

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

И. В. Никулина

**ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Утверждено редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2010

Рецензенты: д-р пед. наук, Л. П. Меркулова,
канд. психол. наук, У. Г. Егорова
Научный редактор д-р. пед. наук, профессор Т. И. Руднева

Никулина, И. В.

Н 65

Психология профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы: учебное пособие / И. В. Никулина. – Самара : Издательство «Самарский университет», 2010. – 164 с.

В учебном пособии представлены теоретические и практические аспекты профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Обсуждаются проблемы формирования учебной мотивации студентов, их адаптация к обучению в вузе, анализируются характерологические особенности студентов и даются практические педагогические рекомендации преподавателям, позволяющие спроектировать и организовать наиболее благоприятные условия для развития личности студента как индивидуальности в учебном процессе.

Каждый раздел имеет практико-ориентированный характер и сопровождается конкретными вопросами и заданиями, выполнение которых создает условия для формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей школы.

Данное пособие может использоваться для повышения квалификации педагогических кадров и подготовки аспирантов к профессионально-педагогической деятельности.

УДК 378
ББК 74.58

*Все учебные пособия издательства «Самарский университет»
на сайте: weblib.ssu.samara.ru*

© Никулина И. В., 2010
© Самарский государственный университет, 2010
© Оформление. Издательство «Самарский университет», 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Преподаватель как субъект образовательного процесса	5
1.1. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы	5
1.2. Стереотипы в педагогической деятельности	12
1.3. Психология личности преподавателя высшей школы	16
1.4. Я-концепция в структуре личности преподавателя	18
1.5. Профессиональная Я-концепция преподавателя высшей школы	22
Вопросы и задания	25
Библиографический список	30
Глава 2. Акцентуации характера у студентов	32
2.1. Классификация акцентуаций характера по А.Е. Личко	32
2.2. Классификация акцентуаций характера по К. Леонгарду	55
2.3. Методики изучения акцентуаций характера студентов	60
Вопросы и задания	71
Библиографический список	72
Глава 3. Адаптация студентов к обучению в вузе	73
3.1. Адаптация студентов к учебной деятельности	73
3.2. Факторы, определяющие эффективность адаптационного процесса	86
3.3. Профилактика состояний дезадаптации студентов	91
3.4. Куратор и адаптация студента	96
3.5. Методики исследования адаптационных возможностей студентов	100
Вопросы и задания	112
Библиографический список	113
Глава 4. Психология мотивации студентов	115
4.1. Мотивационная сфера личности	115
4.2. Особенности мотивационной сферы в юношеском возрасте (17–19 лет)	118
4.3. Особенности мотивационной сферы периода ранней взрослости (20–40 лет)	120
4.4. Мотивация учебной деятельности студента	122
4.5. Методики изучения мотивации студентов	134
Вопросы и задания	152
Библиографический список	159
Заключение	160
Словарь терминов	162

ВВЕДЕНИЕ

Данное учебное пособие является методическим сопровождением учебного курса «Психология профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы», нацеленного на повышение уровня психологической компетентности преподавателя высшей школы. При правильной постановке лекционной части курса, адекватной организации семинарских и практических занятий, выборе яркого иллюстративного материала и глубокой личностной включенности преподавателей в учебный процесс изучение данного курса должно раскрыть сущность основных понятий, характеризующих психологическую составляющую деятельности преподавателя; содействовать формированию профессионального Я-образа и профессиональной Я-концепции преподавателя высшей школы; помочь освоить диагностические методики и эмпирические методы изучения личности студента и студенческого коллектива; сформировать навыки принятия педагогически целесообразных решений с учетом психологических особенностей студентов; помочь овладеть средствами формирования учебной мотивации и профессиональной направленности студентов.

Объем учебного пособия не позволяет охватить все разделы программы курса. При отборе материала для пособия автор руководствовался не принципом полноты охвата проблематики данной дисциплины, а стремлением отразить наиболее актуальные вопросы, возникающие в педагогической практике.

В первой главе учебного пособия читателю предлагается проанализировать профессионально-педагогическую деятельность преподавателя высшей школы; ознакомиться с требованиями, предъявляемыми к личности преподавателя вуза в современных условиях; исследовать основные психологические факторы, от которых зависит эффективность деятельности преподавателя вуза; проанализировать профессиональный Я-образ и профессиональную Я-концепцию.

Содержание второй главы пособия можно отнести к методическим рекомендациям вузовским педагогам, позволяющим эффективно строить взаимодействия со студентами, помогая становлению и развитию их личности.

В третьей главе учебного пособия описываются общие закономерности адаптационного процесса студентов, психологические механизмы его динамики, дается описание системы внутренних и внешних факторов, определяющих эффективность адаптации студентов к вузу, а также приводятся практические рекомендации по профилактике состояний дезадаптации студентов.

В четвертой главе излагается теоретический и практический материал, освоение которого поможет преподавателям овладеть средствами формирования учебной мотивации студентов.

Учебное пособие будет полезно преподавателям вуза, аспирантам и магистрантам.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1.1. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы

Современное общество в условиях непрерывного развития всех его сфер (политической, социальной, экономической и др.) предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки специалистов для всех областей социальной практики. В связи с общественными изменениями постоянно растет спрос на специалистов с высшим образованием. В соответствии с этим вузы должны расширять спектр образовательных услуг, искать новые, более гибкие формы подготовки, обновлять содержание обучения. В то же время в условиях демократизации и гуманизации всей общественной жизни значительно богаче становятся и образовательные потребности самого человека, что приводит к необходимости вносить существенные коррективы в содержание целей и задач, стоящих перед современной системой высшего образования. В настоящее время изменение задач высшего образования протекает в условиях вариативности образовательных учреждений, диверсификации содержания и расширения инновационных процессов в отечественной высшей школе при подготовке специалистов, что связано с ее интеграцией в мировую образовательную систему и реакцией на социально-экономические изменения в обществе.

Основной целью высшего образования становится не столько качественная подготовка людей к профессиональной деятельности, сколько обеспечение их многосторонней подготовки для адаптации к жизни, создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей, способностей и потребностей каждого.

Изменение целей и задач высшего образования приводит к коррекции и совершенствованию профессионально-педагогической деятельности в соответствии с требованиями к личности преподавателя высшей школы. В связи с этим возникает необходимость анализа деятельности преподавателя высшей школы в новых социально-экономических условиях.

Понятие «профессионально-педагогическая деятельность» базируется на общенаучном понимании деятельности. С философской точки зрения деятельность представляет собой процесс, в ходе которого человек воспроизводит и творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности [31, с. 96].

Преобразующий характер любой деятельности является ведущим свойством объективного порядка, он зависит от активной роли субъекта,

продуктивного характера его деятельности. В общей теории деятельности особое внимание заслуживает концепция, предложенная Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном, где учеными деятельность рассматривается как особого рода активность, в результате которой порождается сознание и которая, в свою очередь, сознанием регулируется [8, с. 182].

Категория деятельности является ключевой в понимании человека и в настоящее время изучается многими областями научного знания: философией, психологией, историей, педагогикой и др. Наиболее часто деятельность определяется как специфическая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др.).

Любая деятельность человека имеет сложную организацию и динамическую структуру, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. По мнению Л.П. Буевой, для деятельности характерна определенная упорядоченность, иерархичность строения элементов и связей между ними, в ней наличествует система, управляющая деятельностью индивидуального или общественного субъекта и обеспечивающая функциональное единство всей системы [6, с. 77]. В структуру профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы входят мотивы, способы и приемы деятельности, цель и результат. Мотив определяется учеными как внутренняя побудительная сила человека, заставляющая заниматься его той или другой деятельностью [13]. К ведущим мотивам профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы относят интерес к процессу развития личности студента, потребность в общении с ним и его обучении. Способы и приемы – это действия, предпринимаемые человеком, чтобы достичь целей деятельности. Способы и приемы профессионально-педагогической деятельности преподавателя – это формы, методы организации учебного процесса, технологии обучения. Цели – это наиболее значимые для человека предметы, явления, задачи и объекты, достижение и обладание которыми составляет существо его деятельности. Цели профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы разрабатываются и формируются как отражение тенденции социального развития при учете совокупности требований к современному человеку, его духовных и природных возможностей. В них заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и возрастных групп, а с другой – потребности и стремления отдельной личности. По своему характеру цели профессионально-педагогической деятельности – явление динамическое, а логика их развития такова, что, возникая как отражение объективных тенденций социального развития и приводя содержание, формы и методы профессионально-педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества, они складываются в развернутую программу поэтапного движения к выс-

шей цели – развитию личности в гармонии с самой собой и социумом. Результатом профессионально-педагогической деятельности является становление студента как личности и специалиста [11].

К построению моделей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы в педагогической литературе имеются разные подходы. Так, с позиции монофункционального подхода модель профессионально-педагогической деятельности представлена через призму только одной функции – формирующей, что говорит о его бесперспективности [30]. Традиционным считается полифункциональный подход к моделированию профессионально-педагогической деятельности преподавателя [15], в котором она рассматривается с позиции нескольких функций: проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической. З.Ф. Есаревой проанализированы выделенные Н.В. Кузьминой компоненты профессионально-педагогической деятельности и рассмотрены в структуре деятельности преподавателя высшей школы.

Сравнение точек зрения ученых и результаты научного поиска показали, что стержневым является гностический компонент, а его составляющими – знания и умения преподавателя, определенные свойства его познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность: умение строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, способность критически оценивать полученные результаты. Гностическая деятельность ученого характеризуется анализом содержания и способов научного поиска, изучением его участников, их возможностей и способностей, выявлением особенностей научного процесса и результатов собственной деятельности.

Проектировочный компонент профессионально-педагогической деятельности преподавателя обеспечивает ее стратегическую направленность и проявляется в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами. Исследование З.Ф. Есаревой показало, что проектировочные способности развиваются лишь с возрастом и стажем, поэтому высокий уровень их сформированности наблюдается обычно у профессоров и доцентов, а низкий, как правило, – у начинающих преподавателей. В научной деятельности преподавателя проектировочные умения формируются в основном благодаря принципу аналогии, позволяющему исследователю открывать новые связи элементов проблемы и выдвигать гипотезы о способах ее решения.

Реализацию тактических целей обеспечивает конструктивный компонент профессионально-педагогической деятельности: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и др. Конструктивный компонент в научной деятельности преподавателя высшей школы включает в себя отбор научной информа-

ции, ее переработку, контролирование системы знаний, необходимых для проектирования процесса научного поиска, предвидения и предварительной оценки результатов исследования [10].

Организации собственно процесса обучения студентов и самоорганизации преподавателя способствует организаторский компонент деятельности, что проявляется в организаторских способностях педагога-исследователя, в умениях провести комплексное исследование, сплотить вокруг научной проблемы единомышленников.

Легкость установления контактов со студентами и коллегами, а также эффективность решения педагогических задач обусловлена развитием коммуникативного компонента профессионально-педагогической деятельности преподавателя. Общение не сводится только к передаче знаний, оно выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности [10, с. 46]. Установлена взаимосвязь всех компонентов в деятельности преподавателя высшей школы.

Структура научной и педагогической деятельности преподавателя высшей школы имеет общие компоненты, но в связи с различием целей, объектов и методов этих видов деятельности содержит ряд специфических особенностей. В научной работе проектировочная деятельность (выражаемая в гипотезировании и моделировании научного поиска) имеет решающее значение, а в педагогической деятельности преподавателя высшей школы существенную роль играют конструктивные умения, связанные с созданием и переконструированием учебной информации на уровне современной науки. Конструктивные умения позволяют отбирать и структурировать информацию во вновь разрабатываемые учебные курсы и отдельные занятия, проигрывать различные варианты их построения в условиях системы предписаний, технических средств обучения, отведенного времени и набора педагогических технологий обучения.

Установлено, что конструктивные и гностические способности вузовского преподавателя развиваются с возрастом, а организаторские и коммуникативные часто снижаются, особенно если они не становятся предметом его специального анализа на основе знания вузовской, театральной педагогики и психологии [10].

Исследование З.Ф. Есаревой показало, что успешное выполнение преподавателем своих профессиональных функций во многом зависит от характера взаимодействия педагогической деятельности с научной. Было выделено три группы преподавателей, различающихся по типу взаимодействия педагогической и научной деятельности: преподаватели с доминированием педагогической направленности; преподаватели с преобладанием научной ориентации; преподаватели с направленностью на сочетание научной и педагогической работы.

Психологический анализ деятельности преподавателей трех названных групп позволил установить ряд важных особенностей:

– преобладание у преподавателей педагогической направленности является самым неблагоприятным субъективным фактором для его профессионального роста. Преподаватели, мало или вовсе не ведущие научно-исследовательскую работу, испытывают значительные затруднения в решении задач по преобразованию научных знаний в учебный предмет, в отборе и организации учебной информации, в формулировании познавательных задач, в поиске методов исследования научных и педагогических проблем, в определении критериев оценки научных взглядов;

– преобладание научной направленности также снижает продуктивность как педагогической деятельности преподавателя, так и его научной работы. У преподавателей с повышенной научной направленностью заметно снижен уровень развития организаторских и коммуникативных умений, имеют место трудности в общении, в организации коллективной работы студентов или своих коллег;

– преподаватели с направленностью на сочетание научной и педагогической работы успешно справляются с задачами научно-исследовательской и педагогической деятельности [10].

Исследования, проведенные в вузах страны (Т.И. Руднева, Г.И. Санжар), подтвердили эти результаты и вместе с тем обнаружили, что группа преподавателей, способных к успешному сочетанию основных видов деятельности (а для управленцев в вузе требуется еще решение организационных задач), небольшая, что свидетельствует не только о наличии объективных, но и субъективных причин, затрудняющих этот процесс [24; 10].

В структуре педагогической деятельности, по утверждению В.И. Гиенцинского, следует выделять следующие функциональные компоненты: презентативный, интенсивный, корректирующий и диагностирующий. Презентативная функция, согласно точке зрения ученого, состоит в изложении содержания материала; интенсивная – в мотивации интереса учащихся к усвоению информации; корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих обучающихся, а диагностирующая функция обеспечивает обратную связь [9]. Данная точка зрения на структуру педагогической деятельности позволяет, на наш взгляд, в достижении результата учитывать факторы регуляции педагогического процесса.

Основными составляющими профессионально-педагогической деятельности преподавателя, по мнению В.Н. Абросимова, являются научно-предметный, психолого-педагогический и культурно-просветительский компоненты. Научно-предметный компонент деятельности обеспечивает организацию процесса обучения, передачу знаний студентам; психолого-педагогический компонент способствует установлению гармоничных отношений преподавателя со студентами и коллегами; культурно-просветительский позволяет преподавателю реализовать функции воспитателя [1].

Структура профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы, разработанная В.Г. Ивановым, состоит из трех блоков: логико-методологического; психолого-дидактического; технологического. В логико-методологическом блоке отражены принципы построения модели. Эти принципы и последовательность операций при разработке предполагают: формулирование целей и конкретных задач моделирования; сбор и систематизацию исходной информации, определение ее достоверности и полноты; выделение основных факторов, влияющих на изменение закономерностей профессионально-педагогической деятельности. В психолого-дидактическом блоке характеризуются принципы моделирования профессионально-педагогической деятельности. Технологический блок отражает профессиональный аспект деятельности специалиста и адекватное ей содержание подготовки. Смысл профессионально-педагогической деятельности В.Г. Иванов видит в создании условий для саморазвития, самореализации, самовоспитания [12].

Таким образом, полифункциональный подход позволяет рассмотреть структуру профессионально-педагогической деятельности по различным критериям: компонентность, блочность, системность и др.

Отмечая ограниченность полифункционального подхода к построению моделей деятельности преподавателя высшей школы, Н.М. Таланчук разработал теорию педагогической деятельности на основе системно-функционального подхода. По его мнению, полифункциональный подход является ограниченным, так как «не всякая множественность есть целостность» [29, с. 48]. Согласно концепции Н.М. Таланчука, профессионально-педагогическая деятельность – это синергетическая система, где все подчиняется законам системного синергетизма, действие которых проявляется в системно-функциональной закономерности.

Синергетическая структура профессионально-педагогической деятельности имеет системный циклично-фазовый характер. «Макроэлементом» этой деятельности является педагогический цикл – процесс решения педагогом отдельной задачи или группы задач. Каждый педагогический цикл состоит из фаз – составных его элементов, характеризующих динамику деятельности педагога и его взаимодействия с обучающимися.

Содержание профессионально-педагогической деятельности в концепции Н.М. Таланчука рассматривается как реализация системы педагогических функций при решении конкретных учебно-воспитательных задач. К таким функциям относятся: диагностическая, целевой ориентации, планирования, организаторская, мобилизационно-побудительная, коммуникативная, формирующая, контрольно-аналитическая и оценочная, координации и коррекции, совершенствования. Все они образуют синергетическую целостность [29].

Данный подход к содержанию профессионально-педагогической деятельности, на наш взгляд, отличается от традиционного тем, что представ-

ляет не любой произвольный набор элементов, а их систему, которая в своем строении и содержании объективна. В то же время перечисленные функции постоянны (инвариантны) при решении всех учебно-воспитательных задач, а их наполнение (содержание) изменчиво (вариативно), так как зависит от характера решаемой задачи.

Анализ моделей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы показал, что эта деятельность является сложно-организуемой и состоит из нескольких взаимосвязанных между собой видов, имеющих общие компоненты. Отдельные конкретные виды деятельности различаются по форме, способам осуществления, временной и пространственной характеристике, функциональной направленности.

В зависимости от реализации различных целей деятельности преподаватель высшей школы осуществляет следующие основные виды деятельности: педагогическую, научно-исследовательскую, профессиональную (по базовой специальности), административно-хозяйственную, управленческую, коммерческую и общественную [16; 25].

Полидисциплинарность деятельности преподавателя высшей школы рассматривается в работах А.Л. Бусыгиной, Ю.Г. Фокина. По мнению исследователей, преподаватель высшей школы должен не только преподавать студентам определенную учебную дисциплину, но и осуществлять руководство практикой, курсовыми и дипломными работами, которые чаще всего междисциплинальны, следовательно, он должен знать основные концептуальные положения не только преподаваемой дисциплины, а также концептуальные положения смежных дисциплин и ключевых дисциплин специальности студентов [7; 32].

Полифункциональность и полидисциплинарность деятельности преподавателя высшей школы предполагают определенный уровень его готовности к решению педагогических задач, а степень этой готовности может быть описана уровнем деятельности. Н.В. Кузьминой были выделены пять уровней педагогической деятельности: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий знания, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий деятельность и поведение [18].

Исследователи предпринимали попытки соотнести эти уровни с уровнями педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Так, Г.У. Матушанский отмечает, что преподаватель, имеющий квалификацию «преподаватель высшей школы», должен осуществлять свою педагогическую деятельность на уровне не ниже адаптивного; доцент – не ниже локально-моделирующего знания обучаемых; профессор – не ниже системно-моделирующего знания [16].

