект лекций. Чебоксары, 2011.
14. Жетписбаева Г.Д., Исакакова У.Б., Исагулова Т.М. и др. Отношение студентов к своему здоровью // Вестн. КазНМУ. 2017. № 2.
15. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Здоровье в структуре системы ценностей студенческой молодежи // Сибир. психол. журн. 2010. № 38.
16. Захарова А.Н., Данилова В.Г. Психологические аспекты конкурентоспособности будущих специалистов // Качество и инновации в XXI веке: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2013.
17. Иванов Д.Е., Дулина Г.С. Взаимосвязь религиозности с психологическим здоровьем учащейся молодежи // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2013. № 4-1 (80). С. 67–71.
18. Куликов Л.В. Психогигиена личности // Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб., 2011. 245 с.
19. Лебедева Н.М., Бушина Е.В. Взаимосвязь социокультурного контекста и мотивации личности с поведением и установками студентов по отношению к своему здоровью // Альманах совр. науки и образования. 2011. № 5. С. 97–106.
20. Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Чирков В.И., Лю Ц. Культурно-психологические особенности отношения к здоровью китайских и русских студентов // Психол. журн. 2007. № 4 (28). С. 64–74.
21. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости: метод. рук-во по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. М., 2006. 63 с.
22. Луценко Е.Л., Габелкова О.Е. Опросник нарушений здорового поведения // Вопр. психологии. 2013. № 5. С. 142–153.
23. Мысина Т.Ю. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов вуза // Вестн. Самар. гуманит. академии. Сер. Психология. 2011. № 2.
24. Никифоров Г.С. Психология здоровья в России: становление и современное состояние // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та. 2012. № 1. С. 38–47.

25. Новак Н.Г., Соболева Л.Г. Профилактический проект «Мой стиль жизни сегодня – моё здоровье и успех завтра!» // Изв. ГГУ. 2017. № 2 (101). С. 40–44.
26. Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. М., 2007.
27. Психология здоровья: новое научное направление // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2003. С. 28–30.
28. Пузанова Ж.В., Вялов И.С. Управление здоровьем: научные подходы к исследованию здоровья и здоровьесберегающего поведения у студентов // Вестн. РУДН. Сер. Социология. 2013. № 4.
29. Сержантов В.Ф., Корольков А.А. Познание человека и пути воздействия философии на медицину // Философия и медицина: сб. науч. тр. СПб., 2006. С. 3–38.
30. Современные проблемы здоровья и благополучия личности / под ред. Е.Л. Николаева. Чебоксары, 2017. 160 с.
31. Сокольская М.В., Рубанова Е.Ю. Психосемантический анализ представлений о психически здоровой личности // Психология в экономике и управлении. Психология в экономике и менеджменте. 2015. Т. 7. Вып. 2. С. 130–143.
32. Сокольская М.И. Психосемантический анализ отношения к здоровью на разных этапах профессионализации // Мир психологии. 2008. № 3. С. 197–205.
33. Хураськина Н.В., Иванова Е.В. Формирование эколого-правовой компетенции у студентов в условиях современного образовательного пространства вуза // Новеллы российского законодательства в контексте стратегии национальной безопасности: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2016. С. 190–196.
34. Шабунова А.А., Корчагина П.С. Авторская анкета «Особенности отношения к своему здоровью студентов вуза» // Экон. и соц. перемены: факты, тенденции, прогноз. 2012. № 6(24). С. 138.
35. Югова Е.А. Смыслообразующие конструкты здорового образа жизни: методическая система формирования на примере студенческой молодежи // Науч. диалог. 2016. № 1 (49). С. 311–320.
36. Яценко Е.Ф. Самоактуализация и субъективное благополучие как социально-психологические проблемы профессионального образования: студенты и преподаватели университета // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Психология. 2012. № 31.
37. Fedotova V.A. Influence of socio-cultural factors upon the attitude towards health among Russians // 14th International Scientific and Practical Conference «Science and Society» by SCIEURO in London, 27–29 November 2019. SCIEURO, 2019. P. 115–127.
38. Nikolaev E.L., Zakharova A.N., Emelianova M.V. Mental health in changing societies: context of cultural discours // Theory and reality – Image of a man in the social science. Ostrava, 2015. P. 109–113.

39. World Health Organization. (2006). Constitution of the World Health Organization – Basic Documents, Forty-fifth edition, Supplement, October 2006.

40. Zakharova A., Talanova T., Dulina G. et al. Psychological Features Of Competitiveness Of University Students // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. Vol. L. P. 1416–1423.

41. Zakharova A.N., Dulina G.S., Gartfelder D.V., Semenov V.L. Orthodox believers' religiousness in modern society: study of peculiarities and gender specifics. International conference on research paradigms transformation in social sciences (RPTSS) // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018. Vol. XXXV. P. 1441–1452.

42. Zakharova A.N., Talanova T.V., Dulina G.S. et al. The Psychological Aspects of a Problem of Well-being of the Students of Various Educational Institutions // Proceedings of the 32nd International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2018. Vision 2020: Sustainable Economic Development and Application of Innovation Management from Regional expansion to Global Growth. 2018. P. 4019–4029.

К разделу 1.3

1. Агарков С.Т., Кащенко Е.А. Сексуальность в цивилизации: социогенез сексуальности. М., 2015. 610 с.

2. Барыльник Ю.Б., Колесниченко Е.В., Гусева М.А. и др. Современные особенности сексуального поведения студентов // Саратов. науч.-мед. журн. 2016. № 12 (4). С. 582–585.

3. Бернд Ницшке. Теория влечений. Понятие и концепция Фрейда. Ключевые понятия психоанализа / под ред. В. Мертенса. СПб., 2001. 383 с.

4. Блинов А.Е. Понятие и структура сексуального сценария // Очерки современной психологии сексуальности: сб. ст. / под ред. Е. Кащенко. М., 2017. С. 3–9.

5. Воронцов Д.В. Гендерная идеология и сексуальные установки личности как факторы уязвимости студентов Ростовской области перед ВИЧ-инфекцией // Северо-Кавказ. психол. вестн. 2014. № 12 (2). С. 10–13.

6. Даев Е.В. О биологическом и социальном в сексуальной ориентации человека: хемокоммуникационная гипотеза // Экол. генетика. 2016. № 3. С. 1–11.

7. Дерягин Г.Б. Криминальная сексология: курс лекций для юрид. факультетов. М., 2008. 552 с.

8. Дерягин Г.Б., Сидоров П.И., Соловьев А.Г. Информированность детей по вопросам пола и сексуальная активность молодёжи на европейском севере России // Сексология и сексопатология. 2003. № 5. С. 33–39.

9. Дикке Г.Б., Ерофеева Л.В. Особенности репродуктивного поведения молодежи // Акушерство и гинекология. 2013. С. 96–101.

10. Классен Н.О., Шипунова Т.В. Стиль жизни студенческой молодёжи и сексуальная виктимизация // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. С. 166–173.

11. Кон И.С. Клубничка на березке: сексуальная культура в России. М., 2010. 608 с.
12. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. М., 2010. 1500 с.
13. Лошаков А.М., Толстова С.Ю. Психологические факторы формирования здорового образа жизни студентов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Пед. образование. 2019. № 4. С. 85–95.
14. Пырьянова О.А. Методология исследования сексуальности: от З. Фрейда к М. Фуко // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 3. Обществ. науки. 2015. № 1 (137). С. 143–155.
15. Пырьянова О.А. Феномен фигуративной сексуальности: сущность и репрезентация: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2014. 26 с.
16. Тарасова Л.Е. Анализ дискриминационных установок студенческой молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, № 3. С. 320–325.
17. Leon-Larios F., Macías-Seda J. Factors related to healthy sexual and contraceptive behaviors in undergraduate students at university of Seville: a cross-sectional study // Reproductive Health. 2017. Vol. 14 (1). P. 1–9.
18. Lewis R., Tanton C., Mercer C.H. et al. Heterosexual Practices Among Young People in Britain: Evidence From Three National Surveys of Sexual Attitudes and Lifestyles // Journal of Adolescent Health. 2017. P. 694–702.

К разделу 1.4

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. 6-е изд. М., 2006. 702 с.
2. Автономов Д.А., Дегтярева Т.П. Концептуализации аддиктивного влечения у пациентов с алкогольной зависимостью, методы оценки, диагностики и психокоррекционной работы // Журн. практ. психологии и психоанализа. 2017. № 2. С. 58–67.
3. Айванхов О.М. Все в наших руках. М., 2001. С. 19–21.
4. Асеева А.Д. Социально-психологические аспекты зависимого поведения в межличностных отношениях в юношеском возрасте. Курск, 2014. С. 3.
5. Воеводин И.В. Социально-психологические особенности и клиническая динамика этапов формирования опийной наркомании у подростков: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Томск, 1999. 25 с.
6. Волков Б.С. Психология юности и молодости. М., 2006. С. 80.
7. Гатальская Г.В., Короткевич О.А., Новак Н.Г. Практика психологической помощи взрослым детям алкоголиков: направления, формы и методы. Мн., 2014. 196 с.
8. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образоват. технологии. 2013. № 2. С. 34–42.

9. Донцов Д.А., Драчева Н.Ю., Кочеткова Л.А., Сухих Е.В. Юношеский возраст в качестве психосоциального этапа завершения эпохи детства: методологический анализ // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: материалы III Междунар. науч. конф. / отв. ред. Т.А. Чичканова. Самара, 2017. С. 18–32.
10. Дорофеева Ю.А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста // Приволж. науч. вестн. 2015. № 4-2. С. 41–43.
11. Егоров А.Ю. Любовные аддикции // Вестн. психиатрии и психологии Чувашии. 2015. № 2. С. 64–81.
12. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений. М., 2004. 288 с.
13. Ильинский С.В., Копылова М.В. Взаимосвязь личностных характеристик выпускника школы с его профессиональной направленностью // Вестн. Самар. гуманит. акад. Сер. Психология. 2012. № 2. С. 25–33.
14. Как компетентно помогать созависимым. Итоги обмена опытом специалистов из Беларуси, Германии и Польши / под ред. А. Бартник. Варшава, 2010. 78 с.
15. Кесельман Л., Мацкевич М. Социальное пространство наркотизма. СПб., 2001. 120 с.
16. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Мн., 1988. 204 с.
17. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. М., 2000. 460 с.
18. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М., 2006. С. 245–248.
19. Кулаков С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков: индивидуальное консультирование и психотерапия в профилактике наркомании у подростков: учеб.-метод. пособие. М., СПб., 1998. 70 с.
20. Лелевич В.В., Винницкая А.Г., Разводовский Ю.Е. Прогнозирование суммарного количества потребителей наркотических и токсикоманических веществ, состоящих на наркологическом учете в Беларуси на период до 2020 г. // Психиатрия и современное общество: материалы III Съезда психиатров и наркологов Республики Беларусь. Мн., 2009. С. 145–146.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005. 352 с.
22. Лисицын Ю.П., Сидоров П.И. Алкоголизм. Медико-социальные аспекты. М., 1990. 528 с.
23. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М., 2001. 472 с.
24. Москаленко В.Д. Ребенок в «алкогольной» семье: психологический портрет // Вопр. психологии. 1991. № 4. С. 65–73.

25. Новак Н.Г., Короткевич О.А. Исследование склонности студентов к аддиктивному поведению // Современные методы формирования здорового образа жизни у студенческой молодежи: сб. науч. ст. по материалам I Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Мн., 2017. С. 93–98.

26. Новак Н.Г. Взаимосвязь переживания кризисного события и психологического благополучия личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Мн., 2016. 27 с.

27. Пергаменщик Л.А. Кризисная психология. Мн., 2004. С. 78–79.

28. Поттер-Эфрон Р.Т. Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика. М., 2002. С. 95.

29. Проказина Н.В., Каткова Л.В. Социальная сущность аддиктивного поведения молодежи // Социология и жизнь. 2010. № 2. С. 80–83.

30. Республика Беларусь: стат. ежегодник – 2017. URL: <http://www.belstat.gov.by>.

31. Шатюк Т.Г., Короткевич О.А., Новак Н.Г. Психопрофилактика аддиктивного поведения в студенческой среде: из опыта работы // Изв. ГГУ. 2017. № 2 (101). С. 53–58.

32. Klein M. Kinder aus suchtbelasteten Familien – immer noch die vergessenen Kinder? Vortrag im Rahmen des 5. Kinderschutzforums vom 22-24. September 2004 in Köln.

К разделу 1.5

1. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Здоровье и физическая культура студента. М., 2003. 417 с.

2. Ветков Н.Е. Здоровье человека как ценность и его определяющие факторы // Наука-2020. 2016. № 5 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-cheloveka-kak-tsennost-i-ego-opredelyayuschie-factory> (дата обращения: 01.10.2020).

3. Вознесенская Т.Г. Типология нарушений пищевого поведения и эмоционально-личностные расстройства при первичном ожирении и их коррекция // Ожирение. М., 2004. С. 236–256.

4. Вознесенская Т.Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция // Ожирение и метаболизм. 2004. Т. 2. С. 2–6.

5. Вознесенская Т.Г., Вахмистров А.В. Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении // Журн. неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2001. № 12. С. 19–24.