Доказана обусловленность уровня деятельности преподавателя высшей школы его компетентностью (А.Л. Бусыгина):

– репродуктивный уровень характерен для магистров, кандидатов и докторов наук, для узких специалистов, не имеющих педагогической квалификации (компетентности);

– концептуальный уровень предполагает широкую концептуальную подготовку преподавателя, что позволяет ему систему знаний профессионально конструировать;

– продуктивный уровень дополняет концептуальный знаниями психолого-педагогических дисциплин, что дает возможность профессионально мотивировать и передавать систему знаний;

– интегративный уровень представляет высшую степень продуктивного уровня деятельности, что выражается в технике педагогического общения и качествах личности компетентного преподавателя [7].

Таким образом, приходим к выводу, что компетентность и опыт являются факторами успешной профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

1.2. Стереотипы в педагогической деятельности

Повторяемость педагогической деятельности преподавателя высшей школы приводит к формированию стереотипов в ней. **Социальный стереотип** – это устойчивое представление о каких-либо явлениях или людях, свойственное представителям той или иной социальной группы; это порождение и принадлежность определенной группы людей, и отдельные люди пользуются им лишь в том случае, если они относят себя к этой группе [14, с. 40].

Стереотипы в общении, возникающие, в частности, при познании людьми друг друга, имеют и специфическое происхождение, и специфический смысл. Как правило, стереотип возникает на основе достаточно ограниченного прошлого опыта, в результате стремления делать какие-то выводы в условиях ограниченной информации.

Стереотипы редко бывают плодом нашего личного опыта. Чаще всего мы приобретаем их от той группы, к которой принадлежим, особенно от людей с уже сложившимися стереотипами (родителей, учителей), а также от средств массовой информации, обычно дающих нам упрощенное представление о тех группах людей, о которых мы не располагаем больше никакими сведениями.

Основными отрицательными стереотипами, препятствующими продуктивному решению педагогических задач, являются следующие:

• стремление строить учебный процесс по схеме: изложение – восприятие – воспроизведение – закрепление (характерно для всех категорий преподавателей);

- ориентация преподавательской работы на содержательную сторону – «знай свой предмет и излагай его ясно», ориентация на объем материала, а не на структуру и способы деятельности;

- стремление сохранить привычный (иногда со времени собственного учения) подход к изложению материала и преподаванию в целом (характерно для всех категорий преподавателей);

- гипертрофия функции контроля в обучении (по нашим наблюдениям, многие склонны рассматривать контроль как единственный способ активизации деятельности);

- превалирование на практических и лабораторных занятиях собственной активности преподавателя – стремление все еще раз рассказать, разъяснить, повторить, «дать», прочитать и т. д.;

- связь оценки личности обучаемого с его успеваемостью (характерно для всех категорий преподавателей);

- стремление к излишней детализации, упрощению материала, «приспособлению» его в надежде, что он будет лучше усвоен;

- организация поведения студентов и учащихся в ущерб их деятельности, как правило, приводящая к конфликтам [27, с. 50–51].

Эти и другие стереотипы являются очень устойчивыми.

Отдельную группу стереотипов в педагогической деятельности составляют **стереотипы в познании студента**. Стереотипизация в процессе познания людьми друг друга может привести к двум различным следствиям.

Во-первых, к определенному упрощению процесса познания другого человека. В этом случае стереотип не обязательно несет на себе оценочную нагрузку: в восприятии человека не происходит «сдвига» в сторону его эмоционального принятия или непринятия. Остается упрощенный подход, который, хотя и не способствует точности построения образа другого, тем не менее, необходим, так как значительно сокращает процесс познания. Особенно легко и эффективно полагаться на стереотипы при дефиците времени, усталости, эмоциональном возбуждении, в молодом возрасте. Другими словами, процесс стереотипизации выполняет объективно необходимую функцию, позволяя быстро, просто и достаточно надежно упрощать социальное окружение индивида. Этот процесс можно сравнить с устройством «грубой настройки» в таких оптических приборах, как микроскоп или телескоп, наряду с которыми существует и устройство тонкой настройки, аналогом которого в сфере межличностного восприятия выступают такие тонкие и гибкие механизмы, как идентификация, эмпатия, социально-психологическая рефлексия.

Во-вторых, стереотипизация ведет к возникновению предубеждений. Если суждение строится на основе прошлого ограниченного опыта, который был негативным, всякое новое восприятие представителя той же группы окрашивается отрицательным отношением. Возникновение таких предубеждений зафиксировано в многочисленных экспериментальных исследо-

ваниях, но, естественно, они особенно действенны не в условиях лабораторных опытов, а в реальной жизни, когда могут нанести ущерб общению людей и их взаимоотношениям.

Результативность педагогической деятельности зависит именно от глубины изучения преподавателем личности студента, от адекватности и полноты познания. Анализ материалов исследований (С.В. Кондратьевой, В.М. Розбудько, А.А. Бодалева, А.А. Реана и др.) показал, что существуют тесная связь между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания преподавателем личности студента. Преподаватели с низким уровнем продуктивности деятельности обычно воспринимают лишь внешний рисунок личности студента. Они не углубляются в истинные цели и мотивы, в то время как преподаватели высокого уровня продуктивности способны отражать устойчивые интегративные свойства личности, выявлять ведущие цели и мотивы поведения, объективность оценочных суждений и т. д. [5]

Механизм стереотипизации работает и в процессе познания преподавателем личности студента. Так, у преподавателя под влиянием собственного педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличнику», «двоечнику», «активист» и т. д. Впервые встречаясь со студентом, который уже получил характеристику «отличника» или «двоечника», преподаватель с большей или меньшей вероятностью предполагает у него наличие определенных качеств. Не стоит думать, что этот набор стереотипов неизменен, что все преподаватели рисуют себе одинаковый образ «отличника», «двоечника», «общественника-активиста» и т. д. Наоборот, все оценочные стереотипы носят подчеркнуто субъективный, индивидуальный характер, так как каждый стереотип представляет собой закрепленный опыт общения со студентом, опыт данного конкретного преподавателя.

Говоря об индивидуальном содержании педагогических стереотипов, все-таки нельзя забывать об общей направленности распространенности многих из них. Общеизвестно, что среди преподавателей чрезвычайно распространен следующий стереотип: хорошая успеваемость студентов связана с характеристиками личности. Тот, кто успешно учится, априорно воспринимается как человек способный, добросовестный, честный, дисциплинированный. И наоборот, «двоечник» – это бесталанный, несобранный лентяй.

В ряде исследований можно найти описания и другого педагогического стереотипа: очень часто «трудными» студентами считаются беспокойные студенты, те, кто не может усидеть на занятиях, молча, пассивно реагировать на замечания, те, кто неизменно вступает в пререкания. А студентов, которые охотно подчиняются преподавателю, поступают согласно его указаниям и замечаниям, обычно считают благополучными.

Профессиональная оценка преподавателем личностных качеств студента может зависеть от его внешней привлекательности. Если студент нам нравится (внешне), то одновременно мы склонны считать его более положительным, умным, интересным и т. д., то есть переоценивать многие его психологические характеристики. Например, в одном из экспериментов учителям были предложены для оценки «личные дела» учеников. Перед ними ставилась задача определить уровень интеллекта школьника, отношение его родителей к школе, его планы в смысле дальнейшего образования и отношение к нему сверстников. Секрет эксперимента был в том, что всем давалось одно и то же личное дело, но к нему прилагались разные фотографии: одна заведомо привлекательная, а другая заведомо непривлекательная. Оказалось, что «привлекательным» детям, при прочих равных условиях, учителя приписывали более высокий интеллект, намерение поступить в колледж, лучший статус в группе сверстников, а также родителей, больше занимающихся их воспитанием [14, с. 21].

Как и любой человек, преподаватель почти никогда не осознает влияния многих стереотипов на собственные оценки студентов. Однако это обстоятельство не отменяет их действия, напротив, чем менее человек осознает наличие у себя стереотипов, тем более подвержен он их влиянию. Любые стереотипы оказывают огромное влияние на восприятие именно тогда, когда мы мало знаем о человеке, то есть в условиях дефицита информации о личности. По мере знакомства преподавателя со студентами и взаимодействия с ними в учебное и внеучебное время, в процессе наблюдения за их поведением в различных ситуациях оценка становится все более индивидуализированной. А затем начинает определяться конкретными чертами поведения и деятельности. Поэтому чрезвычайно важна педагогическая заповедь, сформулированная В.П. Зинченко в шуточной форме: «Не удивляйся, когда ученик выходит из образа, которым ты его наделил или за него построил. Это нормально» [5, с. 208].

Итак, стереотипы существуют и играют определенную роль в педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Плохо это или хорошо? На этот вопрос трудно ответить однозначно. Отрицательная сторона стереотипов понятна и объяснима, так как они ведут к ограничению «педагогического видения», лишают способности адекватно и всесторонне познавать личность студента. А это негативно влияет на отношение к нему и снижает эффективность управления учебным процессом. А положительное значение стереотипы приобретают в том случае, если преподаватель, опираясь на них, дает лишь вероятную приблизительную оценку личности студента («скорее всего, он доставит мне много хлопот»); если преподаватель отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов. Опора на стереотипы в идеале должна быть лишь одним из возможных механизмов познания, который действует в условиях дефицита ин-

формации, а впоследствии уступает место целенаправленному профессиональному изучению личности.

Реализация педагогической деятельности преподавателем высшей школы приводит к формированию **стереотипов и в межличностном общении**. Профессиональная деформация преподавателя вуза порождается давлением повторяемости излагаемого материала, которое в совокупности с возрастной инерционностью приводит к появлению в лекциях множества мыслительных и речевых штампов. С одной стороны, это с годами облегчает работу преподавателя, но с другой – препятствует развитию и совершенствованию стиля и содержания лекций, вызывая как бы их окостенение, что неизбежно ведет к падению престижа лекций у студентов, к связанному с этим понижению самооценки преподавателя и, кроме того, засоряет штампами и делает скучным непрофессиональное общение.

Эффективность обучения связана с умением преподавателя упрощать материал, чтобы максимально приблизить его к жизненному опыту студентов. Неудивительно поэтому, что люди, многие годы занимающиеся педагогической работой, нередко приобретают навык давать любому человеку, с которым они общаются, больше разъяснений, чем нужно. Это выглядит как стремление поучать, которое может отталкивать.

У преподавателей естественных наук, привыкших ценить однозначность и точность формулировок, постепенно формируется склонность обмениваться конкретной информацией даже в обществе людей, далеких от круга их профессионального общения, и в обстановке, не требующей такой однозначности. Подобная сухость и четкость высказываний нередко порождает у собеседников растерянность и недовольство. Здесь следует напомнить, что в общении важны и другие компоненты: принятые формы обмена любезностями, беседы на, казалось бы, неинформативные темы, например о погоде; такие беседы на самом деле несут информацию об отношениях людей и внимании к ним.

1.3. Психология личности преподавателя высшей школы

Личностные особенности преподавателя высшей школы проявляются в стиле деятельности, что подтверждает взаимосвязь деятельности и личности: изменения в деятельности влекут изменение свойств личности, но-вообразования личности вносят изменения в деятельность.

Личность трактуется педагогической энциклопедией как общественный индивидуум, субъект познания и активного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности, что только внешне отражает сущность понятия [28]. С.Л. Рубинштейн указывает на единичность и неповторимость человека, являющиеся следствием его индивидуального развития, особых обстоятельств жизни и воспитания [23].

Л.И. Божович считает личностью человека, достигшего определенного психического развития, а в качестве ведущего свойства выделяет мотивационную сферу [4]. Многие исследователи рассматривают структуру личности с позиций принципа деятельности, используя не отдельные ее свойства, а структурные объединения, комплексы, связанные с доминирующей мотивацией (Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев). Как интегральное образование психических процессов, психических состояний и психологических свойств выступает личность в теории А.Г. Ковалева. Таким образом, констатируем: в отечественной психологии широко распространен взгляд на человека как на индивида, личность и субъекта деятельности, но при этом отсутствует более или менее общепринятая концепция личности [2]. В наибольшей степени решению поставленных исследовательских задач соответствует «блочная» стратегия изучения личности, представленная К.К. Платоновым в 1972 году, позже дополненная системными идеями. Ученый рассматривает личность как динамическую систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними при сохранении функции. В этой системе выделяются четыре подструктуры личности: направленность личности (убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания); социальный опыт в широком его понимании (знания, умения, навыки, привычки); особенности психических процессов (воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память); психические свойства личности (темперамент, половые и возрастные свойства).

Подструктуры находятся в сложных взаимосвязях и образуют определенную иерархию как между собой, так и между элементами каждой из подструктур. В то же время на них накладываются характер и способности. Черты же личности (богатство потребностей, стремление к самореализации, компетентность, умение обнаруживать нерешенные проблемы и преодолевать стереотипы, критичность и способность к рефлексии, ответственность перед обществом за принимаемые решения и т. д.) – это интегральное проявление свойств личности, детерминируемое всеми подструктурами [20, с. 57]. Личность человека является интегративной целостностью биогенных, психогенных и социогенных элементов. Группы компонентов представляют «статический разрез» целостной структуры личности, динамическое же понимание основывается на системно-эволюционной теории. Дополняющей стороной личности человека выступают ее деятельность и постоянное изменение свойств и качеств человека: «В деятельности, осуществляя которую человек совершает свой жизненный путь, все психические свойства личности не только проявляются, но и формируются» [23, с. 423]. В процессе освоения деятельности индивидуальные качества субъекта формируются в подсистему профессионально важных качеств (ПВК), влияющих на эффективность деятельности и успешность ее освоения [17]. Системы ПВК могут формироваться на основе нормативных эталонов, переработки текущей информации и индивидуально выработанных

в ходе деятельности эталонов. Под ПВК понимается совокупность требований и ограничений, предъявляемых профессией к человеку [16].

Обращение к характеристикам личности преподавателя высшей школы показало, что качества делятся на группы в зависимости от условий развития [16]: формируемые и развиваемые в профессиональном обучении и деятельности, трудно формируемые и медленно развиваемые в профессиональном обучении и деятельности, компенсируемые в индивидуальном стиле деятельности и общения, не компенсируемые в индивидуальном стиле деятельности и общения. Противоположанием для педагогической работы в вузе, по мнению Г.У. Матушанского, может быть невыраженность группы профессионально важных качеств, составляющих психологическую предрасположенность к профессии.

Учеными предпринимались попытки установить различия личностных свойств педагога и ученого, что, на наш взгляд, является достаточно условным, так как преподавателю высшей школы необходимо гармонично сочетать преподавательскую и научно-исследовательскую деятельность и соответственно проявлять личностные свойства педагога и исследователя.

Требования к личности преподавателя высшей школы, в зависимости от вида деятельности, описывает Ю.Г. Фокин [32]: для успешного выполнения педагогической деятельности преподавателю необходимо быть общительным человеком, иметь четкую дикцию, обладать культурой речи; преподаватель-исследователь должен быть ориентирован на поиск и выявление истины, для этого ему необходимо иметь развитое логическое мышление, умение выделять главное в разных источниках, умение устанавливать логические связи между рассматриваемыми объектами; преподаватель-воспитатель должен быть носителем и выразителем социально одобряемых ценностей, иметь активную социальную позицию, выделять социальную значимость изучаемого, для этого ему необходимы доброжелательность, уважение к студентам, интеллигентность в общении.

Требования к личности и деятельности преподавателя высшей школы задаются обществом, каждый раз отражают специфические особенности той или иной исторической эпохи. Общество информационных технологий, постиндустриальное общество, в отличие от индустриального общества конца XIX – середины XX века, в гораздо большей степени заинтересовано в том, чтобы граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

1.4. Я-концепция в структуре личности преподавателя

К научному понятию Я-концепция ближе всего по смыслу находится самосознание, хотя Я-концепция – понятие менее нейтральное, включающее в себя оценочный аспект самосознания, это динамическая система

представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Р. Бернс, один из ведущих английских ученых в области психологии, серьезно занимавшийся вопросами самосознания, дает такое определение: «Я-концепция – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я или картиной “Я”. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. Я-концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем» [3, с. 128].

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека – с самого детства до глубокой старости. Первоначальная зависимость Я-концепции от внешних влияний бесспорна, но в дальнейшем она играет самостоятельную роль в жизни каждого человека. С момента своего зарождения Я-концепция становится активным началом, выступающим в трех функционально-ролевых аспектах.

1. Я-концепция как средство обеспечения внутренней согласованности. Ряд исследований по теории личности основывается на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства или идеи, вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями человека, приводят к дегармонизации личности, к ситуации психологического дискомфорта. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, человек готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия. Существенным фактором восстановления внутренней согласованности является то, что человек думает о самом себе.

2. Я-концепция как интерпретация опыта. Данная функция Я-концепции в поведении заключается в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, так как у человека существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию своего опыта.

3. Я-концепция как совокупность ожиданий. Я-концепция определяет также и ожидания человека, то есть его представления о том, что должно произойти. Каждому человеку свойственны какие-то ожидания, во многом определяющие и характер его действий. Люди, уверенные в собственной зна-

чимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом; считающие же, что они никому не нужны, не могут нравиться, либо ведут себя исходя из такой предпосылки, либо интерпретируют соответствующим образом реакции окружающих. Многие исследователи считают эту функцию центральной, рассматривая Я-концепцию как совокупность ожиданий, а также оценку, относящихся к различным областям поведения [3].

Во многих психологических теориях Я-концепция является одним из центральных понятий. Вместе с тем до сих пор не существует ни ее универсального определения, ни единства в терминологии. Термины, которые одни авторы употребляют для обозначения Я-концепции в целом, другие используют для обозначения ее отдельных элементов. Чтобы внести ясность в терминологию, следует пользоваться схемой, предложенной Р. Бернсом, которая, с одной стороны, наиболее полно отражает структуру Я-концепции, а с другой – упорядочивает терминологию, встречающуюся на страницах психологической литературы.

Исходя из определения Р. Бернса, в Я-концепции выделяются и описательная, и оценочная составляющие, что позволяет рассматривать ее как совокупность установок, направленных на себя. В большинстве определений установки подчеркивают три главных элемента.

1. Убеждение, которое может быть как обоснованным, так и необоснованным (когнитивная составляющая установки).

2. Эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая).

3. Соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении (поведенческая составляющая).

Применительно к Я-концепции эти три элемента установки конкретизируются следующим образом.

1. Образ Я – представления индивида о самом себе.

2. Самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Образ Я. Представления индивида о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются они на объективном знании или субъективном мнении. Предметом восприятия человека могут, в частности, стать его тело, способности, социальные отношения и множество других личностных проявлений. Конкретные способы самовосприятия, ведущие к формированию образа Я, могут быть самыми разнообразными. Описывая самого себя, человек прибегает обычно к помощи прилагательных: «надежный», «общительный», «сильный», «красивый» и т. д., которые, по сути, являются абстрактными характеристиками, которые ни-

как не связаны с конкретным событием, тем самым человек в словах пытается выразить основные характеристики своего привычного самовосприятия. Эти характеристики (атрибутивные, ролевые, статусные, психологические и т. п.) можно перечислять до бесконечности. Все они составляют иерархию по значимости элементов самоописания, которая может меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта человека или просто под влиянием момента. Такого рода самоописания – это способ охарактеризовать себя. Извечный вопрос об истинности образа Я правомерен относительно его когнитивного компонента, причем и здесь нужно учитывать, что всякая установка – не отражение объекта самого по себе, а систематизация прошлого опыта взаимодействия субъекта с объектом. Поэтому знание человеком самого себя не может быть ни исчерпывающим, ни свободным от оценочных характеристик и противоречий, чем объясняется выделение второй составляющей Я-концепции.