6. Гартфельдер Д.В., Лазарева Е.Ю., Орлов Ф.В. и др. Современные проблемы здоровья и благополучия личности. Чебоксары, 2017.

7. Гурвич И.Н., Антонова Н.А. Психологическая детерминация пищевого поведения студенческой молодежи // Вестн. СПбГУ. 2012. Сер. 12. Вып. 21.

8. Дедова И.И., Мельниченко Г.А. Типология нарушений пищевого поведения и эмоционально-личностные расстройства при первичном ожирении и их коррекция // Ожирение. М., 2004. С. 234–271.

9. Келина М.Ю. Социокультурные факторы формирования неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения // Вестн. МГЛУ. 2012. № 7 (640). С. 158–165. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-factory-formirovaniya-neudovletvorennosti-telom-i-narusheniy-pischevogo-povedeniya> (дата обращения: 01.12.2017).

10. Матусевич М.С. Особенности формирования пищевых нарушений у подростков // Молод. ученый. 2013. № 12. С. 814–817.

11. Николаев Е.Л., Петунова С.А. О подготовке медицинских психологов для учреждений здравоохранения // Актуальные проблемы формирования компетентно ориентированной образовательной среды: материалы III Междунар. учеб.-метод. конф. Чебоксары, 2012. С. 287–289.

12. Николаев Е.Л., Петунова С.А., Гартфельдер Д.В. Психологические основы врачебной деятельности. Чебоксары, 2018.

13. Петунова С.А., Николаев Е.Л., Захарова А.Н. и др. О здоровом поведении и его нарушениях среди российских и иностранных студентов вуза // Развитие экспортного потенциала высшего образования: содержание, опыт, перспективы: материалы XI Междунар. учеб.-метод. конф. Чебоксары, 2019. С. 277–281.

14. Семенкова Т.Н., Казин Э.М., Касаткина Н.Э. Здоровье обучающихся как социальная и адаптивная ценность // Вестн. КемГУ. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-obuchayuschihhsya-kak-sotsialnaya-i-adaptivnaya-tsennost> (дата обращения: 05.10.2020).

15. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989. 216 с.

16. Технологии формирования здорового образа жизни. URL: https://studme.org/17910211/sotsiologiya/tehnologii_formirovaniya_zdorovogo_obraza_zhizni

17. Petunova S.A., Lazareva E.Yu., Zakharova A.N. et al. Disordered eating behavior and body image in junior medical students // European Psychiatry. 2020. V. 63, № S1. P. S377–S378.

18. Petunova S.A., Zakharova A.N., Dulina G.S. et al. Unhealthy behavior in junior medical students: is there a reason for concern? // European Psychiatry. 2020. V. 63, № S1. P. S416.

К разделу 1.6

1. Березовская Р.А., Кириллова А.А. К вопросу о становлении психологии профессионального здоровья в России // Психол. журн. 2012. № 1-2 (31-32). С. 18–23.

2. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: этапы, представления, установки. М., 2001.

3. Залетов А.Б. О понятии «здоровье» и количественных отношениях в психологии и охране здоровья // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2016. № 4-1. С. 42–54.

4. Карпов А.В., Яковлева Н.В. Новый подход к исследованию здоровьесберегающей деятельности личности // Курск. науч.-практ. вестн. Человек и его здоровье. 2016. № 3. С. 125–128.
5. Куликов Л.В. Осознание здоровья как ценности // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2000. С. 240–284.
6. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2000.
7. Недуруева Т.В. Профессиональное здоровье медицинских работников: структурно-критериальный подход // Учен. зап. Рос. гос. соц. ун-та. 2012. № 2 (102). С. 175–180.
8. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2006. 607 с.
9. Уланова Н.Н. Исследование индивидуальных моделей здоровья студентов медицинского вуза // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8, № 1 (28). URL: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=419>
10. Шинкаренко М.В. Влияние профессиональной ориентации на представления о здоровье // Северо-Кавказ. психол. вестн. 2012. № 10/3. С. 17–20.
11. Яковлева Н.В., Яковлев В.В. Методология и методы исследования здоровьесберегающей деятельности субъекта. Рязань, 2014. 248 с.

К разделу 1.7

1. Андреев И.В. Информационное пространство ИНТЕРНЕТ и личность // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: межвуз. сб. науч. тр. Н. Новгород, 2007. Вып. 10. С. 68–83.
2. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. СПб., 2007. 190 с.
3. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: дис. ... канд. мед. наук. Новосибирск, 2004. 157 с.
4. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Искандирова А.Б. и др. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением // Мед. психология в России. 2015. № 4. С. 1–20.
5. Старченкова А.М., Урсу А.В., Худяков А.В. Коморбидные расстройства у лиц молодого возраста с интернет-зависимым поведением // Вестн. Иванов. мед. академии. 2016. № 2. С. 50–54.
6. Терещенко С.Ю., Смольникова М.В. Нейробиологические факторы риска формирования интернет-зависимости у подростков. URL: <http://cyberpsy.ru/articles/nejrobiologicheskie-faktory-internet-zavisimosti-rostokov/> 02.06.2020 (дата обращения: 29.010.2020).
7. Хмелевская О.Е. Психологические предикторы и детерминанты формирования наркотической аддикции личности с нарушением адаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2005. 23 с.

8. Goldberg I. Internet addiction disorder // *CyberPsychol. Behavior*. 1996. Vol. 3, № 4. P. 403–412.
9. Griffiths M. Does Internet and Computer “Addiction” Exist? Some Case Study Evidence // *CyberPsychology & Behavior*. 2000. Vol. 3, № 2. P. 211–218.
10. Kandel J.J. Internet addiction on campus: The vulnerability of college students // *CyberPsychology and b*. 1998 Vol. 1, № 1. P. 11–17.

К разделу 1.8

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984. С. 248.
2. Мэй Р. Проблема тревоги / пер. с англ. А.Г. Гладкова. М., 2001.
3. Недосека Е.В. Особенности социальной адаптации студентов экономических специальностей к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2009. 19 с.
4. Тарабрина Н.В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций: метод. рекомендации. Л., 1984.
5. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatiye-struktura-tipologiya> (дата обращения: 29.010.2020).

К разделу 1.9

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
2. Агаджанян Н.А. Здоровье студентов. М., 1997. 200 с.
3. Батрымбекова С.А. Психосоциологические аспекты здоровья студенческой молодежи // Проблемы здоровьесбережения школьников и студентов. Новые научные тенденции в медицине и фармации / под общ. ред. С.А. Боевой. Воронеж, 2008. С. 49–51.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 400 с.
5. Вайнер Э.Н. Методология и практика формирования безопасной здоровьесберегающей образовательной среды. Славянск-на-Кубани, 2005. 207 с.
6. Виллонас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
7. Дмитриева Н.В., Глазачев О.С. Индивидуальное здоровье и полипараметрическая диагностика функциональных состояний организма (системно-информационный подход) / под общ. ред. К.В. Судакова. М., 2000. 214 с.
8. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // *Вопр. психологии*. 1984. № 4. С. 126–130.