Самооценка. Можно выделить несколько источников формирования самооценки, которые меняют вес значимости на разных этапах становления личности: оценка других людей, круг значимых других людей или референтная группа, актуальное сравнение с другими, сравнение реального и идеального Я, измерение результатов своей деятельности.

Самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением, без чего трудно или даже невозможно самоопределиться в жизни. Верная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение и поддерживает его человеческое достоинство.

Поведенческая составляющая Я-концепции. Поведенческая составляющая Я-концепции заключается в потенциальной поведенческой реакции, то есть конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Всякая установка – это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом. Особенность Я-концепции заключается в том, что, как в комплексе установок, объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этой самонаправленности все эмоции и оценки, связанные с образом Я, являются очень сильными и устойчивыми, что оказывает сильное влияние на деятельность человека, его поведение, взаимоотношения с окружающими.

Выделив три основные составляющие Я-концепции, не следует забывать о том, что образ Я и самооценка поддаются лишь условному концептуальному различению, поскольку в психологическом плане они неразрывно связаны. Образ и оценка своего «Я» предрасполагают человека к определенному поведению, потому глобальную Я-концепцию следует рассматривать как совокупность установок человека, направленных на самого себя. Однако эти установки могут иметь различные ракурсы или модальности.

Модальности самоустановок. Выделяются три основные модальности самоустановок.

1. Реальное Я – установки, связанные с тем, как человек воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть его представления о том, каков он есть в настоящее время.

2. Зеркальное Я – установки, связанные с представлениями человека о том, как его видят другие. Зеркальное Я выполняет важную функцию самокоррекции притязаний человека и его представлений о себе. Этот механизм обратной связи помогает удерживать Я-реальное в адекватных пределах и оставаться открытым новому опыту через взаимообратный диалог с другими и с самим собой.

3. Идеальное Я – установки, связанные с представлением человека о том, каким он хотел бы стать. Идеальное Я формируется как некоторая совокупность качеств и характеристик, которые человек хотел бы видеть у себя, или ролей, которые он хотел бы исполнять. Причем идеальные элементы своего Я личность формирует по тем же основным аспектам, что и в структуре Я-реального. Идеальный образ складывается из целого ряда представлений, отражающих сокровенные чаяния и устремления человека. Эти представления бывают оторваны от реальности. Противоречия между реальным и идеальным Я составляют одно из важнейших условий саморазвития личности.

Кроме трех основных модальностей установок, предложенных Р. Бернсом, ряд ученых выделяет еще одну, которая играет особую роль – конструктивное Я (Я в будущем), которому свойственна обращенность в будущее и построение проективной модели Я. Главное отличие конструктивного Я-проекта от идеального Я заключается в том, что он пронизан действительными мотивами и они больше соответствуют признаку «стремленье». В Я-конструктивное трансформируются те элементы, которые личность принимает и ставит для себя как достижимую реальность.

Необходимо отметить, что любой из образов Я имеет сложное, неоднозначное по своему строению происхождение, состоящее из четырех аспектов отношения: физическое, эмоциональное, умственное и социальное Я.

Таким образом, Я-концепция есть совокупность представлений человека о самом себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения, в силу чего ее можно рассматривать как свойственный каждому человеку набор установок, направленных на самого себя. Я-концепция образует важный компонент самосознания человека, соучаствует в процессах саморегуляции и самоорганизации личности, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий человека.

1.5. Профессиональная Я-концепция преподавателя высшей школы

Профессиональная деятельность является одной из основных форм жизнедеятельности человека. От того, как человек воспринимает и оцени-

вает свою работу, свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональной ситуации, зависит и его общее самочувствие, и эффективность его деятельности. Профессиональная Я-концепция личности является основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования.

Профессиональная Я-концепция включает представление о себе как члене профессионального сообщества, носителя профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих профессиональному сообществу. Сюда входят представления о профессионально важных качествах, необходимых профессионалу, а также система отношений человека к профессиональным ценностям.

Для педагогической деятельности проблема профессиональной Я-концепции приобретает особую актуальность потому, что результаты деятельности преподавателя выражаются прежде всего в результате учебно-профессиональной деятельности студентов, и способность преподавателя анализировать и оценивать свою деятельность и ее результаты, свои профессионально значимые качества непосредственно связана с эффективностью педагогического воздействия. Кроме того, профессиональная Я-концепция является личностным регулятором профессионального саморазвития и самовоспитания преподавателя.

Исследователи (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) доказывают, что анализ педагогом своих поступков и действий позволяет создать образ собственного Я как индивидуальности, что, в свою очередь, дает возможность для формирования профессиональной Я-концепции [19].

Структура профессиональной Я-концепции преподавателя включает в себя: актуальное Я – то, каким себя видит и оценивает преподаватель в настоящее время; ретроспективное Я – то, каким себя видит и оценивает преподаватель по отношению к начальным этапам работы; идеальное Я – то, каким хотел бы быть или стать преподаватель; рефлексивное Я – то, как, с точки зрения преподавателя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

Актуальное Я является центральным элементом профессиональной Я-концепции преподавателя, который основывается на трех других, где Я-ретроспективное в отношении к Я-актуальному дает преподавателю шкалу собственных достижений или критериев оценки собственного профессионального опыта; Я-идеальное выступает целостной перспективой личности на себя, которая обуславливает саморазвитие личности в профессиональной сфере; Я-рефлексивное – социальная перспектива в самосознании преподавателя.

Программа формирования профессиональной Я-концепции, специально предназначенной для подготовки к педагогической профессии, заключается в формировании:

- индивидуальных умений – расширение понятия успеха, самоуважение и уважение других, знание себя, уверенность в себе, способность вы-

ражать свои чувства, давать и получать обратную связь, наблюдать и фиксировать результаты;

- групповых умений – понимание того, как работает группа, способность работать совместно, терпимо относиться к другим, поддерживать их, искать их сильные стороны, выявлять различные стили лидерства, способность получать информацию и делиться ею;

- управленческих умений – способность справляться с каждодневными задачами, устанавливать приоритеты, контролировать свое время, решать задачи и принимать решения, способность к переговорам;

- умений, связанных с самореализацией личности, – точная самопрезентация, самооценка, критичное и аналитическое мышление, достижение поставленной личной цели, развитие личного контроля;

- умений, обеспечивающих эффективную взаимосвязь с другими людьми, – коммуникация, эмпатия, кооперация, поддержка-помощь, дружба, лидерство, позитивное взаимодействие в группе [22, с. 264].

Самооценка в структуре профессиональной Я-концепции преподавателя. Самооценка профессиональных способностей, знаний и достижений может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной Я-концепции личности.

«Самооценка» – понятие более частное в сравнении с понятием «самоотношение», которое описывает общую направленность и «знак» отношения человека к самому себе. Самооценка является конкретным выражением самоотношения, часто представляемым даже количественно.

В структуре профессиональной самооценки выделяют следующие аспекты: операционально-деятельностный, личностный. Операционально-деятельностный аспект самооценки преподавателя связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионально-педагогического уровня (сформированность умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний). Личностный аспект профессиональной самооценки преподавателя выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа Я-профессионального. Самооценка по этим двум аспектам не обязательно согласованная. Рассогласование самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональные адаптацию, успешность и развитие.

В структуре профессиональной самооценки также выделяют: самооценку результата и самооценку потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого и отражает удовлетворенность / неудовлетворенность достижениями. Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Напротив, низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. Указан-

ный самооценочный паттерн лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности, в том числе и в педагогической деятельности.

Исследования А.А. Реан показали, что образ Я у педагогов наиболее отдален от идеала по таким качествам, как уступчивость, лидерство и доверчивость (методика Лири). Причем по лидерству отклонение отрицательное, а по двум другим качествам – положительное. Это означает, что лидерство, по самооценке педагогов, выражено у них недостаточно; имеется желание развивать в себе это качество, приближаясь к идеальному образу педагога-профессионала. Но фактически исследование сформированности лидерства у педагогов показало, что оно у них достаточно выражено и соответствует адаптивному уровню развития. Дальнейшее усиление этой тенденции свидетельствует о формировании дезадаптивного варианта развития по нарастанию авторитарности и связанности с такими качествами личности, как властность и деспотичность. Таким образом, данное стремление приблизиться к идеалу скорее уводит от действительно продуктивных моделей педагогического общения.

Такие качества, как уступчивость и доверчивость, по самооценке педагогов, выражены у них слишком сильно. И следовательно, считают они, для приближения к профессиональному идеалу Я необходимо стать менее уступчивым и менее доверчивым [21].

Исследователями установлено, что чем больше преподаватель стремится к ограничению негативизма в поведении, тем в меньшей степени его коммуникативная активность связана с передачей информации. В структуре коммуникативной активности таких преподавателей доминируют процессы приема информации. Чем больше в структуре коммуникативной активности преподавателя процессы передачи информации преобладают над процессами приема информации, тем больше отклонение самооценки от идеала по параметру «требовательность–непримиримость». Причем это отклонение может быть как отрицательным, так и положительным, речь может идти о желании как повысить, так и понизить свою требовательность. Преподаватели, преимущественно ориентированные на передачу информации, стремятся к большей требовательности, нежели преподаватели, в коммуникативной активности которых преобладают процессы приема информации.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте специфику профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.
2. Перечислите основные компоненты в структуре профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

3. Какие функции выполняет преподаватель, осуществляя свою деятельность в высшей школе? Приведите примеры позитивного и негативного влияния одних функций в деятельности преподавателя высшей школы на другие.

4. Что такое явление стереотипизации и как оно проявляется в педагогической деятельности преподавателя высшей школы?

5. Приведите примеры позитивного и негативного влияния стереотипов на продуктивность педагогической деятельности.

6. Дайте определение понятию «Я-концепция».

7. Дайте психологическую характеристику основным компонентам в структуре Я-концепции.

8. Почему формирование Я-концепции является уникальным результатом психического развития личности?

9. Как проявляется профессиональная Я-концепция преподавателя в его деятельности?

10. Какое место самооценка занимает в структуре профессиональной Я-концепции преподавателя?

11. Как соотносятся понятия «самооценка» и «самоотношение»?

12. В чем особенности операционально-деятельностного аспекта самооценки преподавателя?

13. Какие психологические качества являются наиболее значимыми для профессиональной деятельности преподавателя высшей школы?

Задание 1. Проанализируйте характер своей педагогической деятельности (цели, содержание, методы, результат)? К какому типу преподавателей (с преобладанием какого вида направленности) вы можете отнести себя? Что вам нужно сделать для повышения уровня педагогического мастерства? Проанализируйте, как может быть оценена ваша деятельность студентами?

Задание 2. Проанализируйте характер своей педагогической деятельности: какие именно стереотипы имеются у вас?

Задание 3. Выполните упражнение «Ролевой внутренний диалог» (И.В. Орлова).

Упражнение «Ролевой внутренний диалог»

Цель упражнения: актуализация стереотипов поведения, мышления в педагогической деятельности, развитие индивидуальной рефлексии поведения, «проживание» различных моделей возможного личного и профессионального развития в повседневной жизни.

Время: 30 минут.

Процедура. Участники выбирают наиболее оригинальную, острую ситуацию, решение которой предлагается осуществить относительно себя, своей субъективности. Происходить это будет через организацию «внутреннего» ролевого диалога, который осуществляется следующим обра-

зом: тот, кто в данный момент должен решать поставленную задачу, раздает карточки с ролями другим участникам, которые и будут помогать ему. Образуется «внутреннее пространство для полилога». Ситуацию помогают решать следующие роли: 1) родственник (мама, папа, брат, сестра и т. д.); 2) книга (или книги); 3) жизненный опыт; 4) «я сам» (жизненные принципы, ценности); 5) религия (религиозный источник); 6) человек, не знакомый с участником.

Участник, который раздал роли, имеет право обращаться за мнением к каждой «роли», задавать вопросы, выслушивать советы и рекомендации, обсуждать с ними непонятные и сложные моменты данной ситуации или своего состояния и т. д. После обращения ко всем участникам данного полилога «главное» лицо озвучивает свое решение. В конце упражнения происходит обсуждение [19, с. 75–76].

Задание 4. Выполните упражнение «Я-концепция».

Упражнение «Я-концепция»

Цель: расширение представлений о собственной Я-концепции.

Инструкция. Вероятно, у каждого из вас есть своя собственная теория, касающаяся того, что именно делает вас уникальным, единственным в своем роде, неповторимым. При этом невольно возникает вопрос: разделяют ли окружающие ваше мнение о самом себе, видят ли вас другие таким же, каким вы воспринимаете себя?

Попробуйте ответить на этот вопрос в ходе выполнения следующих заданий.

1. Дайте 10 ответов на вопрос «Кто я такой?». Сделайте это быстро, записывая свои ответы точно в той форме, как они сразу приходят в голову.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

2. Ответьте на тот же вопрос так, как, по вашему мнению, отозвались бы о вас ваши отец или мать (выберите одного).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

3. Ответьте на тот же вопрос так, как, по вашему мнению, отозвался бы о вас ваш лучший друг (подруга).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Теперь сравните три набора характеристик и в письменной форме укажите следующее.

1. В чем состоит сходство? _____

2. Каковы различия? _____

3. Если есть различия, то как вы их объясняете применительно к самому себе? В какой степени вы ведете себя по-разному с разными людьми и какие роли принимаете на себя при общении с близкими людьми? _____

4. Каким образом эти различия объяснимы, исходя из индивидуальных особенностей самих воспринимающих, т. е. как их ожидания формируют те суждения о вас, которые вы им приписываете? _____

5. Укажите, какие 10 ответов вашей самохарактеристики (пункт 1) казались: а) физических качеств (облик, сила, здоровье и т. п.); б) психологических особенностей (интеллект, эмоциональная сфера и т. п.); в) социальных ролей (профессиональная деятельность, семейное положение и т. п.).

Установите очередность, которую вы считаете целесообразной при перечислении этих трех групп качеств. После проведенного анализа остаетесь ли вы на первоначальных позициях в составлении своей самохарактеристики? Почему? Если нет, то запишите новый порядок следования качеств. Прибавились или изменились какие-либо из них? Чем вы это объясняете?

Если вы выполнили задание до конца, то написанный вами итог можно определить как вербальное выражение Я-концепции.

Задание 5. Проведите исследование Я-концепции студентов с помощью методики «Кто Я?».

Методика исследования «Кто Я?»

Авторы методики: М. Кун и Т. Мак-Портленд (модификация А.М. Прихожан).

Цель: изучение Я-концепции студентов, исследование особенностей профессионального самосознания студентов.

Ход выполнения. Студентов просят в течение 15 минут дать двадцать различных ответов на вопрос «Кто я?». Испытуемые инструктируются давать ответы в том порядке, в котором они спонтанно возникают, а не заботиться о последовательности, грамматике и логике. Опрос проводится анонимно (испытуемые указывают только свой пол и возраст).

Обработка данных. После того как испытуемые ответили, они анализируют то, что написали. Сначала подсчитывается количество ответов, оно определяет уровень самопрезентации студента.

Если ответов мало (**не больше 8**), то, возможно, представления испытуемого о себе довольно жестко ограничены или он не захотел предьявлять себя.

Если ответов **от 9 до 17**, то испытуемый имеет о себе кое-какое представление, но оно неполное, ограниченное. И в первом, и во втором случае необходимо проанализировать причины, повлиявшие на уровень самопрезентации испытуемого: что ему помешало ответить? Может быть, слишком жесткий самоконтроль? Или боязнь открыться? Или дефицит словарного запаса? Или еще что-то.

Если у исследуемого получилось **от 18 до 22** ответов, значит, он смотрит на себя с разных сторон, не стесняется самого себя, знает себе цену. Хотя в этом случае необходимо посмотреть, нет ли у него различно сформулированных ответов про одно и то же. Если есть, то все они, кроме одного, вычеркиваются и не подсчитываются.

А если у испытуемых получилось **более 22** ответов, то, возможно, они перемудрили, подменили предложенное задание на задание—соревнование «кто больше напишет?».

Далее студенты анализируют содержание ответов.

Инструкция. Подсчитайте, сколько из ваших ответов формально-биографических, нейтральных по оценке (пол, возраст, социальная роль и др.), сколько положительных оценок, а сколько отрицательных. Каких больше? Если формальных, значит, вы прячетесь за ними, не хотите или боитесь раскрыться. Если больше положительных — значит, с самооценкой у вас все в порядке, вы принимаете себя таким, какой вы есть. А если больше ответов с отрицательной оценкой, значит, у вас низкая самооценка, вы не нравитесь себе, отвергаете себя. Затем посмотрите, на какую тему больше всего ответов. Скорее всего, эта тема — самая волнующая, самая важная для вас в данный момент, именно она определяет вашу деятельность, ваши мечты, ваше поведение. Также интересно посмотреть, к какому времени относится большинство ваших ответов — к прошлому, настоящему или будущему. Задумайтесь, почему так получилось. В идеале в ответах должно быть сочетание прошлого, настоящего

и будущего, при некотором преобладании настоящего, что свидетельствует о полноценной, интересной, насыщенной событиями жизни.

После того как студенты самостоятельно проанализировали результаты исследования, *преподаватель собирает листы с ответами студентов и анализирует их по следующей схеме.*

1. Общее количество обследованных (количество чел.).
2. Половой, возрастной состав выборки (указывается количество опрошенных юношей и девушек, средний возраст).
3. Подсчитывается количество ответов испытуемых, относящихся к следующим сферам:
 - утверждения, касающиеся сторон личной жизни, например: «Я девушка своего парня», «Я хорошая подруга»;
 - утверждения, связанные с профессиональной направленностью и принадлежностью к профессии, например: «Я будущий химик», «Я студент физического факультета»;
 - утверждения, касающиеся ролевых и формально-биографических характеристик, например: «юноша», «житель города Самары».
 - утверждения, отражающие интересы и увлечения, например: «Я коллекционер», «Я футболист»;
 - утверждения, отражающие особенности характера, например: «честная», «добрая», «отзывчивая».

Количество сфер может быть увеличено исследователем в зависимости от содержания ответов испытуемых.

Библиографический список

1. Абросимов В.Н. Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 6. С. 61–64.
2. Аверин В.А. Психология личности. 2-е издание. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2001. 39 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / под общ. ред. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
6. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978. 216 с.
7. Бусыгина А.Л. Профессор-профессия. Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. 276 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика - Пресс, 1996. 536 с.
9. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб.: Нева, 1992. 183 с.
10. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателей высшей школы. Л.: ЛГУ, 1974. 112 с.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. 480 с.