9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2006. 508 с.
10. Капитонов А.Г., Семчук Н.Н., Николаева Н.И. и др. Формирование мотивации к здоровому образу жизни как элемента структуры познавательной деятельности // Фундамент. исследования. 2012. № 11 (ч. 6). С. 1373–1377. URL: www.rae.ru/fs
11. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома, 2007. 60 с.
12. Лапкин М.М., Яковлева Н.В., Прошляков В.Д. Исследование психологических и физиологических детерминант успешности обучения в медицинском вузе // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. № 1. С. 75–83. URL: <http://www.humjournal.rzgmu.ru>
13. Личностный потенциал. Структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2011. 680 с.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
15. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М., 2010. 519 с.
16. Осницкий А.К. Самосознание и субъективная активность человека // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. М., 1999. С. 117–118.
17. Сукталиева Э.В. Системный подход к проблеме здоровьесбережения студентов // Совр. наукоемкие технологии. 2010. № 10. С. 131–134. URL: www.rae.ru/snt
18. Халидова Л.М., Губарева Л.И. Динамика психофизиологических показателей в период адаптации к вузовской среде // Совр. проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 56–62.
19. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г., Евдокимова Я.Г., Москова М.В. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопр. психологии. 2009. № 3. С. 16–26.
20. Яковлева Н.В. Витальная метакомпетентность личности: теория и практика психологических исследований здоровья. Рязань, 2012. 284 с.

К разделу 2.1

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121. М., 2018.
2. Апарина Л.А. Оценка универсальных компетенций специалиста // Сибир. пед. журн. 2009. № 3. С. 35–42.
3. Виневская А.В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов. Ростов н/Д., 2015. 141 с.
4. Волошина Д.О., Турусинова М.В. Влияние инновационных методов обучения на развитие профессиональной мотивации // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 9-2. С. 153–158.

5. Герасимов С.И. Модель универсальных компетенций профессионального инженера // Инженерное образование. 2010. № 6. С. 18–25.
6. Гунина Е.В. Психологические аспекты цифровизации высшего образования // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI Виртуал. Междунар. форум по пед. образованию: сб. науч. тр. Казань, 2020. Ч. II. С. 186–190.
7. Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. СПб., 2010. 59 с.
8. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3(33). С. 27–34.
9. Зуева Е.Г. Формирование универсальных компетенций у студентов в информационно-образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 327 с.
10. Инструментарий изучения сформированности компетенций у студентов в процессе преподавания психологии: учеб.-метод. пособие / сост. Н.Г. Гаврилова, Е.В. Гунина, Л.Н. Иванова. Чебоксары, 2016. 113 с.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 2008. 392 с.
12. Фетисова Е.В. Роль активных методов обучения в формировании положительной мотивации к изучению информатики // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). СПб., 2017. С. 152–154.

К разделу 2.2

1. Алборова З.О. Профессионально важные качества (ПВК) в структуре субъективных свойств врача // Совр. исследования соц. проблем. 2012. № 7. С. 1–11.
2. Асриян О.Б. Комплаенс как результат коммуникативной компетентности врача // Тихоокеанский гос. мед. ун-т. 2016. № 4. С. 1–5.
3. Васильева Л.Н. Исследование эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности будущего врача // Вестн. Костромского гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. № 1.
4. Водопьянова Н.Е., Ковальчук Н.С. Исследование профессиональных деформаций представителей профессий, относящихся к типу «человек – человек» // Вестн. СПбГУ. 1998. № 13. С. 120–132.
5. Горшунова Н.К., Медведев Н.В. Формирование коммуникативной компетентности современного врача // Успехи совр. естествознания. 2010. № 3. С. 36–37.
6. Жданова Л.Г., Арнгольд С.А. Особенности проявлений эмпатии у медицинских работников // Азимут науч. исследований: педагогика и психология. 2014. № 3 (8). С. 37–40.

7. Козина Н.В. Исследование эмпатии и ее влияния на формирование «синдрома эмоционального сгорания» у медицинских работников: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 159 с.

8. Коломейчук А.В., Ледванова Т.Ю. Формирование коммуникативной компетентности врача // Актуальные вопр. психотерапии и клинической психологии. 2015. № 2. С. 1–5.

9. Кузьмина В.П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии // Вестн. Вятского гос. ун-та. 2007. № 3. С. 1–6.

10. Рзаева Ж.В. Определение понятия «эмпатия» в отечественной и зарубежной психологии // Барановичский науч. журн. 2014. № 1. С. 10–13.

11. Удалова Т.Ю., Мордык А.В., Резниченко И.С. и др. Профессиональное выгорание и эмпатия медицинских работников противотуберкулезных диспансеров // Курск. науч.-практ. вестник «Человек и его здоровье». 2017. № 1. С. 124–129.

12. Чувакова О.А., Чуваков Г.И., Манойлова Г.С. О профессиональной социализации, адаптации и эмпатии медицинских сестёр в детском хосписе // Вестн. НовГУ. 2016. № 5 (96). С. 117–121.

К разделу 2.3

1. Авдулов А.Н. Наука и ученые в глазах американской общественности // Public image in the science community. Science and Engineering indicators. 2002. Chapt. 7. P. 25–35.

2. Авдулов А.Н. Как относится население США к науке и что о ней знает? // Science and technology: public attitudes and public understanding // science and Engineering indicators. 2002. Chapt. 7. P. 1–16.

3. Аллаhverдян А.Г. Динамика научных кадров в советской и российской науке: сравнительно-историческое исследование. М., 2014. 263 с.

4. Аллаhverдян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки. М., 1998. 312 с.

5. Афанасьев В.В., Захарова А.Н., Руссова Н.В. Организация и стимулирование научной деятельности (на примере Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова) // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. Чебоксары, 2011. С. 10–13.

6. Бояркина С.И., Иванова Е.А., Тукумцев Б.Г. Социологический анализ деятельности аспирантов в научных организациях и университетах Санкт-Петербурга // Петербург. социология сегодня. 2015. № 6.

7. Бохан Т.Г., Алексеева Л.Ф., Шаболовская М.В. и др. Ресурсы и дефициты психологической готовности к научно-исследовательской деятельности // Психол. наука и образование. 2014. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml (дата обращения: 04.04.2019).

8. Володарская Е.А. Динамика имиджа науки в процессе развития исследовательских умений студентов // Психол. журн. 2009. Т. 30, № 1. С. 14–31.

9. Володарская Е.А. Социально-психологическое содержание представлений о современном российском ученом // Психол. журн. 2002. Т. 4, № 4. С. 60–65.

10. Володарская Е.А., Разина Т.В. Информационные каналы формирования имиджа науки у современной молодежи // Человеческий капитал. 2018. № 2 (110). С. 30–36.

11. Володина Е.Д. Методика итеративного управления формированием в высшей школе кадрового потенциала науки: автореф. дис. ... канд. техн. наук. Серпухов, 2014.

12. Голикова Н.Н., Разина Т.В. Особенности мотивации научной деятельности у молодых людей, обучающихся в магистратуре и аспирантуре // Психология обучения. 2014. № 6. С. 58–73.

13. Грицкевич Т.И., Лавина Т.А., Захарова А.Н. Развитие научно-исследовательского и профессионального потенциала российской молодежи: лучшие практики федеральных инновационных площадок вузов в 2020 году // Молодежь в условиях цифровизации общества: международный, национальный и региональный аспекты: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. Кемерово, 2020. С. 261–267.

14. Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник) // Фетишкин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 59–64.

15. Дулина Г.С., Захарова А.Н. Акмеологические технологии в системе психологического сопровождения управленческого опыта в системе образования // Акмеология. 2014. Т. 1–2. С. 74–75.

16. Другова Е.А., Андраханов А.А., Большасова Л.А., Корицин Д.А. Профессиональный рост молодого ученого: дефицитные ресурсы поддержки // Университ. управление: практика и анализ. 2017. № 2 (108).

17. Едророва В.Н., Овчаров А.О. Методологические подходы в научной исследовательской деятельности // Экон. анализ: теория и практика. 2013. № 11 (314).

18. Захарова А.Н., Харитоновна С.Б., Руссова Н.В. Механизмы совершенствования научной деятельности в региональном вузе: теоретико-методологические основы исследования // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. Чебоксары, 2010. С. 3–8.

19. Иванова Т.Н. История развития Студенческого Научного Общества Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова в конце XX – начале XXI в. // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. Чебоксары, 2015. С. 54–68.

20. Иванова Т.Н. На рубеже веков: эволюция форм и направлений деятельности Студенческого Научного Общества Чувашского государст-

венного университета им. И.Н. Ульянова в конце XX – начале XXI в. // Университетское образование в полиэтничных регионах Поволжья: к 50-летию Чуваш. гос. ун-та им. И.Н. Ульянова (VI Арсентьевские чтения): сб. ст. Чебоксары, 2015. С. 358–370.

21. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2008. С. 433–434.

22. Индикаторы науки: 2019: стат. сб. / Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский, Е.Л. Дьяченко и др. М., 2019. 328 с.

23. Искандерова Р.Э. Образ ученого, формируемый продуктами массовой культуры // Соц.-экон. управление: теория и практика. 2018. № 1 (32). С. 71–173.

24. Мазалецкая А.Л. Динамика мотивации научно-исследовательской деятельности на этапах профессионализации: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2011. 217 с.

25. Мартюшев Н.В., Синогина Е.С., Шереметьева У.М. Система мотивации студентов высших учебных заведений к выполнению научной работы // Вестн. ТГПУ. 2013. № 1 (129).

26. Матяш Т.П., Матяш Д.В. Образ ученого: историко-культурные метаморфозы // Гуманитарий Юга России. 2015. Т. 0, № 4.

27. Медведева Ю.С. Связь креативности и мотивации субъектов научно-исследовательской деятельности на довузовском и вузовском этапах профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2015.

28. Микешин М.И. Представления о науке и о философии науки у студентов технических вузов // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2018. № 1.

29. Лекторий СНО. Как войти в ИСТОРИЮ: новые направления в исторической науке. URL: https://vk.com/wall-7959134_2934 (дата обращения: 21.09.2020).

30. Огородова Т.В., Медведева Ю.С. Мотивационные структуры субъектов научной деятельности // Вестн. ЧелГУ. 2013. № 26 (317). С. 77–80.

31. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова: метод. рекомендации. Чебоксары, 2012.

32. Петров М.К. Образы науки и ученого в общественном сознании // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2007.

33. Разина Т.В. Психология мотивации к научной деятельности: методология, теория, эмпирические исследования. Сыктывкар, 2014.

34. Разина Т.В. Типология мотивации научной деятельности // Вестн. Костромского гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 1. С. 60–63.

35. Разина Т.В. Основные закономерности генезиса системы мотивации научной деятельности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 3. С. 105–115.

36. Разина Т.В., Володарская Е.А. Образ идеального ученого у современной российской молодежи // Рос. психол. журн. 2017. Т. 14, № 4. С. 8–25.

37. Разина Т.В., Володарская Е.В. Образ ученого в представлениях современных подростков // Вестн. Сыктывкар. ун-та. Сер. 2: Биология. Геология. Химия. Экология. 2019. № 3 (11). С. 46–62.

38. Разинская В.Д., Жирякова Е.С., Кузьмина Н.В. Проблемы формирования образа науки у современных студентов // Дискуссия. 2013. № 11 (41).

39. Ракитина О.В. Особенности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Приволж. науч. вестн. 2014. № 11-2 (39). С. 177–182.

40. Результативность научно-исследовательской деятельности студентов Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова (2005–2011): информ. материалы. Чебоксары, 2012. 68 с.

41. Шабаловская М.В., Бохан Т.Г., Радишевская Л.В., Ульянич А.Л. Ценностно-смысловые барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых // Психол. наука и образование. 2017. Т. 9, № 1. С. 54–65.

42. Шорыгин Е.А. Образ современного ученого в представлении студентов // Наука. Мысль: электрон. период. журн. 2014. № 9.

43. Эванс Э., Быстрицкая Е.В., Ариффулина Р.У. Образовательные модели организации научного исследования магистрантов и аспирантов в России и в США. Ч. 1: стадия замысла // Вестн. Мининск. ун-та. 2017. № 3 (20).

44. Юревич А.В. Социальная психология научной деятельности. М., 2013. 447 с.

45. Юревич А.В., Цапенко И.П. Наука в современном российском обществе. М., 2010. 335 с.

46. Ядов В.А. Социальные проблемы и факторы интенсификации научной деятельности // Социальные проблемы и факторы интенсификации научной деятельности: сб. науч. тр. М., 1992. С. 4–5.

47. Archer L., DeWitt J., Osborne J. et al. Doing science versus – being a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity // Science Education. 2010. № 94(4). P. 617–639.

48. Buldu M. Young children's perceptions of scientists: a preliminary study // Educational Research. 2006. Vol. 48. Issue 1. P. 121–132.