12. Иванов В.Г. Моделирование педагогической деятельности // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 62–64.
13. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.
14. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2005. 280 с.
15. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Мысль, 1989. 206 с.
16. Матушанский Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. Калуга, 2003. 457 с.
17. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 253 с.
18. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина [и др.]. Л.: ЛГУ, 1980. 360 с.
19. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб.: Речь, 2006. 128 с.
20. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.
21. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2000. 432 с.
22. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1996. 512 с.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 593 с.
24. Руднева Т.И. Исследование деятельности руководителей факультетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л.: ЛГУ, 1977. 19 с.
25. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма. Самара: СГУ, 1997. 157 с.
26. Санжар Г.И. Особенности организаторской деятельности руководителя научно-педагогического коллектива кафедры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л.: ЛГУ, 1978. 20 с.
27. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную деятельность: учеб. пособие для преподавателей / отв. ред. Ю.А. Кудрявцев. М.: Педагогическое общество России, 2001. 102 с.
28. Словарь педагогических терминов: метод. материалы для студентов по изучению курса педагогики / под ред. В.В. Макаева. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1996. 51 с.
29. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогик: Стратегемы развития педагогической теории и практики. Казань: ИССО РАО, 1996. 71 с.
30. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004. 21 с.
31. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев [и др.]. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
32. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. М.: ИЦ «Академия», 2002. 224 с.

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ

В учебной деятельности студента проявляется его характер – относительно устойчивый психический склад человека. Главное, что раскрывает характер студента, – это поведение и действия, особенно поведение в коллективе, успеваемость и общественная работа. Знания характерологических особенностей студента позволяют преподавателю более оптимально взаимодействовать с ним, прогнозировать в определенной степени его поведение в той или иной ситуации, оказывать помощь в развитии его личности.

В психологии под характером понимают индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, задающих типичный для него способ поведения и эмоционального реагирования в определенных жизненных обстоятельствах. В отличие от темперамента он определяет не энергетическую (силовую и скоростную) сторону деятельности, а выбор тех или иных типичных для данного человека приемов, способов достижения цели, можно сказать, «блоков» поведения. Формируется характер прижизненно на основе темперамента и средовых факторов. Как и темперамент, характер не влияет прямо на успешность обучения, но может создавать трудности или благоприятствовать обучению в зависимости от организационных форм, методов преподавания, стиля педагогического общения преподавателя. Прежде всего, это касается людей с так называемыми акцентуациями характера, создающими «острые углы», «проблемные зоны», затрудняющие для их обладателей построение адекватных взаимоотношений с другими людьми, в том числе в учебной деятельности. Наиболее популярные классификации акцентуированных характеров разработали отечественные психиатры А.Е. Личко, П.Б. Ганнушкин и немецкий психиатр К. Леонгард.

2.1. Классификация акцентуаций характера по А.Е. Личко

В данной подглаве представлена классификация акцентуаций, предложенная А.Е. Личко. Описание акцентуаций характера осуществляется по нескольким основным параметрам: доминирующая черта характера, привлекательные черты, отталкивающие и приводящие к конфликтам черты, особенности общения и дружбы, отношение к обучению и работе; представлен перечень конфликтогенных ситуаций и указаны конкретные формы и способы педагогической помощи акцентуированным личностям.

Параноидальный тип. Люди данного типа сосредоточены на чем-то одном, серьезны, озабочены, о чем-то думают, стремятся во что бы то ни стало достичь желаемого (именно этот вуз, именно этот факультет и т. п.) [1, с. 16].

Доминирующая черта характера – высокая степень целеустремленности.

Такой человек подчиняет свою жизнь достижению определенной цели (причем достаточно большого масштаба), при этом он способен полностью пренебрегать интересами окружающих его людей (своих родителей, друзей и т. п.). Ради достижения поставленной цели он готов пожертвовать и своим благополучием, отказаться от развлечений, комфорта и других обычных для людей радостей.

Привлекательные черты характера: высокая энергичность, независимость, самостоятельность, надежность в сотрудничестве, если его цели совпадают с целями тех людей, с которыми он вместе работает.

Отталкивающие черты характера: агрессивность, раздражительность, гневливость, которые проявляются тогда, когда что-то или кто-то оказывается на пути к достижению поставленной цели; нечувствительность к чужому горю, отсутствие душевности в отношениях с людьми, авторитарность.

«Слабое звено» параноика: не переносит отсутствия общественного признания и одобрения его успехов; он чрезвычайно честолюбив, но по большому счету, а не по мелочам.

Особенности общения и дружбы. Человек с такой акцентуацией характера, как правило, конфликтен, так как у него нет естественной потребности в общении, которое он рассматривает лишь как средство для достижения ранее поставленной глобальной цели. И если ему приходится вступать в контакт с людьми, он часто подавляет собеседника, бывает излишне категоричен в своих суждениях, при этом может легко ранить словом окружающих. Не замечает своей конфликтности.

Параноик совершенно несентиментален, недоверчив в дружбе, которую рассматривает как продолжение общего большого дела. Друзья для него – это только соратники, с которыми он идет к поставленной цели. Размолвки для него – предательство общего дела, он долго помнит обиды и оскорбления. Но даже долгая дружба с ним еще ни о чем не говорит, если человек ему не нужен для дела, он его забудет без всякого сожаления.

Отношение к обучению и работе. Параноидальные студенты обычно изучают тщательно лишь те учебные дисциплины, которые нужны сейчас или потребуются в будущем для успешного достижения поставленных целей. Для этого они могут ходить в библиотеку, на дополнительные занятия, покупать много книг.

Наибольших успехов параноики достигают в индивидуальной творческой работе, так как им очень трудно работать в группе и тем более в большом коллективе. И если работа параноика увлекает, он становится «трудоголиком»: все время в работе, ничего не существует, кроме его цели и необходимой для ее достижения работы. Параноики – непревзойденные поставщики, генераторы крупных идей, нестандартных подходов к решению сложных проблем [1, с. 17].

Педагогические рекомендации. Среди конфликтогенных ситуаций, т. е. ситуаций, которые обостряют проявление отрицательных черт данной

акцентуации характера и которых следует избегать при общении с параноиком, выделяют ситуации, в ходе которых его дело подвергается критике; ситуации, в которых человеку приходится подчиниться воле других людей, особенно не являющихся авторитетными для него; ситуации, когда ему приходится заниматься «пустяками», общественно незначимой деятельностью, рутинной работой или не интересующим его предметом; ситуации, которые заставляют его задумываться о каких-то бытовых мелочах, решать житейские проблемы; ситуации принудительного длительного общения с разными людьми, которые не разделяют его интересов; ситуации отсутствия постоянного признания, общественного одобрения.

Основной задачей педагогической помощи студентам с параноидальной акцентуацией является создание ситуаций, смягчающих проявление негативных особенностей характера. Для этого целесообразнее всего сформулировать значимую для параноика цель и направить всю его энергию на ее достижение. С таким студентом довольно трудно установить продуктивный контакт, если он не увидит в преподавателе единомышленника, сподвижника, увлеченного, как и он, общей идеей. Поэтому требуется определенное время, чтобы он мог признать в педагоге человека, мнение которого для него значимо. В начале беседы с таким студентом желательно отметить большое значение того дела, которому он посвящает большую часть своей жизни, отметить его достижения, попросить сформулировать те цели, которые он ставит перед собой на ближайшую перспективу. Не следует иронизировать над его перспективами, можно содержательно обсудить возможности их достижения и те планы, которые он разработал для достижения своих целей.

В ходе общения и в повседневной жизни требуется повышенная тактичность и ненавязчивый социально-педагогический контроль, доброжелательное доверие. Вместе с тем параноидальным студентам следует посоветовать видеть в одноклассниках, родных и просто окружающих людях не только массу, но и индивидуальность каждого [1, с. 17].

Эпилептоидный тип. С детского возраста у людей, предрасположенных к данному типу акцентуации, замечается недетская бережливость одежды, своих игрушек, всего «своего», крайне злобная реакция на тех, кто пытается овладеть их собственностью, а с первых школьных лет проявляется мелочная скрупулезность и повышенная аккуратность.

Доминирующие черты характера: любовь к порядку, стремление поддерживать уже установленный порядок, консервативность (не признают того, что еще не принято другими); высокий энергетизм (эпилептоиды полны жизненной энергии, они с охотой занимаются спортом, бегают, громко говорят, организуют всех вокруг себя; своей активностью часто мешают окружающим); агрессивность (в экстремальных ситуациях становятся храбрыми и даже безрассудными, а в обыденной жизни у них проявляется гневливость,

взрывчатость, придирчивость, бывают периоды злобно-тоскливого настроения с поиском объекта, на котором можно сорвать зло); такие люди злопыхатны и мстительны.

Привлекательные черты характера: тщательность, аккуратность, исполнительность, бережливость (часто переходящие в излишний педантизм), надежность (всегда выполняет свои обещания), пунктуальность, внимательность к своему здоровью (поэтому здоровье, как правило, крепкое).

Отталкивающие черты характера: жестокость, нечувствительность к чужому горю, чрезмерная требовательность, приводящая к раздражительности в связи с замеченным беспорядком, неаккуратностью других или нарушением ими определенных правил.

«Слабое звено» эпилептоида: практически не переносит неподчинения себе и бурно восстает против ущемления своих интересов.

Особенности общения и дружбы. Как и во всем остальном, эпилептоид любит устоявшийся порядок в дружбе и общении с людьми. Он не заводит случайных знакомств, а предпочитает общение с друзьями детства и школьными товарищами. Но если эпилептоид считает кого-то своим другом, то он выполняет все обязательства, которые накладывает на него дружба. Измены в дружбе (как и в любви) он никогда не простит.

Отношение к обучению и работе. Эпилептоиды отличаются целеустремленностью, выполняют все домашние задания, никогда не прогуливают занятий (таков порядок, и его нужно соблюдать); обычно они отличники.

В дальнейшем такие студенты лучше всего проявляют себя в работе, связанной с поддержанием порядка, правил и норм, принятых кем-то другим. Например, финансист соблюдает денежную дисциплину, юрист – законы, учитель выполняет учебные программы, военный – требования уставов и т. п. [1, с. 19].

Педагогические рекомендации. В перечень конфликтогенных ситуаций, провоцирующих проявление отрицательных черт данной акцентуации, включают: ситуации, которые требуют от эпилептоида ломки, изменения устоявшихся порядков и установленных правил, особенно если это ему приходится делать самостоятельно; ситуации жесткой конкуренции со стороны таких же сильных и энергичных людей; ситуации, ограничивающие возможность для эпилептоида проявить свой авторитет, свою власть над другими людьми, в том числе и над преподавателем; ситуации, когда критикуются действия эпилептоида, тем более когда смеются над его недостатками; ситуации, в которых от него требуются повседневная работа, длительные усилия и нет возможности выделиться среди окружающих; ситуации, в которых так или иначе ущемляются права и интересы самого эпилептоида.

Основной целью педагогической помощи студентам с эпилептоидной акцентуацией характера является устранение условий, провоцирующих его слабые стороны. Но педагогическая помощь часто затруднена тем, что сту-

дент не воспринимает советы и просьбы. Поэтому так важно установить контакт, взаимопонимание с этим студентом. Обстоятельность и неторопливость, чуткость и тактичность – вот что требуется от преподавателя. Такой стиль общения преподавателя позволяет сформировать у студента социально приемлемую модель поведения.

Контакт с эпилептоидным студентом целесообразнее всего устанавливать вне периодов аффективного напряжения, побуждая его в начале беседы «выговориться» на одну из наиболее интересных для него тем.

Очень важно эпилептоиду найти подходящее дело, которое отвлечет его от отрицательных эмоций, снимет напряжение. Таким студентам можно и нужно поручать руководство небольшими группами, например, в ходе деловой игры. Хорошо помогает доброжелательное авансирование его будущих успехов, поощрение его реальных достижений, которые помогают студенту самоутвердиться [1, с. 20].

Гипертимический тип. Люди с данной акцентуацией характера с детства отличаются большой шумливостью, общительностью, даже смелостью, склонны к озорству. У них нет ни застенчивости, ни робости перед незнакомыми людьми, однако им недостает чувства дистанции в отношении со взрослыми.

Доминирующие черты характера: постоянно повышенное настроение, экстравертированность, т. е. обращенность на окружающий мир, открытость для общения с людьми, радость от этого общения, которая сочетается с хорошим самочувствием и цветущим внешним видом.

Привлекательные черты характера: энергичность, оптимизм, щедрость, стремление помочь людям, инициативность, разговорчивость, жизнерадостность, причем его настроение почти не зависит от того, что происходит вокруг него. Но высокий жизненный тонус, брызжущая энергия, неуправляемая активность, жажда деятельности сочетаются с тенденцией разбрасываться и не доводить начатое дело до конца.

Отталкивающие черты характера: поверхностность, неспособность долго сосредоточиваться на каком-либо конкретном деле или мысли, постоянная спешка (стремится заняться чем-то более интересным в данный момент), перескакивание с одного дела на другое, неорганизованность, фамильярность, легкомысленность, готовность на безудержный риск, грубость (но без всякого зла), склонность к прожектерству и аморальным поступкам (но незлоумышленно и сразу готов покаяться).

«Слабое звено» человека гипертимической акцентуации характера: не переносит однообразной обстановки, монотонного труда, требующего тщательной, кропотливой работы, или резкого ограничения общения; его угнетает одиночество или вынужденное безделье.

Особенности общения и дружбы. Гипертим всегда выступает в роли весельчака и балагура. Он любит собирать гостей, его дом – место встречи

друзей и просто знакомых, куда может запросто прийти любой человек и остаться до тех пор, пока ему нравится. Всегда тянется в компанию, среди сверстников стремится к лидерству. Легко может оказаться в неблагоприятной среде, склонен к авантюрам.

Гипертим готов дружить со всем светом, но на глубокую привязанность не способен. Ему присущ альтруизм, любовь к ближнему, он может броситься на помощь человеку не раздумывая. В дружбе он добр и незлопамятен. Обидев кого-то, он быстро забывает об этом и при следующей же встрече может искренне обрадоваться; если нужно, он может от всей души извиниться за нанесенную обиду и тут же сделать что-либо приятное обиженному человеку.

Отношение к обучению и работе. Студенты гипертимического типа могли бы добиться значительных успехов, но они легкомысленны и ленивы, не могут сосредоточиться на одном предмете, особенно если для его освоения требуются определенные длительные усилия. В принципе все учебные дисциплины даются им легко, но знания, получаемые в вузе, поверхностны и часто бессистемны.

Гипертим постоянно опаздывает на занятия, прогуливает (особенно те занятия, на которых ему скучно и нет возможности выразить себя). Но ему легко наверстать упущенное, например, перед контрольной работой или экзаменом не поспать одну ночь и выучить почти весь необходимый материал.

Гипертим может достичь успеха практически в любом деле. И действительно вначале у него все спорится в руках, появляются определенные достижения, но, как только начинается обычная рутинная работа, ему становится неинтересно, дело перестает быть новым, и он готов бросить его, переключиться на что-то другое.

Часто шумливый и сверхактивный, гипертим создаст лишь видимость продуктивной деятельности (охотно и с большим жаром берется за дело, планирует массу мероприятий, проводит совещания и т. п.), и это помогает ему делать карьеру [1, с. 22–23].

Педагогические рекомендации. Среди конфликтогенных ситуаций, обостряющих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера, выделяют: ситуации вынужденного одиночества, лишаящие гипертима свободного и разнообразного общения; ситуации, ограничивающие двигательную активность; ситуации, в которых нужно подчиняться определенным систематическим требованиям; ситуации, в которых приходится отказывать себе в чем-то интересном, новом, необычном.

Основной целью педагогической помощи гипертимическому типу является создание таких условий, в которых проявляется инициатива и энергия, предприимчивость и лидерство, в которых возможно свободное и интересное общение. Это может быть трудная, но интересная и разнообразная деятельность, спорт, общение с разными людьми и т. п. Студентам ги-

пертимического типа не следует поручать кропотливую, однообразную работу, требующую усидчивости и ограничивающую его связи с людьми.

Установление контакта с этими студентами не является проблемой в силу их открытости и готовности идти навстречу. Они обычно адекватно реагируют на доброжелательное отношение и искренний интерес к их делам и проблемам.

В общении с ними следует избегать чрезмерной директивности, проявления безапелляционной власти, жесткой требовательности. В противном случае это может привести к обострению реакции эмансипации.

Так как гипертимы неусидчивы и энергичны, беседу лучше вести в живом и быстром темпе, долго не задерживаясь на одной теме, чаще передавая инициативу в разговоре самому студенту (но не забывайте о дистанции, которую гипертим легко может нарушить, перейти к фамильярному стилю общения).

Противопоказан мелочный контроль, который может вызвать бунт, но недопустим и недостаток контроля, безнадзорность, а главное – отсутствие живого интереса к делам и увлечениям гипертима [1, с. 24].

Истероидный тип. Истероид виден с раннего детства. Милый малыш в центре комнаты в присутствии большого количества взрослых незнакомых ему людей без всякого смущения декламирует стихи, поет незамысловатые песенки, демонстрируя и свои таланты, и свои наряды. Главное для него в этот момент – восхищение окружающих. Если все гости сели за праздничный стол и забыли о нем, он непременно попробует еще и еще раз обратить на себя всеобщее внимание. В случае неудачи он просто опрокинет на скатерть стакан или разобьет блюдо. Его начинают ругать, он закатывает истерику, но... он добился своего – снова всеобщее внимание, пусть даже такой ценой.

Доминирующие черты характера: демонстративность, т. е. стремление быть постоянно в центре внимания, причем иногда любой ценой, беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания к себе, восхищения, удивления, почитания, поклонения.

Привлекательные черты характера: упорство и инициативность, коммуникабельность и целеустремленность, находчивость и активность, ярко выраженные организаторские способности, самостоятельность и готовность взять на себя руководство, энергичность, хотя он быстро выдыхается после выплеска энергии.

Отталкивающие черты характера: способность к интригам и демагогии, лживость и лицемерие, задиристость и бесшабашность, необдуманый риск (но только в присутствии зрителей), похвальба несуществующими успехами, учет только собственных желаний, явно завышенная самооценка, обидчивость, когда задевают его лично.

«Слабое звено» этого типа: неспособность переносить удары по эгоцентризму, разоблачение его вымыслов, а тем более их высмеивание, что может привести к острым аффективным реакциям, включая изображение суицидных попыток.

Особенности общения и дружбы. В силу особенностей своего характера истероид постоянно нуждается в многочисленных зрителях. В принципе это основная форма его жизни (жизнь на людях и для людей). Но он общается, как правило, только с теми, кто явно или неявно выражает свое восхищение им, боготворит его способности и талант. Если таких людей мало, истероид прилагает немало усилий, чтобы этот круг почитателей стал значительно шире.

Истероиды очень избирательны, они стремятся дружить с известными людьми, чтобы часть их славы доставалась и им, или с людьми, в чем-то проигрывающими им, чтобы еще больше оттенить свои способности.

Отношение к обучению и работе. В вуз истероид ходит не учиться, а общаться, именно от этого он получает основное удовольствие. Чтобы привлечь внимание, ему приходится не просто хорошо учиться, а учиться лучше всех, удивлять преподавателей своими способностями к разным предметам.

В целом истероид одаренный, талантливый человек, поэтому ему легко даются профессии, связанные с художественным творчеством. Лучше всего ему работается самостоятельно, вне коллектива, вне обязательных рамок [1, с. 26].