49. Chambers D. Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test // Science Education. 1983. № 67(2). P. 255–265.

50. Christidou V. Interest, attitudes and images related to science: Combining students' voices with the voices of school Science, teachers, and popular science // International Journal of Environmental & Science Education. 2011. Vol. 6. Issue 2. P. 141–159.

51. Clement J.J. Creative model construction in scientists and students: The role of imagery, analogy, and mental simulation. Dordrecht, 2008. 601 p.

52. El Takach S., Yacoubian H.A. Science teachers' and their students' perceptions of science and scientists // *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*. 2020. № 8(1). P. 65–75.

53. Farland-Smith D. How does culture shape students' perceptions of scientists? Cross-national comparative study of American and Chinese elementary students // *Journal of Elementary Science Education*. 2009. Vol. 21(4). P. 23–42.

54. Feist G.J. The development of scientific talent in Westinghouse finalists and members of the national academy of sciences // *Journal of adult development*. 2006. Vol. 13, № 1. P. 23–35.

55. Fralick B., Kearn J., Thompson S., Lyons J. How middle schoolers draw engineers and scientists // *Journal of Science Education and Technology*. 2009. Vol. 18. Issue 1. P. 60–73.

56. Milford T.M., Tippett C.D. Preservice teachers' images of scientists: Do prior science experiences make a difference? // *Journal of Science Teacher Education*. 2013. № 24. P. 745–762.

57. Miller D., Eagly A., Linn M.C. Women's Representation in Science Predicts National Gender-Science Stereotypes: Evidence From 66 Nations // *Japanese Journal of Educational Psychology*. 2014. Vol. 107(3).

58. Miller D.I., Nolla K.M., Eagly A.H., Uttal D.H. The Development of Children's Gender-Science Stereotypes: A Meta-analysis of 5 Decades of U.S. Draw-A-Scientist Studies // *Child Development*. 2018. Vol. 89. Issue 6. P. 1943–1955.

59. Morova N.S., Zakharova A.N., Talanova T.V. et al. Psychology of personal competitiveness of students in the system of higher education // *Proceedings of the 30th International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2017 – Vision 2020: Sustainable Economic development, Innovation Management, and Global Growth*.

60. Narayan R., Park S., Peker D., Suh J. Students' Images of Scientists and Doing Science: An International Comparison Study // *Eurasia journal of mathematics science and technology education*. 2013. Issue 9. Vol. 2. P. 114–129.

61. Newton L.D., Newton D.P. Primary children's perceptions of science and the scientist: Is the impact of a national curriculum breaking down the stereotype? // *International Journal of Science Education*, 1998. № 20(9). P. 1137–1149.

62. She H. Elementary and middle school students' image of science and scientists related to current science textbooks in Taiwan // *Journal of Science Education and Technology*. 1995. № 4(4). P. 283–294.

63. She H. Gender and grade level differences in Taiwan students' stereotypes of science and scientists // *Research in Science & Technological Education*. 1998. № 16(2). P. 125–135.

64. Sismondo S. An Introduction to Science and Technology Studies. 2nd ed. Chichester, 2010. 244 p.

65. Song J., Pak S., Jang K. Attitudes of boys and girls in elementary and secondary schools towards science lessons and scientists // Journal of the Koran Association for Research in Science Education, 1992. № 12. P. 109–118.

66. Thomson M.M., Zakaria Z., Radut-Taciu R. Perceptions of Scientists and Stereotypes through the Eyes of Young School Children // Education research international. 2019.

67. Tondl L. Science, values and the human dimensions // Journal for general philosophy of science. 2001. Vol. 32. Issue 2. P. 307–327.

68. Zakharova A., Talanova T., Dulina G. et al. Psychological Features Of Competitiveness Of University Students // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. Vol. L. P. 1416–1423.

69. Zakharova A.N., Talanova T.V., Gromova A.S. et al. Psychological Features of the Scientific Activities of University Students // Proceedings of the 34th International Business Information Management Association Conference (IBIMA). Vision 2025: Education Excellence and Management of Innovations through Sustainable Economic Competitive Advantage. 2020. P. 4937–4948.

70. Zakharova A.N., Gromova A.S., Talanova T.V. The Concept of a Scientist in The Representations Of Students of a Russian University. Proceedings of the 35th International Business Information Management Association Conference (IBIMA) // Education Excellence and Innovation Management: A 2025 Vision to Sustain Economic Development during Global Challenges. 2020. P. 12469–12480.

К разделу 2.4

1. Айдарова Е.В. Бедственное положение учителей и уход студентов-педагогов из профессии. Воспринимаемое, переживаемое и понимаемое пространство школы // Вопр. образования. 2016. № 2. С. 183–207.

2. Акбаева А.М. Развитие позитивного отношения к профессии у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Карачаевск, 2004. 22 с.

3. Алексеева Е.Е. Психофизиологический и психологический портрет будущего учителя // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. № 142. С. 33–42.

4. Белова О.В. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения студентов педагогических вузов специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 28 с.

5. Бондарчук Е.В. Связь мотивации студентов-педагогов и успешности их учебной деятельности // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы VII междунар. науч. конф., 9–10 ноября 2017 г. СПб., 2017. С. 262–266.

6. Володина С.А. Мотивация обучения современных студентов педагогического вуза // Преподаватель XXI века. 2014. № 4. С. 68–72.
7. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь, 2007. 376 с.
8. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000. 219 с.
9. Гусева Т.А. Стили познавательной активности личности студентов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2009. 47 с.
10. Доронина Н.Н. Психологические особенности профессиональной направленности студентов педагогических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2006. 24 с.
11. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития. Екатеринбург, 2015. 194 с.
12. Исаева Е.Р., Тюсова О.В., Тишков А.В. и др. Поиск прогностических критериев академической успеваемости студентов // Университ. управление: практика и анализ. 2017. № 108. С. 163–175.
13. Кагермазова Л.Ц. Трансформация личностных особенностей студентов – будущих педагогов в период модернизации образования // Рос. психол. журн. 2007. № 4. С. 55–62.
14. Киселева Н.С. Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов младших курсов педагогических специальностей вуза средствами психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 24 с.
15. Коверец Е.С. Взаимосвязь локуса контроля и компонентов профессионально-познавательной активности пассивных и активных студентов // Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості: зб. наук. ст. за матеріалами II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Переяслав, 14–16 травня 2020. Переяславль, 2020. С. 171–174.
16. Кулоткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопр. психологии. 1984. № 5. С. 41–44.
17. Новикова И.А., Стакина Ю.М. Любознательность как фактор успешности учебной деятельности студентов // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2004. № 2. С. 114–120.
18. Орлов А.А., Исаев Е.И., Федотенко И.Л., Туревский И.М. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза // Педагогика. 2004. № 3. С. 3–12.
19. Романова Е.В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 19 с.
20. Рыднова А.А. Становление профессионального самосознания студентов педагогических специальностей в условиях вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2007. 22 с.

21. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы // *Вопр. образования*. 2005. № 1. С. 304–319.

22. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы // *Тр. по социологии образования*. Т. XI–XII. Вып. XXI. М., 2007. 200 с.

23. Сухобская Г.С. Гуманистическая направленность обучения будущего педагога образовательно-воспитательные системы и технологии // *Человек и образование*. 2006. № 8–9. С. 62–64.

К разделу 2.5

1. Гребенкина Л.К., Лесин А.М. Некоторые особенности направленности и ценностной сферы личности студентов-первокурсников высшей школы // *Рос. науч. журн.* 2015. № 1 (44). С. 88–94.

2. Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. М., 1993. 78 с.

3. Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента: учеб. пособие. М., 2008. 56 с.

4. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // *Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности*. М., 1988. С. 28–39.

5. Крупнов А.И., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Комплексные исследования свойств личности: учеб. пособие. М., 2017. 220 с.

6. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992. 17 с.

7. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // *Психол. обозрение*. 1998. № 1. С. 13–25.

8. Лесин А.М. Особенности ценностных ориентаций студентов-первокурсников // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн.* 2018. Т. 6, № 4 (23). С. 672–682.

9. Лесин А.М. Психологическая структура инициативности студентов гуманитарных специальностей // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн.* 2019. Т. 7, № 1 (24). С. 111–129.

10. Лесин А.М. Связь ценностной сферы с психологической структурой инициативности студентов // *Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2015. Т. 15, № 3. С. 86–90.

11. Лесин А.М., Фомина Н.А. Связь между особенностями инициативности и различными ценностями студентов // *Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН*. М., 2014. С. 276–280.

12. Мотков О.И. Как устроена личность. М., 2005. 63 с.

13. Фомина Н.А., Лесин А.М. Значимость различных терминальных ценностей для современных студентов и их осуществление // Психол.-пед. поиск. 2017. № 2 (42). С. 109–119.

14. Rokeach M. The Nature of Human Values. NY, 1973. 438 p.

К разделу 2.6

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб., 2002. 688 с.

2. Беспалько В. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.

3. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода: учеб.-метод. комплекс по образоват. модулю. М., 2010. 100 с.

4. Джейкобс Д., Дэвид П., Мейер Д.Дж. Супервизорство. Техника и методы корректирующих консультаций: рук-во для преподавателей / пер. с англ. Ю.М. Донца и В.В. Зеленского. СПб., 1997. 235 с.

5. Иванов С.А. Особенности лекции-пресс-конференции как формы проведения занятий со студентами заочной формы обучения // Право и образование. 2010. № 12. С. 28–32.

6. Кан М. Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения: пер. с англ. СПб., 1997. 143 с.

7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: учеб. пособие. М., 1994. 224 с.

8. Колонтай А.И., Малеева С.Ю. Исследование некоторых предпосылок, формирующих личностную готовность студентов специальности «клиническая психология» к профессиональной деятельности // Психология в современном мире: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 328–331.

9. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 78–105.

10. Кулаков С.А. Супервизия в психотерапии: учеб. пособие для супервизоров и психотерапевтов. СПб., 2004.

11. Малеева С.Ю. Использование методов активного обучения в учебном процессе медицинского вуза (на примере лекции-конференции) // Методическое сопровождение педагогического процесса в медицинском вузе в условиях реализации компетентностного подхода материалы Межрегион. учеб.-метод. конф. для преподавателей высш. школы. Хабаровск, 2020. С. 62–66.

12. Малеева С.Ю. Супервизия в профессиональной подготовке клинического психолога // Психолого-педагогические аспекты высшего профессионального образования: проблемы, решения, перспективы: материалы 5-й Межрегион. науч.-практ. конф. Хабаровск, 2013. С. 123–127.

13. Малеева С.Ю., Фомина А.О. Студенческая научно-исследовательская работа как важный шаг профессионального становления // Роль

науки в развитии современного государства: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2018. С. 91–95.

14. Марио Якоби. Встреча с аналитиком. Феномен переноса и реальные отношения. М., 2007. 144 с.

15. Методические рекомендации по использованию методов активного обучения в учебном процессе / сост. Э.Б. Калиниченко, С.А. Захарова, С.В. Акчурин. Саратов, 2011. 22 с.

16. Ноговицына Н.М., Портнягина Т.В. Профилактика аддиктивного поведения у младших подростков в общеобразовательной организации // Вестн. Северо-Восточного федер. ун-та им. М.К. Аммосова. Сер. Педагогика. Психология. Философия. 2019. № 4(16).

17. Психологический приём диагностики самооценки авторитетно-статусной позиции ребёнка 6–9 лет в группе сверстников / С.Ю. Малеева, А.С. Ватаманюк, Н.В. Стрельникова. Пат. на изобретение RU 2668470 С1, 01.10.2018. Заявка № 2017120650 от 13.06.2017.

18. Способ комплексной психологической оценки уровня осведомлённости детей с ограниченными возможностями здоровья от 6 до 12 лет о профилактике стоматологических заболеваний / И.Ю. Литвина, С.Ю. Малеева, А.А. Антонова. Пат. на изобретение RU 2595089 С1, 20.08.2016. Заявка № 2015116195/14 от 28.04.2015.

К разделу 2.7

1. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). Ст. 16. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.10.2020).

2. Андреев А.А. Становление и развитие дистанционного обучения в России // Высш. образование в России. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-distantsionnogo-obucheniya-v-rossii> (дата обращения: 16.10.2020).

3. Гурьев С.А. Современное дистанционное обучение. М., 2018. 118 с.

4. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995. С. 25–26.

5. Кравченко Г.В., Петухова Е.А. Создание и использование ментальных карт как средства когнитивной визуализации при обучении студентов вуза. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-i-ispolzovanie-mentalnyh-kart-kak-sredstva-kognitivnoy-vizualizatsii-pri-obuchenii-studentov-vuza> (дата обращения: 16.10.2020).

6. Сырина Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-suschnost-ponyatiya-i-ego-rol-v-obuchenii-yazyku> (дата обращения: 16.10.2020).

К разделу 2.8

1. Белошицкий А.В., Бережная И.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. 2006. № 5. С. 60–66.
2. Галузо П.Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студентов. Гродно, 2015. 138 с.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2015. 400 с.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972. 424 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2005. 384 с.
6. Игнатьева Е.А. Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе // Сибир. пед. журн. 2012. № 2. С. 39–44.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2012. 713 с.
8. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис и др. М., 1989. 240 с.
9. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М., 2012. 288 с.
10. Эльконин Б.Д. Избранные психологические труды. М., 1989. 560 с.