Педагогические рекомендации. В перечень конфликтогенных ситуаций, провоцирующих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера, включают: ситуации, вольно или невольно задевающие самолюбие истероида; ситуации пусть даже некоторого равнодушия со стороны окружающих людей, а тем более сознательного игнорирования его личности; ситуации критики его достижений, таланта или способностей; ситуации, когда он вынужден оставаться в одиночестве или ограничить круг своего общения, поклонников; ситуации, когда невозможно проявить себя в полной мере; ситуации, когда он попадает в нелепое или смешное положение; ситуации, когда нет ни одного яркого события и, главное, возможности проявить свои способности; ситуации, в которых приходится находиться в постоянном психическом или физическом напряжении.

Основная цель педагогической помощи истероидному типу – постепенно преодолеть стремление быть в центре внимания окружающих. Необходимо выработать у истероида представление о «демонстративности» своего поведения как доминирующей черте характера, а также умение распознавать ее у окружающих. С этой целью необходимо, используя недирективное взаимодействие, постепенно учить студента осмысливать свои мотивы, искать пути более рационального удовлетворения своих желаний.

Способствует этому чтение литературы или просмотр фильмов, в которых изображены персонажи с ярко выраженным истероидным поведением.

Преодоление эгоцентризма является наиболее трудной задачей. В ходе бесед преподаватель должен пробуждать интерес студента к одноклассникам и другим окружающим людям. Нужно поощрять его рассказы о других, их успехах и достижениях.

Учитывая повышенное самолюбие и эгоцентризм таких студентов, необходимо дать выход их эгоцентрическим устремлениям в социально полезной деятельности с учетом их действительных способностей (участие в проведении студенческой весны, олимпиады и т. п.) [1, с. 27].

Шизоидный тип. С первых школьных лет такие люди любят играть одни, мало тянутся к одноклассникам, избегают шумных детских забав, предпочитая общество более старших ребят. В подростковом возрасте бросаются в глаза прежде всего их замкнутость и отгороженность в сочетании с неумением сопереживать окружающим.

Доминирующие черты характера: интровертированность, т. е. фиксация интересов на явлениях собственного внутреннего мира, за которыми признается высшая ценность.

Это ярко выраженный мыслительный тип, постоянно осмысливающий окружающую действительность. При этом он самостоятельно создаст схемы анализа и пытается с их помощью объяснить существующий мир.

Привлекательные черты характера: серьезность, несуетливость, немногословность, устойчивость интересов и постоянство занятий.

Это, как правило, талантливые, умные и неприспособленные люди. Шизоид очень продуктивен, может долго трудиться над своими идеями, но не пробивает их, не внедряет в жизнь.

Отталкивающие черты характера: замкнутость, холодность, рассудочность.

Шизоид малоэнергичен, малоактивен при интенсивной работе, как физической, так и интеллектуальной. Эмоционально холоден, почти не выражает никаких эмоций: не печалится и не радуется, не сердится и не смеется. Он равнодушен к чужой беде, может быть даже жестоким. Но его эгоизм не сознательный, он просто не замечает чужого горя. В то же время шизоид может быть и сам легкоранимым, так как самолюбив. Не любит, когда критикуют его систему.

«Слабое звено» этого типа: не переносит ситуации, в которых нужно установить неформальные эмоциональные контакты, и насильственное вторжение посторонних людей в его внутренний мир.

Особенности общения и дружбы. Шизоид очень избирателен, людей он в основном не замечает, так же как и многие вещи материального мира. Но все же он нуждается в общении, которое должно отличаться глубиной и

содержательностью. Круг людей, с которыми он общается, очень ограничен, как правило, эти люди старше его.

Для шизоида характерна самодостаточность в сфере отношений, он может довольствоваться общением с самим собой или с одним человеком.

Другом шизоида может быть человек, хорошо понимающий его особенности, способный не обращать внимания на его странности, замкнутость и другие отрицательные черты характера. Но если он кого-то считает своим другом, то часто становится назойливым, прилипчивым, надоедливым, требующим особого внимания к себе.

Отношение к обучению и работе. Шизоид может быть очень способным и даже талантливым, но он требует индивидуального подхода, так как отличается особым видением мира, своей, не похожей ни на что точкой зрения на обычные явления и предметы. Шизоид может заниматься очень много, но не систематически, так как ему трудно выполнять общепринятые требования. Поэтому если шизоид видит, что преподаватель оценивает результат его работы, а не формальное соблюдение обязательных правил, то он может проявить весь свой талант и все способности. Если же преподаватель требует от студента этого типа, например, решения задач строго определенным способом, тогда такой студент может быть отстающим, несмотря на то, что ему вполне по силам решить эти же задачи несколькими оригинальными способами. Шизоид – чаще всего научный работник, например математик-теоретик или физик-теоретик [1, с. 29–30].

Педагогические рекомендации. Среди конфликтогенных ситуаций, обостряющих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера выделяют: ситуации, требующие смены устоявшихся стереотипов, сложившихся привычек поведения; ситуации, при которых необходимо устанавливать неформальные контакты с окружающими и даже близкими людьми; ситуации, когда необходим душевный контакт, разговор по душам; ситуации, в которых приходится руководить другими людьми; ситуации коллективной или групповой деятельности; ситуации, в которых необходимо выполнять интеллектуальную работу по заранее заданным схемам и правилам.

Установление контакта с этим типом студентов с целью оказания педагогической помощи представляет значительную трудность. Многие из них совершенно не выносят попыток «залезть в душу». Поэтому при налаживании контакта следует избегать излишней настойчивости, напористости. В начале беседы целесообразно использовать прием «анонимного обсуждения», когда выбирается факт из жизни вуза, города или страны и он обсуждается со студентом, чтобы выяснить и уточнить основные жизненные позиции преподавателя и студента.

Основным признаком установления контакта, преодоления психологического барьера, перехода к неформальному, личностному общению служит момент, когда шизоид начинает говорить сам, по своей инициативе

высказывая определенные суждения, подчеркивая свою точку зрения на ту или иную проблему. Останавливать его в этот момент не следует, так как чем больше он говорит, тем больше раскрывает свой внутренний мир, тем легче направить дальнейшую часть разговора в нужное русло.

При организации учебного процесса необходимо учитывать глубокий интерес к какой-либо науке и обширные знания студента в этой области, создавать ему условия для реализации знаний. Эффективными являются индивидуальные задания с учетом сферы интересов студента, причем эти задания могут быть высокой степени трудности.

Для развития коммуникативных способностей психозидов необходимо включать в различные групповые и коллективные формы деятельности [1, с. 31].

Психастенический тип. В детстве наряду с некоторой робостью и пугливостью у таких детей проявляются склонность к рассуждению и не по возрасту «интеллектуальные интересы». В этом же возрасте возникают различные фобии – боязнь незнакомых людей, новых предметов, темноты, страх остаться одному дома или за закрытой дверью и т. п.

Критическим периодом, когда психастенические черты начинают проявляться с особой силой, является начало обучения в школе. Это связано с необходимостью отвечать за себя и тем более за других, что представляет одну из самых трудных задач для психастеника.

Доминирующие черты характера: неуверенность и тревожная мнительность, опасение за будущее свое и своих близких.

Привлекательные черты характера: аккуратность, серьезность, добросовестность, рассудительность, самокритичность, ровное настроение, верность данным обещаниям, надежность.

Отталкивающие черты характера: нерешительность, определенный формализм, безынициативность, склонность к бесконечным рассуждениям, самокопание, наличие навязчивых идей, опасений. Причем опасения адресуются в основном к возможному событию, даже маловероятному в будущем, по принципу «как бы чего ни случилось».

Поэтому психастеник так верит в приметы: обувь надевает только с правой ноги; если запнется левой ногой, то обязательно плюнет три раза через правое плечо и т. п., – считая их панацеей от всех бед.

Другой формой защиты от постоянных страхов является сознательный формализм и педантизм, в основе которых лежит идея о том, что если все заранее тщательно продумать, предусмотреть и затем действовать, не отступая ни на шаг от намеченного плана, то ничего плохого не случится, все обойдется.

Таким студентам очень трудно принять практически любое решение, они все время сомневаются, все ли обстоятельства и возможные последствия они учли. При этом они думают уже не о том, как добиться успеха,

а о том, как избежать возможных неудач и неприятностей. Но если все же решение принимается, то психастеник начинает действовать немедленно, так как боится сам себя – «вдруг передумаю».

«Слабое звено» человека психастенической акцентуации характера: боязнь брать ответственность за себя и за других.

Особенности общения и дружбы. Психастеник стеснителен, застенчив, боится устанавливать новые контакты. В отношениях со старыми друзьями ценит именно глубокий личностный контакт, друзей у него немного, но эта дружба «на века». Помнит мельчайшие детали отношений и от души признателен за внимание к себе.

Отношение к обучению и работе. Психастеник способен заниматься, не поднимая головы, проявляя несвойственную ему целеустремленность, настойчивость и усидчивость длительное время, так как боится огорчить неудовлетворительными оценками своих близких и преподавателей. Долгое время сверяет полученный результат по справочникам, словарям, энциклопедиям и т. п.

Психастеник, как правило, подчиненный, который аккуратно, точно и в срок выполнит любую работу, если задание конкретно и полученная инструкция четко регламентирует порядок его выполнения. Таким людям по душе тихая, аккуратная, спокойная работа, например работа библиотекаря, бухгалтера, лаборанта или надомная работа [1, с. 33].

Педагогические рекомендации. В перечень конфликтогенных ситуаций, провоцирующих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера, включают: ситуации, когда необходимо принять самостоятельные решения; ситуации быстрого переключения с одного занятия на другое; ситуации выполнения заданий без четких указаний и инструкций; ситуации сильного беспокойства или страха; ситуации прямой критики самого студента или его поведения; ситуации длительных физических или психологических перегрузок.

Педагогическая помощь этому типу направлена на преодоление чувства нерешительности, иногда даже неполноценности, закомплексованности. Необходимо помочь студенту освободиться от необоснованных сомнений и опасений, которые значительно осложняют его жизнь. Поэтому при общении с психастеником не надо постоянно обращаться к его чувству ответственности, необходимо поддерживать любой положительный начин, ни в коем случае нельзя высмеивать или подавлять инициативу такого студента.

При установлении контакта следует сначала подбодрить студента, дать ему возможность вспомнить и рассказать о тех ситуациях, в которых он смог проявить себя достаточно решительным человеком. Если установятся доверительные отношения, можно обсудить те опасения, которые ему мешают принимать решения. При этом вместе с ним подробно рассмотреть возможные последствия, например, что может случиться и чем это грозит или самому студенту, или его родным.

Во время беседы следует поощрять решительные высказывания студента, его готовность самостоятельно принимать решения и в дальнейшем действовать в соответствии с ними.

Благоприятными являются ситуации спокойной, заранее регламентированной работы, когда нет необходимости самостоятельно принимать ответственные решения [1, с. 34].

Сензитивный тип. С первых детских лет ребенок боязлив, боится одиночества, темноты, животных, особенно собак. Избегает активных и шумливых сверстников. Но он достаточно общителен с теми, к кому уже привык, любит играть с малышами, чувствуя себя с ними уверенно и спокойно.

К родным и близким очень привязан, это «домашний ребенок»: старается поменьше выходить из дома, не любит ходить в гости, а тем более ездить куда-то далеко, например в другой город, даже если там живет любимая бабушка.

Доминирующие черты характера: повышенная чувствительность, впечатлительность, чувство собственной неполноценности.

Сензитивы робки и застенчивы особенно среди посторонних людей и в необычной для них обстановке. В себе они видят множество недостатков, особенно в морально-этической и волевой сферах.

Привлекательные черты характера: доброта, спокойствие, внимательность к людям, чувство долга, высокая внутренняя дисциплинированность, ответственность, добросовестность, самокритичность, повышенные требования к себе. Сензитив стремится преодолеть свои слабые стороны.

Отталкивающие черты характера: мнительность, пугливость, замкнутость, склонность к самобичеванию и самоунижению, растерянность в трудных ситуациях, повышенная обидчивость и конфликтность на этой почве.

«Слабое звено» этого типа: не переносит насмешек или подозрения окружающих в неблагоприятных поступках, недоброжелательное внимание или публичные обвинения.

Особенности общения и дружбы. Сензитивы охотно идут на контакт с узким кругом людей, которые вызывают у них особые симпатии. В то же время они всячески избегают знакомств и общения с людьми слишком бойкими и неугомонными. Настоятельная потребность поделиться своими переживаниями и ощущениями реализуется в общении с друзьями.

Отношение к обучению и работе. Сензитивы учатся из-за нежелания огорчать своих родных и преподавателей, а также из-за определенного страха перед контрольными, зачетами, экзаменами. Публичных выступлений стесняются и избегают, чтобы не прослыть выскочкой. Но при доброжелательном отношении со стороны педагогов они могут показать прекрасные результаты. Привыкнув к одному коллективу, они страдают, если приходится переходить в другой коллектив, а тем более в другой вуз.

Работа для сензитива – нечто второстепенное, а главное – это теплые и добрые взаимоотношения с коллегами, отношение к нему руководителя. Поэтому он может быть исполнительным и преданным секретарем-референтом, помощником и т. п. [1, с. 36].

Педагогические рекомендации. В перечень конфликтогенных ситуаций, провоцирующих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера, включают: ситуации несправедливых обвинений в неблагоприятных поступках; ситуации критики, насмешек над ним или его поведением; ситуации открытого соперничества; ситуации постоянных контрольных проверок его деятельности, недоверия; ситуации вынужденного одиночества, невозможности поделиться своими переживаниями с другом.

Основной целью педагогической помощи этому типу является постепенное повышение самооценки, преодоление чувства собственной неполноценности.

Сензитивные студенты нелегки для установления контакта, но естественная потребность поделиться своими затаенными переживаниями у них бывает достаточно сильна. Поэтому с ними необходимо проводить многократные беседы с детальным разбором и анализом ситуаций, помогающие студентам осознать свою мнительность и ложное чувство неполноценности. Важно создавать ситуации самоутверждения в тех сферах деятельности, где они могут проявить себя наиболее полно и естественно. Но вместе с тем следует помогать утверждаться и в тех сферах, где студент чувствует себя наиболее слабым. И в семье, и в студенческой группе необходимо создавать ситуации, стимулирующие убежденность сензитива в том, что он нужен другим.

В семье при общении с сензитивами противопоказаны чрезмерная опека, мелочный контроль за каждым их шагом, каждой минутой. Непрерывные запреты, невозможность самостоятельно принять даже простенькое решение, а тем более насмешки со стороны самых близких людей не позволяют учиться на собственном опыте, не приучают к самостоятельности [1, с. 37].

Гипотимический тип. В детстве такой ребенок почти всегда вялый, живет без особых радостей, обижен на всех и прежде всего на своих родителей. На лице часто выражение недовольства, расстройства из-за того, что не сделали так, как он хотел.

Доминирующие черты характера: постоянно пониженное настроение, склонность к депрессивным аффектам. Настроение гипотима так же постоянно меняется, как и у гипертима, но только эти изменения со знаком минус. Поэтому настроение практически всегда плохое.

Привлекательные черты характера: совестливость и острый критический взгляд на мир.

Гипотим стремится чаще быть дома, создавая уют и теплоту, и тем самым избегать лишних волнений.

Отталкивающие черты характера: обидчивость, ранимость, постоянное уныние, склонность искать у себя проявление недомоганий, различных заболеваний, почти полное отсутствие интересов и увлечений.

Низкая энергетичность гипотима выражается в быстрой утомляемости, он часто впадает в апатию, появляются унылые мысли. Из-за этого его действительно преследуют неудачи, он к этому привыкает, жалуясь окружающим на судьбу, на несправедливое отношение к себе и т. п.

«Слабое звено» гипотимического типа: открытое несогласие с ним в восприятии действительности.

Особенности общения и дружбы. Гипотим часто и подолгу обижается на окружающих и своих друзей. Но при этом он остро нуждается в общении, чтобы была возможность жаловаться на свою жизнь, на то, что его не поняли, не оценили. Ему нравится рассказывать окружающим о тех трудных обстоятельствах, в которые он попал. На все советы со стороны собеседника он приведет массу аргументов, почему сложившуюся ситуацию нельзя изменить, а ему самому будет только хуже, если он начнет что-либо предпринимать.

Дружить с ним очень трудно, в первую очередь из-за того, что он видит в любом человеке сначала возможную причину ухудшения своего настроения.

Отношение к обучению и работе. Гипотимы могут проявить себя, хорошо заучивая материал, тщательно выполняя задания, но само содержание их особенно не интересует. Делают они это из-за страха плохой оценки. Как правило, учатся посредственно или плохо; постоянно болея и ссылаясь на недомогание, пропускают занятия.

Гипотим обычно всегда недоволен работой, что бы ему ни предлагали делать. Он постоянно жалуется на людей, на обстоятельства и просит дать ему другое задание. Но картина повторяется, так как он видит прежде всего недостатки, отрицательные моменты в организации производства или в окружающих. Ему трудно постоянно заниматься одним делом. Уходя из коллектива, он, конечно, во всем обвиняет других, жалуется на плохое отношение к себе [1, с. 39].

Педагогические рекомендации. Среди конфликтогенных ситуаций, обостряющих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера, выделяют: ситуации вынужденного одиночества, когда рядом нет человека, с которым можно поделиться своими бедами и страхами; ситуации критики его самого или его поведения; ситуации недостаточного внимания к его жизни, настроению; ситуации длительных физических и психических нагрузок; ситуации невольных перемен образа или условий жизни, тем более если это происходит довольно часто; ситуации вынужденной заботы о своем здоровье, наличия симптомов недомогания.

Основной целью педагогической помощи гипотимическому типу является создание ситуаций успеха, исключения давления и жесткой критики, частых указаний на его ошибки. Гипотимы постоянно находятся в плохом настроении, поэтому при установлении контакта сначала следует чуть-чуть улучшить их настроение, рассказав или напомнив им смешную историю. Затем целесообразно обратить внимание на необоснованность обид по отношению к окружающим людям.

Одной из основных задач в работе с гипотимом является переориентация его внутренней установки «Все кругом плохие, и я тоже слабый» на другое мироощущение: «Хороших людей значительно больше, и я тоже хороший».

В семье к ним нужно относиться тактично и бережно, ни в коем случае не обижаясь, а помогая им увидеть мир более светлым и радостным [1, с. 40].

Конформный тип. Этот тип характера встречается довольно часто. Конформный тип соглашается со всем, что ему предлагает ближайшее окружение, но стоит ему попасть под влияние другой группы, он изменяет отношение к тем же вещам на противоположное. Такой человек как бы утрачивает свое личностное отношение к миру, его суждения и оценки окружающего мира полностью совпадают с мнением тех людей, с которыми он общается в данный момент. Причем он не выделяется, не навязывает свое личное мнение, а просто представляет «массу», которая согласна с лидером.

Доминирующие черты характера: постоянная и чрезмерная приспособляемость к своему непосредственному окружению, почти полная зависимость от малой группы (семьи, компании), в которую он входит в данный момент.

Жизнь идет под девизом: «Думать, как все, делать, как все, и чтобы все было, как у всех». Это распространяется и на стиль одежды, и на манеру поведения, и на взгляды по самым важным проблемам.