К разделу 2.9

1. Буров К.С. Профессиональное самоопределение как научное понятие // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. 2017. Т. 9, № 4. С. 54–67.
2. Волкова О.В. Особенности развития личности, характеризующейся состоянием выученной беспомощности, на разных этапах онтогенеза // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. 2020. Т. 22, № 2. С. 397–408.
3. Волкова О.В. Перспективы применения комплексной модели исследования в разработке программы, направленной на диагностику, коррекцию и профилактику выученной беспомощности в онтогенезе // Сибир. психол. журн. 2016. № 61. С. 47–63.
4. Герасимов В.П. Проблема самореализации в контексте синергетической антропологии // Омские социально-гуманитарные чтения – 2011: материалы IV Межрегион. науч.-практ. конф. Омск, 2011. С. 224–231.
5. Герасимов В.П., Цветкова О.А. Феноменология и онтология самореализации // Омск. науч. вестн. 2013. № 1 (115). С. 104–107.
6. Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 47 с.
7. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г.В. Залевского. Томск, 1999. 154 с.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. 256 с.
9. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб., 2005. 222 с.

10. Крушельницкая О.И., Полевая М.В. Самореализация в понимании российских студентов // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2020. Т. 8, № 1 (28).
11. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997. С. 156–176.
12. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М., 2011. 496 с.
13. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. М., 2015. 656 с.
14. Современная практическая психология в обеспечении ресурсов самореализации личности / Ю.В. Обухова, Е.В. Зинченко, Е.В. Белова, И.В. Афанасенко. Ростов-н/Д., 2016. 305 с.
15. Суханова Н.А. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как способ самореализации человека // *Вестн. Ставропол. гос. ун-та*. 2011. № 73. С. 161–166.
16. Холин В.П. Преступление как асоциальная форма самореализации человека: социологический анализ // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 1997. № 1(5). С. 54–57.
17. Kantora J., Ludíková L. Opportunities for self-realization of pupils with severe cerebral palsy in an educational context // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 128. P. 234–239.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Алиса Алексеевна – клинический психолог, выпускница Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск, Россия.

Вахтель Анастасия Игоревна – клинический психолог, выпускник Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск, Россия.

Волкова Олеся Владимировна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом последипломного образования Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск, Россия.

Громова Анна Сергеевна – психолог, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия.

Гунина Елена Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия.

Довгая Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Тихоокеанского государственного медицинского университета, г. Владивосток, Россия.

Дулина Галина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия.

Захарова Анна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия.

Камзолова Валерия Александровна – клинический психолог, выпускница Тихоокеанского государственного медицинского университета, г. Владивосток, Россия.

Коверец Екатерина Сергеевна – преподаватель кафедры психологии Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, г. Брест, Белоруссия.

Кравцова Наталья Александровна – доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой клинической психологии Тихоокеанского государственного медицинского университета, г. Владивосток, Россия.

Лесин Александр Михайлович – старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова, г. Рязань, Россия.

Малеева Светлана Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Дальневосточного государственного медицинского университета, г. Хабаровск, Россия.

Московцева Диана Геннадьевна – клинический психолог, выпускник кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия.

Николаев Евгений Львович – доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия.

Новак Наталья Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Гомельского государственного университета им. Франциска Скорины, г. Гомель, Белоруссия.

Петунова Светлана Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия.

Разина Татьяна Валерьевна – доктор психологических наук, профессор Российской академии образования, г. Москва, Россия.

Сусанина Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии Рязанского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова, г. Рязань, Россия.

Уланова Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова, г. Рязань, Россия.

Ульянова Анна Юрьевна – преподаватель кафедры социальной работы Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, г. Брест, Белоруссия.

Хмелевская Ольга Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Тихоокеанского государственного медицинского университета, г. Владивосток, Россия.

Цветкова Ольга Алексеевна – старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии Омского государственного технического университета, г. Омск, Россия.

Яковлева Наталья Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и специальной психологии с курсом педагогики, декан факультета клинической психологии Рязанского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова, г. Рязань, Россия.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От научного редактора. Студенческая молодежь: вызовы и задачи двадцать первого века	3
ЧАСТЬ 1. Психологические основы здоровья и благополучия студентов и профилактика его нарушений	7
1.1. Влияние самоизоляции в условиях COVID-19 на психологическое состояние студенческой молодёжи	7
1.2. Психологические особенности отношения к здоровью и нарушения здорового образа жизни у студентов вуза	30
1.3. Сексуальное поведение современных российских студенток	53
1.4. Психопрофилактика аддиктивного поведения в студенческой среде	72
1.5. Исследование специфики нарушений здорового поведения у студентов медицинского вуза и их профилактика	90
1.6. Исследование индивидуальных моделей здоровья российских и иностранных студентов медицинского вуза	114
1.7. Психологические защиты у студентов университета с разным уровнем склонности к интернет-аддикции	129
1.8. Социально-психологические особенности адаптации и дезадаптивные проявления у студентов	134
1.9. Мотивация здоровьесберегающей деятельности студентов медицинского вуза	143
ЧАСТЬ 2. Психологические условия личностного и профессионального развития студентов	166
2.1. Формирование универсальных компетенций у бакалавров в ходе изучения психологических дисциплин	166

2.2. Эмпатия как составляющая коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей	178
2.3. Представления о науке и психологические особенности личности студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью	186
2.4. Особенности профессионально-познавательной активности студентов педагогических специальностей.....	209
2.5. Инициативность и ценностные ориентации студентов гуманитарных специальностей.....	231
2.6. Проектная деятельность как фактор, обеспечивающий развитие личности современного студента	252
2.7. Опыт организации практических занятий для студентов психологических специальностей в условиях дистанционного обучения	275
2.8. Особенности учебной деятельности студентов-первокурсников: типичные проблемы и пути решения	282
2.9. Особенности самореализации студентов на разных этапах профессионального самоопределения	302
 ЛИТЕРАТУРА	 329
 ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ	 355

Научное издание

СТУДЕНТ ВУЗА НА РУБЕЖЕ 2020-х
Перспективы развития личности и здоровья

Монография

Редактор Т.Н. Князева
Вёрстка А.Ю. Храбровой

Согласно Закону № 436-ФЗ от 29 декабря 2010 года
данная продукция не подлежит маркировке

Подписано в печать 15.04.2021. Формат 60×84/16.
Печать офсетная. Бумага газетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 20,93. Уч.-изд. л. 20,89. Тираж 500 экз. Заказ № 406.

Издательство Чувашского университета
Типография университета
428015 Чебоксары, Московский просп., 15