Студенты конформного типа привязываются к группе сверстников и безоговорочно принимают систему ее ценностей, какими бы эти ценности ни были, без всякой критики. Поэтому их ближайшее будущее во многом определяется характером и направленностью группы, в которую они входят в данный момент.

Привлекательные черты характера: дружелюбие, исполнительность, дисциплинированность, покладистость. В группе они не являются источником конфликтов или раздоров, так как принимают стиль жизни группы без всякого критического осмысления, ими удобно командовать.

Они соглашаются с теми предложениями, которые поступают от лидеров, охотно участвуют в «приключениях», но потом могут и раскаться. Хотя собственной смелости и решительности что-то предложить у них, как правило, не хватает. Но если в группе модно быть «храбрым», они могут стать «храбрыми».

Отталкивающие черты характера: несамостоятельность, безволие, почти полное отсутствие критичности как в отношении себя, так и своего ближайшего окружения, что может послужить причиной аморальных поступков. Но если группа, которая является для конформного типа значимой в данный момент, имеет положительную направленность, то и он может достичь серьезных успехов.

«Слабое звено» конформного типа: не переносит крутых перемен, ломки жизненного стереотипа. Лишение привычного окружения может послужить причиной реактивных состояний.

Особенности общения и дружбы. Конформный тип легко устанавливает контакты с людьми, при этом подражает тем, кого считает лидерами. Но дружеские отношения очень непостоянны, зависят от складывающейся ситуации. Такие люди не стремятся первенствовать среди друзей, не проявляют интереса к новым знакомствам.

Самой группой они воспринимаются как бесцветные, малоинтересные люди, которые готовы слушаться других и мало что способны предложить сами.

Отношение к обучению и работе. В учебной деятельности студент конформного типа проявляет себя так же, как и во всем остальном. Если его окружение, группа, в которую он входит, учится хорошо, то и он будет прикладывать усилия, чтобы не отставать от своих друзей. Если же группа пренебрегает учебой, прогуливает занятия, то и он будет вести себя так же. Это не дает ему возможности полностью раскрыть все свои способности.

К работе он относится в зависимости от настроения группы: может быть очень трудолюбивым и исполнительным, творчески и изобретательно выполнять все, что ему поручено. Но может и отлынивать от работы, делать ее формально. Все зависит от окружения [1, с. 42].

Педагогические рекомендации. В перечень конфликтогенных ситуаций, провоцирующих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера, включают: ситуации изгнания из «своей» группы, к которой он привязался; ситуации освоения новых видов деятельности без образцов или лидеров; ситуации принятия самостоятельных решений без опоры на мнения значимых людей; ситуации знакомства с новыми людьми, когда надо проявить себя, свои личностные качества; ситуации прямого противоречия между мнениями двух групп, в которые человек входит одновременно.

Основной целью педагогической помощи этому типу является создание условий, при которых студенту приходится проявлять самостоятельность, стойкость в отстаивании своих позиций.

Во время дискуссии в группе надо дать ему возможность высказаться одним из первых, чтобы он смог подчеркнуть свою точку зрения. Если же студент будет говорить последним, то он, скорее всего, повторит точку зрения одного из лидеров своей группы. Каждый более или менее серьезный случай проявления самостоятельности нужно заметить и поощрить.

Преподавателю и родителям следует быть особенно внимательными к социальной среде, поскольку, попав в дурную компанию, конформный тип довольно быстро усваивает все привычки и обычаи, манеры поведения и стиль общения. Но насильственное отлучение от такой группы не дает положительных результатов. Более целесообразно вовлечь студента в микрогруппу с положительной направленностью [1, с. 44].

Неустойчивый тип. С детства непослушны, непоседливы, всюду лезут, но при этом трусливы, боятся наказаний, легко подчиняются другим детям. Такой тип акцентуации характера формируется нередко у детей, которые перенесли травму мозга. Поэтому к ним нужен особенно тактичный подход.

Доминирующая черта характера: полное непостоянство проявлений. В отличие от конформного типа неустойчивый зависит не от группы окружающих его людей, а от любого человека, который в эту минуту оказался рядом с ним. Его ничего не может удержать, он поддается влиянию этого человека.

Привлекательные черты характера: общительность, открытость, услужливость, доброжелательность, быстрота переключения в делах и общении.

Часто такие студенты послушны, готовы искренне выполнить просьбу преподавателя, но их желания быстро пропадают, и через некоторое время (иногда совсем незначительный период) они или забывают о том, что обещали, или ленятся и придумывают массу причин, объясняющих невозможность выполнить обещанное.

Отталкивающие черты характера: безволие, тяга к пустому времяпрепровождению и развлечениям, болтливость, хвастовство, соглашательство, лицемерие, трусость, безответственность.

«Слабое звено» неустойчивого типа: безнадзорность, бесконтрольность, которые иногда приводят к серьезным последствиям.

Особенности общения и дружбы. Представители этого типа пассивны, стараются избегать конфликтов. Контакты в целом беспорядочные и бессельные. Они могут быть в составе сразу нескольких групп, при этом они действительно перенимают правила и стиль поведения каждого коллектива.

Неустойчивый тип склонен жить сегодняшним днем, часами может смотреть телевизор, слушать музыку, ничего не делая при этом. Его в принципе не интересуют занятия, которые требуют определенных интеллектуальных усилий.

Попадая в группы сверстников, они выполняют роль подручных у лидеров, могут стать соучастниками правонарушений и других неблагоприятных поступков. Склонны к аффективным вспышкам, часто отмечается почти полная расторможенность.

Отношение к обучению и работе. Под влиянием очередного увлечения они могут начать хорошо учиться или забросить занятия. В последнем

случае у них появляются большие пробелы в знаниях и дальнейшее усвоение нового материала (даже если появляется огромное желание учиться) осложняется.

На занятиях внимание неустойчивое, часто и надолго отвлекаются от работы. Домашние задания выполняют неохотно и нерегулярно, знания их бессистемны. Именно поэтому за ними нужен постоянный, но тактичный контроль.

На работе неустойчивый тип также ненадежен, так как может подвести в любую минуту [1, с. 45–46].

Педагогические рекомендации. Среди конфликтогенных ситуаций, обостряющих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера, выделяют: ситуации жесткого подчинения дисциплинарным требованиям, особенно если это требуется делать длительное время; ситуации ограничения в общении с людьми, которые помогают развлекаться; ситуации длительных усилий и концентрации сил на какой-то работе; ситуации, при которых необходимо принимать конкретные решения и нести за них ответственность.

Оказание педагогической помощи этому типу требует от преподавателя большого терпения, такта, систематичности и настойчивости. Таких студентов нельзя оставлять без постоянного внимания, они должны быть всегда на виду. На них положительно действует хорошо организованный физический труд, так как он их дисциплинирует и в какой-то степени эмоционально разряжает.

При организации воспитания целесообразно согласовывать усилия преподавателей и родителей. Только при постоянных и слаженных усилиях может быть получен положительный результат [1, с. 47].

Астенический тип. С детства плохой сон, аппетит, ребенок часто капризничает, плачет, боится всего. Он очень чувствителен к громким звукам, яркому свету, его быстро утомляет даже небольшое количество людей, поэтому стремится к уединению.

Доминирующие черты характера: повышенная утомляемость, раздражительность, склонность к ипохондрии.

Привлекательные черты характера: аккуратность, дисциплинированность, скромность, покладистость, исполнительность, дружелюбие, незабывчивость, способность к раскаянию.

Отталкивающие черты характера: капризность, плаксивость, неуверенность в себе, вялость, забывчивость.

Представители астенического типа робки, стеснительны, с явно заниженной самооценкой, не могут при необходимости постоять за себя. Они испытывают большую тревогу в случае изменения внешних обстоятельств, ломки стереотипов, так как одним из механизмов психологической защиты является привыкание к одним и тем же вещам, укладу жизни.

«Слабое звено» этого типа: внезапные аффективные вспышки из-за сильной утомляемости и раздражительности.

Особенности общения и дружбы. Астеник не стремится к близким отношениям из-за своей пугливости и неуверенности, не проявляет инициативы. Круг друзей ограничен прежде всего из-за внезапной раздражительности и частых капризов.

Отношение к обучению и работе. Астенику часто мешает заниженная самооценка, тем более если преподаватель предъявляет повышенные требования, так как знает, что этот студент может учиться лучше. Но постоянные сомнения, чувство тревоги и страха перед возможной ошибкой мешают ему нормально работать на занятии, например, отвечать на семинаре даже в том случае, когда материал хорошо знаком. Особенно его пугают внезапные вызовы к доске, потому что студент не может мгновенно собраться с мыслями. Он теряется, краснеет, не может ответить и потом долго и мучительно переживает свой «позор».

Работа его также быстро утомляет и не приносит чувства радости или облегчения. Тяжелая и напряженная работа вызывает раздражение, астеник может заплакать от чувства бессилия. Поэтому он нуждается в периодическом отдыхе или чередовании разных видов деятельности. Но в любом случае это должна быть не очень интенсивная физическая и психологическая нагрузка [1, с. 48].

Педагогические рекомендации. В перечень конфликтогенных ситуаций, провоцирующих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера, включают: ситуации внезапного физического и психического напряжения; ситуации открытых конфликтов, когда приходится отстаивать свою точку зрения; ситуации, когда смеются над его слабостями, ошибками, неумелыми действиями; ситуации вынужденного активного общения с большим количеством людей; ситуации, когда необходимо быстрое переклочение в работе или в общении; ситуации, в которых надо проявлять определенную силу воли.

Основной целью педагогической помощи этому типу является создание ситуаций, в которых астеник может проявить уверенность, твердость, смелость (публичные выступления, выполнение заданий, требующих определенной смелости), но при этом задания должны быть посильными для студента.

Если астеник слабо успевает по какой-либо учебной дисциплине, то преподаватель должен оказывать дозированную помощь в очень тактичной, ненавязчивой форме. Малейшие успехи должны быть замечены и поддержаны, закреплены. Иногда может быть оправданной и немного завышенная оценка в целях повышения его уверенности в себе, изменения самооценки [1, с. 49].

Лабильный тип. В детстве представители лабильного типа, как правило, особенно не выделяются среди сверстников. Лишь у некоторых обнаруживается склонность к невротическим реакциям. Однако почти у всех детство наполнено инфекционными заболеваниями, вызываемыми условно патогенной флорой [2, с. 435].

Доминирующие черты характера: крайняя изменчивость настроения, чуткость, привязанность, вспыльчивость, ослабленный самоконтроль.

Привлекательные черты характера: богатая чувственная сфера, общительность, добродушие, искренняя привязанность, социальная отзывчивость. Интересуются общением, тянутся к своим сверстникам, довольствуются ролью опекаемого.

Оттапливающие черты характера: маломотивированная смена настроения, вспыльчивость, ослабленный самоконтроль.

«Слабое звено» лабильного типа: крайняя изменчивость настроения.

Особенности общения и дружбы. Самооценка лабильного типа отличается искренностью. Лабильные люди хорошо знают особенности своего характера, знают, что они – «люди настроения» и что от настроения у них все зависит. Отдавая отчет в слабых сторонах своей натуры, они не пытаются что-либо скрыть или затушевать, а как бы предлагают окружающим принимать их такими, какие они есть. В том, как относятся к ним окружающие, они обнаруживают удивительно хорошую интуицию – сразу, при первом контакте чувствуя, кто к ним расположен, кто безразличен, а в ком таится хоть капля недоброжелательности или неприязни. Ответное отношение возникает незамедлительно и без попыток его утаить.

В друге лабильный тип стихийно ищет психотерапевта. Он предпочитает дружить с тем, кто в минуты грусти и недовольства способен отвлечь, утешить, рассказать что-нибудь интересное, приободрить, убедить, что «все не так страшно», но и в то же время в минуты эмоционального подъема легко откликнуться на радость и веселье, удовлетворить потребность в сопереживании. Очень чутко реагирует на знаки внимания, благодарность, похвалу и поощрения, которым он действительно рад, но это не переходит в заносчивость и самодовольство.

Отношение к обучению и работе. Для лабильных типов характерна крайняя изменчивость настроения, непредсказуемость поведения и реакций на реплики и просьбы преподавателя. В ответ на замечание может рассмеяться и радостно взяться за исправление указанной ошибки, но вполне возможны и слезы, и раздражение, и нежелание подчиняться законным требованиям педагога.

Знания лабильного студента поверхностны и бессистемны, так как он не может управлять сам собой и не поддается управлению со стороны преподавателей. Периоды резкого изменения настроения не подвластны ему.

Работая, лабильный тип в состоянии переключиться, забыть о своем плохом настроении, но это происходит лишь в том случае, если работа его

заинтересовала, не надоедает, увлекает его. Это является одним из условий профилактики его плохого настроения [1, с. 52].

Педагогические рекомендации. Среди конфликтогенных ситуаций, обостряющих проявление отрицательных черт данной акцентуации характера, выделяют: ситуации сильной конкуренции; ситуации ущемления чувства собственного достоинства; ситуации полной дисгармонии его настроению (всем весело, а он в это время страдает); ситуации отсутствия успеха, признания, внимания; ситуации угрозы наказания, страха перед кем-либо или кем-либо; ситуации критики самого человека, его поведения.

Основной целью педагогической помощи лабильному типу является установление тесного, доверительного контакта, полного взаимопонимания. Это возможно, если студент видит доброжелательное отношение к себе, находит сочувствие. Желательным является тесный эмоциональный контакт с полным раскрытием переживаний лабильного студента. Обычно у лабильного типа вслед за эмоциональным реагированием наступает душевное расслабление, в таком состоянии он становится доступным для продуктивного контакта.

Особое внимание необходимо уделять его взаимоотношениям в студенческой группе. При этом следует учитывать, что для него важны постоянная эмоциональная поддержка, сопереживание окружающих.

Лабильный тип легко выходит из подавленного состояния при ободрении, утешении и появлении приятной перспективы (пусть не всегда реальной) [1, с. 53].

Циклоидный тип. В детстве мало чем отличается от своих сверстников, но иногда производит впечатление гипертима, т. е. периодами может быть необычно шумливым, озорным, постоянно что-то предпринимающим, затем опять становится спокойным и управляемым ребенком. С началом пубертатного периода (половой зрелости) возникают периодические фазы смены настроения, длительность которых может быть от нескольких дней до недели и более.

Доминирующие черты характера: смена двух противоположных состояний – гипертимного и гипотимного, циклические изменения эмоционального фона (периоды приподнятого настроения сменяются фазами эмоционального спада).

Привлекательные черты характера: инициативность, жизнерадостность, общительность (в периоды подъема настроения, когда он похож на гипертима); грусть, задумчивость, вялость, упадок сил – все валится из рук; то, что легко получалось вчера, сегодня совсем не получается или требует невероятных усилий (в периоды спада настроения, когда он похож на гипотима).

Отталкивающие черты характера: непоследовательность, неуравновешенность, безразличие, вспышки раздражительности, чрезмерной обид-

чивости и придирчивости к окружающим. Во время спада труднее становится и жить, и учиться, и общаться. Компании начинают раздражать, риск и приключения, развлечения и контакты теряют свою прежнюю привлекательность. Циклоид становится на время «домоседом».

Ошибки, мелкие неприятности, которые случаются в этот период из-за плохого самочувствия, переживаются им очень тяжело, тем более что есть с чем сравнивать. Ведь еще день-два назад все прекрасно получалось, например в спорте, а сегодня не идет игра, и тренер недоволен, и сам циклоид не знает, что делать. И это его угнетает, он не узнает себя, свой организм, не может понять свое раздражение, нежелание видеть даже близких людей.

На реплики и замечания отвечает с недовольством и грубостью, хотя в глубине души сильно переживает эти внезапные для него изменения. Но чувства безысходности не бывает, так как он понимает, что пройдет определенное время и все снова станет хорошо, все будет получаться, как и прежде. Нужно только переждать этот период спада.

«Слабое звено» циклоидного типа: эмоциональное отвержение со стороны значимых для него людей и коренная ломка жизненных стереотипов.

Особенности общения и дружбы. Отношения с людьми носят циклический характер: тяга к общению, новым знакомствам, бесшабашная удаль сменяются замкнутостью, нежеланием общаться даже с самыми близкими друзьями («все вы мне надоели»). По-настоящему дружить предпочитает с теми, кто хорошо понимает неизбежность перемены в отношениях на какое-то время и не обижается на это, прощает вспышки раздражительности и обидчивости.

Отношение к обучению и работе. В учебной деятельности та же ситуация: периоды активной работы на занятиях и дома сменяются этапами, когда у циклоида наступает полное безразличие к учебным предметам, домашним заданиям.

В работе он то гипертим (любое дело спорится и получается, но до тех пор, пока оно интересно), то гипотим (недоволен любой предлагаемой работой, найдет причину для жалоб и раздражения) [1, с. 54].

Педагогические рекомендации. В перечень конфликтогенных ситуаций, провоцирующих проявление отрицательных черт давней акцентуации характера, включают: ситуации неожиданных поручений и просьб, противоречащих настроению данного момента; ситуации резкой смены привычных состояний; ситуации, в которых приходится отступать от сложившихся стереотипов, привычек; ситуации претензий, притеснений и неудач; ситуации психологических перегрузок, особенно в стадии спада.

Основной целью педагогической помощи циклоидному типу является предупреждение повышенных нагрузок, особенно в стадии спада. Для этого следует продумать несколько вариантов заданий, поручений и использовать тот вариант, который наиболее соответствует состоянию студента

в данный момент. Хорошо помогают поручения и задания, отвлекающие от отрицательных эмоций и состояний, например не очень тяжелая физическая работа в хорошей компании сверстников.

При установлении контакта с циклоидом важно правильно понять, что он сейчас чувствует, как относится к себе и окружающим в данный момент. Только после этого можно начинать содержательную часть беседы. Если человек находится в фазе спада, то целесообразнее просто оказать ему теплую психологическую поддержку, помочь справиться с упадком сил; не стоит в это время пытаться повлиять на него. Если же он находится в стадии подъема, то можно и нужно поговорить с ним о том, что ему следует делать, чтобы понимать свои особенности и больше контролировать себя [1, с. 55].

2.2. Классификация акцентуаций характера по К. Леонгарду

Понятие «акцентуации» было введено в психологию немецким психиатром Карлом Леонгардом. Его концепция «акцентуированных личностей» основывалась на предположении о наличии основных и дополнительных черт личности. Основных черт значительно меньше, но они являются стержнем личности, определяют ее развитие, адаптацию и психическое здоровье. При значительной выраженности основных черт они накладывают отпечаток на личность в целом, и при неблагоприятных обстоятельствах они могут разрушить всю структуру личности.

По мнению К. Леонгарда, акцентуации личности проявляются в общении с другими людьми. Поэтому, оценивая стили общения, можно выделить определенные типы акцентуаций. По своему происхождению акцентуации личности имеют разную локализацию.

К темпераменту как природному образованию К. Леонгардом были отнесены следующие типы.

Гипертимический тип. Людей этого типа отличает большая подвижность, общительность, болтливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики, чрезмерная самостоятельность, склонность к озорству, недостаток чувства дистанции в отношениях с другими. Представители данного типа часто спонтанно отклоняются от первоначальной темы в разговоре. Везде вносят много шума, любят компании сверстников, стремятся ими командовать. Они почти всегда имеют очень хорошее настроение, хорошее самочувствие, высокий жизненный тонус, нередко цветущий вид, хороший аппетит, здоровый сон, склонность к чревоугодию и иным радостям жизни. Это люди с повышенной самооценкой, веселые, легкомысленные, поверхностные и вместе с тем деловитые, изобретательные, блестящие собеседники; люди, умеющие развлекать других, энергичные, деятельные, инициативные. Большое стремление к самостоятельности может служить источником конфликтов. Для них характерны вспышки гнева, раздраже-

ния, особенно когда они встречают сильное противодействие, терпят неудачу. Склонны к аморальным поступкам, повышенной раздражительности, прожектерству. Проявляют недостаточно серьезное отношение к своим обязанностям. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество [2, с. 401].

Дистимический тип. Люди этого типа отличаются серьезностью, даже подавленностью настроения, медлительностью, слабостью волевых усилий. Для них характерны пессимистическое отношение к будущему, заниженная самооценка, а также низкая контактность, немногословность в беседе, даже молчаливость. Такие люди являются домоседами, индивидуалистами; общества, шумной компании обычно избегают, ведут замкнутый образ жизни. Часто угрюмы, заторможены, склонны фиксироваться на тевевых сторонах жизни. Они добросовестны, ценят тех, кто с ними дружит, и готовы им подчиниться, располагают обостренным чувством справедливости, а также замедленностью мышления [2, с. 402].

Циклотимический тип (аффективно-лабильный). Характеризуется сменой гипертимных и дистимных состояний. Им свойственны частые периодические смены настроения, а также зависимость от внешних событий. Радостные события вызывают у них картины гипертимии: жажда деятельности, повышенная говорливость, фонтан идей; печальные – подавленность, замедленность реакций и мышления, так же часто меняется их манера общения с окружающими людьми.

Можно обнаружить два варианта циклотимической акцентуации: типичные и лабильные циклоиды. Типичные циклоиды в детстве обычно производят впечатление гипертимных, но затем проявляется вялость, упадок сил, то, что раньше давалось легко, теперь требует непомерных усилий. Прежде шумные и бойкие, они становятся вялыми домоседами, наблюдается падение аппетита, бессонница или, наоборот, сонливость. На замечания реагируют раздражением, даже грубостью и гневом, в глубине души, однако, впадая при этом в уныние, глубокую депрессию, не исключены суицидальные попытки. Учатся неровно, случившиеся упущения наверстывают с трудом, порождают в себе отвращение к занятиям. У лабильных циклоидов фазы смены настроения обычно короче, чем у типичных циклоидов. Плохие дни отмечаются более насыщенными дурным настроением, чем вялостью. В период подъема выражены желанья иметь друзей, быть в компании. Настроение влияет на самооценку [2, с. 403].

Тревожный тип. Людям данного типа свойственны низкая контактность, минорное настроение, робость, пугливость, неуверенность в себе. Дети тревожного типа часто боятся темноты, животных, страшатся оставаться одни. Они сторонятся шумных и бойких сверстников, не любят чрезмерно шумных игр, испытывают чувство робости и застенчивости,

тяжело переживают контрольные, экзамены, проверки. Часто стесняются отвечать перед классом. Охотно подчиняются опеке старших, нотации взрослых могут вызвать у них угрызения совести, чувство вины, слезы, отчаяние. У них рано формируется чувство долга, ответственности, высокие моральные и этические требования. Чувство собственной неполноценности стараются замаскировать в самоутверждении через те виды деятельности, где они могут в большей мере раскрыть свои способности. Свойственные им с детства обидчивость, чувствительность, застенчивость мешают сблизиться с теми, с кем хочется, особо слабым звеном является реакция на отношение к ним окружающих. Непереносимость насмешек, подозрения сопровождаются неумением постоять за себя, отстоять правду при несправедливых обвинениях. Редко вступают в конфликты с окружающими, играя в них в основном пассивную роль, в конфликтных ситуациях они ищут поддержки и опоры. Они обладают дружелюбием, самокритичностью, исполнительностью. Вследствие своей беззащитности нередко служат козлами отпущения, мишенями для шуток [3].

Экзальтированный тип (аффективно-экзальтированный). Яркая черта этого типа – способность восторгаться, восхищаться, а также улыбочивость, ощущение счастья, радости, наслаждения. Эти чувства у них могут часто возникать по причине, которая у других не вызывает большого подъема, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние – от печальных. Им свойственна высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дела до открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Они привязаны к друзьям и близким, альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Могут быть паникерами, подвержены сиюминутным настроениям, порывисты, легко переходят от состояния восторга к состоянию печали, обладают лабильностью психики [3].

Эмотивный тип. Этот тип родственен экзальтированному, но проявления его не столь бурны. Для него характерны эмоциональность, чувствительность, тревожность, болтливость, боязливость, глубокие реакции в области тонких чувств. Наиболее сильно выраженные черты людей этого типа: гуманность, сопереживание другим людям или животным, отзывчивость, мягкосердечность, способность радоваться чужим успехам. Эмотивы впечатлительны, слезливы, любые жизненные события воспринимают серьезнее, чем другие люди. Редко вступают в конфликты, обиды носят в себе, не выплескивая их наружу. Им свойственно обостренное чувство долга, исполнительность. Бережно относятся к природе, любят выращивать растения, ухаживать за животными [3].

К характеру как социально обусловленному образованию К. Леонгард отнес следующие типы.

Демонстративный тип. Характеризуется повышенной способностью к вытеснению, демонстративностью поведения, живостью, подвижностью, легкостью в установлении контактов. Склонен к фантазерству, лживости и притворству, направленным на приукрашивание своей персоны, к авантюризму, артистизму, позерству. Им движет стремление к лидерству, потребность в признании, жажда постоянного внимания к своей персоне, жажда власти, похвалы; перспектива быть незамеченным отягощает его. Он демонстрирует высокую приспособляемость к людям, эмоциональную лабильность (легкую смену настроений) при отсутствии действительно глубоких чувств, склонность к интригам (при внешней мягкости манеры общения). Отмечается беспредельный эгоцентризм, жажда восхищения, сочувствия, почитания, удивления. Обычно похвала других в его присутствии вызывает у него особо неприятные ощущения, он этого не выносит. В компании стремится быть лидером. Самооценка далека от объективности. Окружающих может раздражать своей самоуверенностью и высокими притязаниями. Человек демонстративного типа сам систематически провоцирует конфликты, но при этом активно защищается. Обладая патологической способностью к вытеснению, он может полностью забыть то, о чем он не желает знать. Это расковывает его во лжи. Обычно лжет с невинным лицом, поскольку то, о чем он говорит, в данный момент для него является правдой; по-видимому, внутренне он не осознает свою ложь или же осознает очень неглубоко, без заметных угрызений совести. Способен увлечь других неординарностью мышления и поступков [2, с. 371].

Застревающий тип. Его характеризует умеренная общительность, заурядность, склонность к нравоучениям, неразговорчивость. Часто страдает от мнимой несправедливости по отношению к нему. В связи с этим проявляет настороженность и недоверчивость по отношению к людям, чувствителен к обидам и огорчениям, уязвим, подозрителен, отличается мстительностью, долго переживает происшедшее, не способен легко отходить от обид. Для него характерна заносчивость, часто выступает инициатором конфликтов. Самонадеянность, жесткость установок и взглядов, сильно развитое честолюбие часто приводят к настойчивому утверждению своих интересов, которые он отстаивает с особой энергичностью. Стремится добиться высоких показателей в любом деле, за которое берется, и проявляет большое упорство в достижении своих целей. Основной чертой является склонность к аффектам (правдолюбие, обидчивость, ревность, подозрительность), инертность в проявлении аффектов, в мышлении, в моторике [2, с. 387].

Педантичный тип. Характеризуется ригидностью, инертностью психических процессов, тяжестью на подъем, долгим переживанием травми-

рующих событий. В конфликты вступает редко, выступая скорее пассивной, чем активной стороной. В то же время очень сильно реагирует на любое проявление нарушения порядка. На службе ведет себя как бюрократ, предъявляя окружающим много формальных требований. Пунктуален, аккуратен, особое внимание уделяет чистоте и порядку, скрупулезен, добросовестен, склонен жестко следовать плану, в выполнении действий нетороплив, усидчив, ориентирован на высокое качество работы и особую аккуратность, склонен к частым самопроверкам, сомнениям в правильности выполненной работы, брюзжанию, формализму. С охотой уступает лидерство другим людям [3].

Возбудимый тип. Недостаточная управляемость, ослабление контроля над влечениями и побуждениями сочетаются у людей такого типа с властью физиологических влечений. Для этого типа характерна повышенная импульсивность, инстинктивность, грубость, занудство, утрюмость, гневливость, склонность к хамству и брани, к трениям и конфликтам, в которых он сам и является активной, провоцирующей стороной. Раздражителен, вспыльчив, часто меняет место работы, неуживчив в коллективе. Отмечается низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций, тяжеловесность поступков. Для него никакой труд не становится привлекательным, он работает лишь по мере необходимости, проявляет такое же нежелание учиться. Равнодушен к будущему, целиком живет настоящим, желая извлечь из него массу развлечений. Повышенная импульсивность или возникающая реакция возбуждения гасятся с трудом и могут быть опасны для окружающих. Он может быть властным, выбирая для общения наиболее слабых [2, с. 393].

К личностному уровню К. Леонгардом были отнесены следующие типы.

Экстравертированный тип. Такие люди отличаются высокой контактностью, у них масса друзей, знакомых, они словоохотливы до болтливости, открыты для любой информации. Экстравертированные люди легко поддаются влиянию окружения, стимулам извне, постоянно ищут новых переживаний. Они располагают такими привлекательными чертами, как готовность внимательно выслушать другого, сделать то, о чем просят. Отталкивающие особенности: подверженность влиянию, легкомыслие, недуманность поступков, страсть к развлечениям, к участию в распространении сплетен и слухов [2, с. 411].

Интровертированный тип. Его, в отличие от предыдущего, характеризует очень низкая контактность, замкнутость, оторванность от реальности, склонность к философствованию. Такие люди любят одиночество, вступают в конфликты с окружающими только при попытках бесцеремонного вмешательства в их личную жизнь. Они часто представляют собой эмоционально холодных идеалистов, относительно слабо привязанных

к людям. Обладают такими привлекательными чертами, как сдержанность, наличие твердых убеждений, принципиальность. Есть у них и отталкивающие черты: упрямство, ригидность мышления, упорное отстаивание своих идей. Такие люди на все имеют свою точку зрения, которая может оказаться ошибочной, резко отличаться от мнения других людей, и, тем не менее, они продолжают ее отстаивать, несмотря ни на что [2, с. 412].

2.3. Методики изучения акцентуаций характера студентов

В данной подглаве представлен диагностический инструментарий, позволяющий выявить акцентуации характера студентов. Результаты исследования, полученные по данным методикам, могут применяться в вузах для реализации дифференцированного подхода в обучении студентов путем организации учебных групп и создания оптимальных условий для формирования профессионально важных качеств будущих специалистов.

Тест акцентуации характера (А.С. Пругченков, А.А. Снялов)

Тестирование можно проводить как индивидуально, так и с целой группой студентов одновременно. При проведении индивидуального тестирования студенту выдается текст теста, содержащий 104 утверждения, которые он должен внимательно прочитать, оценить, исходя из своего согласия или несогласия, и затем записать соответствующий балл в бланке для ответов. При групповом тестировании также можно раздать тексты теста.

Допускается и устное тестирование: преподаватель зачитывает все 104 утверждения вслух (обязательно дважды каждое из них), а студенты сразу оценивают свое отношение соответствующим баллом в бланке для ответов. Если у тестируемых возникают вопросы по содержанию утверждений теста, преподаватель должен разъяснить непонятные слова или смысл всего утверждения.

Время для проведения теста вместе с объяснением инструкции примерно 35–40 мин.

Инструкция тестируемым. В бланк для ответов (в клетки (1–104)) вписывайте свои ответы – слева направо ряд за рядом. Отвечая на утверждения теста, оценивайте степень своего согласия или несогласия следующими баллами:

- +2 – совершенно верно, я, как правило, так и делаю;
- +1 – верно, но все же бывают заметные исключения;
- 0 – трудно сказать;
- 1 – не верно, но все же иногда бывают такие ситуации;
- 2 – совершенно неверно, это несвойственно для моей обычной жизни.

Старайтесь не отвечать «Трудно сказать», отдайте предпочтение одному из остальных четырех ответов, соотнеся его со своими привычками,

желаниями, поступками. Причем любое из приведенных в тесте утверждений нужно оценивать, исходя из принципа «как правило» и из обычного для вас образа жизни. Ведь мы все время от времени бываем или веселыми, или раздражительными [1, с. 5].

Бланк для ответов

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65
66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78
79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91
92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII

Текст теста

1. Я никогда не доверяю незнакомым людям и не раз убеждался, что в этом я прав.
2. Мне не раз приходилось убеждаться, что дружат из-за выгоды.
3. Я всегда чувствую себя бодрым и полным сил. Как правило, настроение у меня хорошее.
4. Мое самочувствие очень зависит от того, как относятся ко мне окружающие.
5. Мое настроение улучшается, когда меня оставляют одного.
6. Я не могу спокойно спать, если утром надо вставать в определенный час; я слишком мнительен, без конца тревожусь и беспокоюсь обо всем.
7. Малейшие неприятности сильно огорчают меня, после огорчений и беспоконств возникает плохое самочувствие.
8. У меня плохой и беспокойный сон, часто бывают мучительно-тоскливые сновидения; утро для меня – самое тяжелое время суток.
9. Мое настроение обычно такое же, как у окружающих меня людей.
10. О друзьях, с кем пришлось расстаться, я долго не скучаю и быстро нахожу новых.
11. Я плохо сплю ночью и чувствую сонливость днем, часто бываю раздражителем.
12. Мое настроение легко меняется от незначительных причин.
13. Недели хорошего самочувствия чередуются у меня с неделями, когда я чувствую себя плохо.
14. Я считаю, что у человека должна быть большая и серьезная цель, ради которой стоит жить.

15. У меня случаются приступы плохого самочувствия с раздражительностью и чувством тоски.
16. Я сплю мало, но утром встаю бодрым и энергичным.
17. Мое настроение очень зависит от общества, в котором я нахожусь.
18. Никогда не следую общей моде, а ношу то, что мне самому понравилось.
19. Плохое самочувствие появляется у меня от волнения и ожидания неприятностей.
20. Нередко я стесняюсь есть при посторонних людях, я чрезмерно чувствителен.
21. Всегда боюсь, что мне не хватит денег, и очень не люблю брать в долг.
22. Я считаю, что самому не следует выделяться среди окружающих.
23. Я легко завожу новые знакомства.
24. О своей одежде я мало думаю.
25. В одни дни я встаю веселым и жизнерадостным, в другие – без всякой причины с утра угнетен и уныл.
26. Периодами у меня бывает волчий аппетит, периодами ничего есть не хочется.
27. Жизнь научила меня не быть слишком откровенным даже с друзьями.
28. Сон у меня очень крепкий, но иногда бывают жуткие, кошмарные сновидения.
29. Я люблю лакомства и деликатесы и ненавижу заранее рассчитывать все расходы.
30. Мой сон богат яркими сновидениями.
31. Я не могу найти себе друга по душе и страдаю от того, что меня не понимают; от окружающих стремлюсь держаться подальше.
32. У меня настроение портится от ожидания возможных неприятностей, от неуверенности в себе, от беспокойства за близких.
33. Если у меня взяли в долг, я стесняюсь об этом напомнить.
34. Мне кажется, что окружающие меня презирают и смотрят на меня свысока.
35. Прежде, чем познакомиться, я всегда хочу узнать, что это за человек, что о нем говорят люди.
36. Я стремлюсь быть с людьми, трудно переношу одиночество.
37. В будущем меня больше всего беспокоит мое здоровье; упрекаю родителей в том, что в детстве они недостаточно уделяли внимания моему здоровью.
38. Я люблю одеться так, чтобы было к лицу.
39. Периодами я люблю больше дружеские компании, периодами избегаю их и ищу одиночества.
40. У меня не бывает уныния и грусти, но может быть жесточенность и гнев.

41. Измены бы я никогда не простил.
42. Я легко схожусь с людьми в любой обстановке, охотно завожу новые знакомства, люблю иметь много друзей и тепло отношусь к ним.
43. Я люблю яркие, броские костюмы и одежду.
44. Я люблю одиночество, свои неудачи я переживаю сам.
45. Я много раз взвешиваю все «за» и «против» и все никак не решаюсь рискнуть; могу быть впереди других в рассуждениях, но не в действиях.
46. Моя застенчивость мешает мне подружиться с тем, с кем мне хотелось бы.
47. Я избегаю новых знакомств, мне не хватает решительности во всем.
48. Стараюсь жить так, чтобы окружающие не могли сказать обо мне ничего плохого.
49. Не люблю много раздумывать о своем будущем и тем более заранее рассчитывать все свои расходы.
50. Я чувствую себя таким больным, что мне не до друзей.
51. Периодами я к деньгам отношусь легко и трачу их не задумываясь; периодами все пугаюсь остаться без денег.
52. В одни периоды мне хорошо с людьми, в другие – они меня тяготят.
53. Меня привлекает лишь то новое, что соответствует моим принципам и интересам.
54. Для меня главное, чтобы одежда была удобной, аккуратной и чистой.
55. Я убежден, что в будущем исполнятся мои желания и планы.
56. Я предпочитаю тех друзей, которые очень внимательны ко мне.
57. Я люблю придумывать новое, все переиначивать и делать по-своему, не так, как все.
58. Часто беспокоюсь, что мой костюм не в порядке.
59. Я боюсь одиночества, и тем не менее так получается, что нередко оказываюсь в одиночестве.
60. В одиночестве я чувствую себя спокойнее.
61. Я считаю, что всякий человек не должен отрываться от коллектива.
62. Люблю разнообразие и перемены в жизни.
63. Людское общество меня быстро утомляет и раздражает.
64. Периоды, когда я не очень слежу за тем, чтобы соблюдать все правила, чередуются с периодами, когда я упрекаю себя за недисциплинированность.
65. Временами я доволен собой, временами ругаю себя за нерешительность и вялость.
66. Я не боюсь одиночества, свои неудачи я переживаю сам и ни у кого не ищу сочувствия и помощи.
67. Я очень аккуратен в денежных делах, огорчаюсь и расстраиваюсь, когда не хватает денег.

68. Я люблю перемены в жизни – новые впечатления, новых людей, новую обстановку вокруг.
69. Я не переношу одиночества, всегда стремлюсь быть среди людей; больше всего со стороны окружающих ценю внимание ко мне.
70. Я допускаю опеку над собой в повседневной жизни, но не над моим душевным миром.
71. Я часто подолгу размышляю, правильно или неправильно я что-либо сказал или сделал в отношении окружающих.
72. Я часто боюсь, что меня по ошибке примут за нарушителя законов.
73. Будущее кажется мне мрачным и бесперспективным, неудачи угнетают меня, и прежде всего я виню самого себя.
74. Я стараюсь жить так, чтобы будущее было хорошим.
75. При неудачах мне хочется убежать куда-нибудь подальше и не возвращаться.
76. Незнакомые люди меня раздражают, к знакомым я уже как-то привык.
77. Я легко ссорюсь, но быстро и мирюсь.
78. Периодами я люблю «задавать тон», быть первым, но периодами мне это надоедает.
79. Я уверен, что в будущем докажу всем свою правоту.
80. Предпочитаю раз и навсегда установленный порядок, мне нравится учить людей правилам и порядку.
81. Я люблю всякие приключения, даже опасные, охотно иду на риск.
82. Приключения и риск привлекают меня, если в них мне достается первая роль.
83. Я люблю опекать кого-либо одного, кто мне понравится.
84. В одиночестве я размышляю или беседую с воображаемым собеседником, невольно думаю о возможных неприятностях и бедах, которые могут случиться в будущем.
85. Новое меня привлекает, но вместе с тем беспокоит и тревожит; неудачи приводят меня в отчаяние.
86. Я боюсь перемен в жизни, новая обстановка меня пугает.
87. Я охотно слеую за авторитетными людьми.
88. Одним людям я подчиняюсь, другими командую сам.
89. Я охотно слушаю те советы, которые касаются моего здоровья.
90. Бывает, что совершенно незнакомый человек мне сразу внушает доверие и симпатию.
91. Периодами мое будущее кажется мне светлым, периодами – мрачным.
92. Всегда находятся люди, которые слушают меня и признают мой авторитет.
93. Если в моих неудачах кто-то виноват, я не оставляю его безнаказанным.
94. Я считаю, что для интересного и заманчивого дела всякие правила и законы можно обойти.

95. Я люблю быть первым, чтобы мне подражали, за мной следовали другие.

96. Я не слушаю возражений и критики, всегда думаю и делаю по-своему.

97. Если случается неудача, я всегда ишу, что же я сделал неправильно.

98. В детстве я был обидчивым и чувствительным ребенком.

99. Я не люблю командовать людьми, ответственность меня пугает.

100. Считаю, что ничем не отличаюсь от большинства людей.

101. Мне не хватает усидчивости и терпения.

102. Новое меня привлекает, но часто быстро утомляет и надоедает, мне не до приключений.

103. В хорошие минуты я вполне доволен собой, в минуты дурного настроения мне кажется, что мне не хватает положительных качеств.

104. Периодами я легко переношу перемены в своей жизни и даже люблю их, но временами начинаю их бояться и избегать [1, с. 7-11].

Расшифровка результатов тестирования

1. Подсчитывается сумма баллов в каждой вертикальной колонке, например, сумма баллов, поставленных студентом в клеточках под № 1, 14, 27, 40, 53, 66, 79, 92. При определении суммы учитывается знак балла «+» или «-».

Сумма баллов любой колонки находится в диапазоне от +16 (если все восемь утверждений оценены тестируемым +2, т. е. совершенно верно) до -16 (если все утверждения оценены -2, т. е. совершенно неверно).

2. Раскодируется наименование зашифрованных в вертикальных колонках типов акцентуации характера.

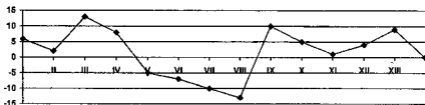
I (1, 14, 27, 40, 53, 66, 79, 92)	-	паранойк,
II (2, 15, 28, 41, 54, 67, 80, 93)	-	эпилептоид,
III (3, 16, 29, 42, 55, 68, 81, 94)	-	гипертим,
IV (4, 17, 30, 43, 56, 69, 82, 95)	-	истероид,
V (5, 18, 31, 44, 57, 70, 83, 96)	-	шизоид,
VI (6, 19, 32, 45, 58, 71, 84, 97)	-	психастеник,
VII (7, 20, 33, 46, 59, 72, 85, 98)	-	сензитив,
VIII (8, 21, 34, 47, 60, 73, 86, 99)	-	гипотим,
IX (9, 22, 35, 48, 61, 74, 87, 100)	-	конформный тип,
X (10, 23, 36, 49, 62, 75, 88, 101)	-	неустойчивый тип,
XI (11, 24, 37, 50, 63, 76, 89, 102)	-	астеник,
XII (12, 25, 38, 51, 64, 77, 90, 103)	-	лабильный тип,
XIII (13, 26, 39, 52, 65, 78, 91, 104)	-	циклоид.

3. Определяется степень выраженности каждого из типов путем построения графика «Рисунок личности».

Приведем пример построения графика на основании расшифровки результатов тестирования одного из студентов.

Номер типа	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XI I	XIII
Сумма баллов	+6	+2	+13	+8	-5	-7	-10	-13	+10	+5	+1	+4	+9

"Рисунок личности"



Если кривая не выходит за пределы линий, которые проведены из точек +10 и -10, это значит, что тип находится в рамках обычного рисунка личности (эти точки приняты специалистами как нормативы).

Если кривая выходит за пределы, ограниченные линией, проведенной из точки +10, это означает, что какой-то тип у тестируемого проявляется наиболее ярко.

Если же одна или несколько точек находятся за пределами линии, проведенной из точки -10, это означает, что у тестируемого проявляется антитип, т. е. черты, свойственные человеку с противоположным характером.

В нашем примере у студента наиболее ярко проявляются черты гипертима (точка +13, соответствующая типу III, находится выше линии, проведенной из точки +10) и антигипотима (точка -13, соответствующая типу VIII, находится ниже линии, проведенной из точки -10).

Опросник Шмишека

Личностный опросник, который предназначен для диагностики типа акцентуации личности, является реализацией типологического подхода к ее изучению. Опубликован Г. Шмишеком в 1970 г. Методика состоит из 88 вопросов, на которые требуется ответить «да» или «нет». Максимальный показатель по каждому типу акцентуации - 24 балла. Признаком акцентуации считается показатель выше 12 баллов. Полученные данные могут быть представлены в виде «профиля личностной акцентуации» [3, с. 165].

Тестирование может проводиться как индивидуально, так и в групповом варианте.

Инструкция для испытуемого. Просим вас ответить на приведенные вопросы. Помните, что правильных или неправильных ответов здесь нет. Поэтому отвечайте сразу, долго не раздумывая. Отвечать на вопросы следует только «да» или «нет». Просьба отвечать внимательно, но в быстром темпе.

Текст теста

1. У вас чаще веселое и беззаботное настроение?
2. Вы чувствительны к оскорблениям?
3. Бывает ли так, что в кино, театре, во время беседы у вас на глазах навертываются слезы?
4. Сделав что-то, вы сомневаетесь, все ли сделано правильно, и не упрекаетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделано как надо?
5. В детстве вы были столь же смелы и отчаянны, как все ваши сверстники?
6. Часто ли у вас резко меняется отношение к себе и общее настроение — от состояния безграничного ликования до отращения к жизни?
7. Являетесь ли вы обычно центром внимания в обществе, в компании?
8. Бывает ли так, что вы находитесь беспричинно в таком ворчливом настроении, что с вами лучше не разговаривать?
9. Вы серьезный человек?
10. Способны ли вы восторгаться, восхищаться чем-нибудь?
11. Предприимчивы ли вы?
12. Быстро ли вы забываете нанесенную вам обиду?
13. Мягкосердечны ли вы?
14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли вы, проводя рукой по щели, что письмо полностью упало в ящик?
15. Стремитесь ли вы всегда считаться в числе лучших работников?
16. Бывало ли вам страшно в детстве во время грозы или при встрече с незнакомой собакой?
17. Стремитесь ли вы во всем и всюду соблюдать порядок?
18. Зависит ли ваше настроение от внешних обстоятельств?
19. Любят ли вас ваши знакомые?
20. Часто ли у вас бывает чувство сильного внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности?
21. Часто ли у вас несколько подавленное настроение?
22. Были ли у вас хотя бы один раз истерика или нервный срыв?
23. Трудно ли вам долго усидеть на одном месте?
24. Если по отношению к вам несправедливо поступили, энергично ли вы отстаиваете свои интересы?

25. Можете ли вы нарезать курицу или овцу?
26. Раздражает ли вас, если дома занавес или скатерть висят неровно, и вы сразу же стремитесь поправить их?
27. Боялись ли вы в детстве оставаться дома одни?
28. Часто ли у вас бывают беспричинные колебания настроения?
29. Всегда ли вы стремитесь быть достаточно сильным работником в своей профессии?
30. Быстро ли вы начинаете сердиться или впадать в гнев?
31. Можете ли вы быть абсолютно беззаботно веселым?
32. Бывает ли так, что ощущение полного счастья буквально пронизывает вас?
33. Как вы думаете, получится ли из вас ведущий (конферансье) в юмористическом спектакле?
34. Вы обычно высказываете свое мнение людям достаточно откровенно, прямо и недвусмысленно?
35. Вам трудно переносить вид крови? Вызывает ли это у вас неприятные ощущения?
36. Любите ли вы работу с высокой личной ответственностью?
37. Склонны ли вы выступать в защиту тех лиц, по отношению к которым поступают несправедливо?
38. Страшно ли вам спускаться в темный подвал?
39. Предпочитаете ли вы такую работу, где действовать надо быстро, но требования к качеству невысокие?
40. Общительны ли вы?
41. В школе вы охотно декламировали стихи?
42. Убегали ли вы в детстве из дома?
43. Кажется ли вам жизнь трудной?
44. Бывает ли так, что после конфликта вы были до того расстроены, что идти на работу казалось просто невыносимым?
45. Можно ли сказать, что при неудаче вы не теряете чувства юмора?
46. Предпринимаете ли вы первые шаги к примирению, если вас кто-нибудь обидел?
47. Вы очень любите животных?
48. Возвращаетесь ли вы, чтобы убедиться, что оставили дом или рабочее место в таком состоянии, что там ничего не случится?
49. Преследует ли вас иногда неясная мысль, что с вами и вашими близкими может случиться что-то страшное?
50. Считаете ли вы, что ваше настроение очень изменчиво?
51. Трудно ли вам докладывать (выступать на сцене) перед большим количеством людей?
52. Вы можете ударить обидчика, если он вас оскорбит?
53. У вас очень велика потребность в общении с другими людьми?

54. Вы относитесь к тем, кто впадает в глубокое отчаяние, испытав какое-либо разочарование?
55. Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?
56. Настойчиво ли вы добиваетесь намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?
57. Может ли трагический фильм взволновать вас так, что на глазах выступают слезы?
58. Часто ли бывает вам трудно уснуть из-за того, что проблемы прошлого или будущего дня все время крутятся в ваших мыслях?
59. В школе вы иногда подсаживали свои товарищам или давали спивать?
60. Потребуется ли вам большое напряжение воли, чтобы ночью пройти одному через кладбище?
61. Тщательно ли вы следите за тем, чтобы каждая вещь в вашей квартире была только на одном и том же месте?
62. Бывает ли так, что, будучи в хорошем настроении перед сном, на следующий день вы встаете в подавленном настроении, длаясь несколько часов?
63. Легко ли вы привыкаете к новым ситуациям?
64. Бывают ли у вас головные боли?
65. Вы часто смеетесь?
66. Можете ли вы быть приветливыми даже с тем, кого вы явно не цените, не любите, не уважаете?
67. Вы подвижный человек?
68. Вы очень переживаете из-за несправедливости?
69. Вы настолько любите природу, что можете назвать себя ее другом?
70. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли вы, закрыт ли газ, погашен ли свет, заперты ли двери?
71. Вы очень боязливый?
72. Изменяется ли ваше настроение при приеме алкоголя?
73. В детстве вы охотно участвовали в кружке художественной самодеятельности (театр, танцы и т. п.), а может, участвуете и сейчас?
74. Вы оцениваете жизнь пессимистически, без ожидания радости?
75. Вас часто тянет путешествовать?
76. Может ли ваше настроение измениться так резко, что состояние радости сменяется вдруг угрюмым, подавленным настроением?
77. Легко ли вам удастся поднять настроение друзей в компании?
78. Долго ли вы переживаете обиду?
79. Переживаете ли вы горести других людей длительное время?
80. Часто ли, будучи школьником, вы переписывали страницу в тетради, если ставили в ней кляксу?

81. Относитесь ли вы к людям скорее с недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?

82. Часто ли вы видите страшные сны?

83. Бывает ли, что вы остерегаетесь того, что броситесь под колеса проходящего поезда или, стоя у окна многоэтажного дома, опасаетесь, что можете выпасть из него?

84. В веселой компании вы обычно веселы?

85. Способны ли вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?

86. Становитесь ли вы менее сдержанны и чувствуете ли себя более свободно, если примете алкоголь?

87. В беседе вы скупы на слова?

88. Если вам было бы необходимо играть на сцене, способны ли вы так войти в роль, чтобы позабыть о том, где граница игры?

Обработка результатов

После тестирования ответный бланк обрабатывается с помощью ключей. При совпадении ответа на вопрос с ключом ответу присваивается один балл. Затем осуществляется подсчет ответов, соответствующих ключу и умноженных, согласно ему, на 2, 3 или 6.

Ключ

1. Демонстративность/демонстративный тип:

• «+»: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88.

• «-»: 51.

Сумму ответов умножить на 2.

2. Застывание/застывающий тип:

• «+»: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81.

• «-»: 12, 46, 59.

Сумму ответов умножить на 2.

3. Педантичность/педантичный тип:

• «+»: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83.

• «-»: 36.

Сумму ответов умножить на 2.

4. Возбудимость/возбудимый тип:

• «+»: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86.

Сумму ответов умножить на 3.

5. Гипертимность/гипертимный тип:

• «+»: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77.

Сумму ответов умножить на 3.

6. Дистимность/дистимический тип:

• «+»: 9, 21, 43, 75, 87.

• «-»: 31, 53, 65.

Сумму ответов умножить на 3.

7. Тревожность/тревожно-боязливый тип:

• «+»: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82.

• «-»: 5.

Сумму ответов умножить на 3.

8. Экзальтированность/аффективно-экзальтированный тип:

• «+»: 10, 32, 54, 76.

Сумму ответов умножить на 6.

9. Эмотивность/эмотивный тип:

• «+»: 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79.

• «-»: 25.

Сумму ответов умножить на 3.

10. Циклотимность/циклотимный тип:

• «+»: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84.

Сумму ответов умножить на 3.

Интерпретация результатов

Максимальная сумма баллов, получаемых в результате тестирования – 24. По некоторым источникам, признаком акцентуации считается величина, превосходящая 12 баллов. Другие же на основании практического применения опросника считают, что сумма баллов в диапазоне от 15 до 19 говорит лишь о тенденции к тому или иному типу акцентуации. И лишь в случае превышения 19 баллов черта характера является акцентуированной.

Вопросы и задания

1. Раскройте суть понятия «характер».
2. В чем проявляется взаимосвязь характера и темперамента?
3. Раскройте суть концепции акцентуаций личности, предложенной К. Леонгардом.
4. Сравните классификации акцентуаций характера по К. Леонгарду и А.Е. Личко. Выскажите свое мнение (доводы «за» и «против») по каждой из классификаций.

Задание 1. Выделите основные отличительные черты каждой акцентуации характера.

В характере параноика главное: _____

Эпилептоида отличают: _____

Для гипертима характерны: _____

Истероид – это прежде всего: _____

Шизоида характеризуют: _____

В характеристике психастеника главное: _____

Для сензитива характерны: _____
Гипотима отличают: _____
В характере конформного типа основными являются: _____
Неустойчивый тип – это: _____
Для астеника характерны: _____
В характере лабильного типа главное: _____
Циклоид – это прежде всего: _____

Задание 2. Диагностика акцентуаций характера студента.

Инструкция. С помощью диагностических методик, представленных в подглаве 2.3, определите акцентуации характера студента. На основании полученных данных разработайте программу индивидуальной работы со студентом.

Рекомендуемая литература

1. Батаршев А.В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 336 с.
2. Егидес А.П. Как разбираться в людях, или Психологический рисунок личности. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. 320 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев: Высшая школа, 1981. 375 с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Речь, 2009. 256 с.
4. Пономаренко В.В. Практическая характерология, или Как управлять поведением других людей. М.: АСТ; Олимп, 2008. 283 с.

Библиографический список

1. Прутченков А.С., Сяялов А.А. Эй ты, параноик!!! (О психотипах личности, о диагностике акцентуации характера детей и педагогической помощи им). М.: Новая школа, 1991. 64 с.
2. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров. Самара: ИД «БАХРАХ», 1997. 640 с.
3. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлячук, С.М. Морозов; отв. ред. С.Б. Крымский. Киев: Наукова думка, 1989. 200 с.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

3.1. Адаптация студентов к учебной деятельности

Период обучения в вузе является наиболее важным для человека в плане происходящего в это время личностного роста, становления его как личности. Этот период, являющийся началом взросления, характеризуется одновременным протеканием ряда специфических процессов, обусловленных как особенностями учебной деятельности, так и социальной среды. К таким динамическим процессам можно отнести: профессиональное самоопределение и связанное с ним развитие профессионально значимых качеств; личностное самоопределение, включающее формирование системы личностных смыслов и ценностных ориентаций; адаптацию к условиям обучения и социальной среде, предполагающую усвоение принятых социальных норм и ценностей.

Существует множество определений адаптации, как имеющих общий, очень широкий смысл, так и сводящих сущность адаптационного процесса к явлениям одного из множества уровней – от биохимического до социального. Так, например, в общей психологии А.В. Петровский, В.В. Богословский, Р.С. Немов практически одинаково определяют адаптацию как ограниченный, специфический процесс приспособления чувствительности анализаторов к действию раздражителя [16, с. 215; 17, с. 168].

Понятию адаптации придается несколько значений: адаптация используется для обозначения процесса, при котором организм приспосабливается к среде; адаптация используется для обозначения отношения равновесия (относительной гармонии), которое устанавливается между организмом и средой; под адаптацией понимается результат приспособительного процесса; адаптация связывается с какой-то определенной «целью», к которой «стремится» организм [22, с. 40].

По мнению В.Д. Колесова, процесс адаптации можно обозначить термином «адаптирование», состояние организма в результате успешного осуществления этого процесса – адаптированность, а различия в состоянии организма до начала и после завершения процесса адаптации – адаптивный эффект [8, с. 9].

Для понимания сущности процесса социальной адаптации важным является вопрос о соотношении понятий социальной адаптации и социализации. По И.С. Кону, социализация представляет собой процесс усвоения индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [9, с. 22]. Т.К. Кончанин придерживается мнения, что адаптация может быть одним из этапов социализации личности. По мнению

Б.Д. Парыгина, адаптация – часть социализации, которую он рассматривает как «многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду» [18, с. 164–165]. Д.А. Андреева определяет адаптацию и социализацию как единый процесс взаимодействия личности и общества. При этом адаптация выражает приспособление человека к новой для него предметной деятельности, являясь условием социализации, понимаемой как процесс становления личности [2, с. 66]. По мнению О.И. Зотовой и И.К. Кряжевой, социализация личности, обусловленная в основном влиянием со стороны социальной среды, является необходимым условием адаптации индивида в обществе и в конкретном коллективе [24]. Социальная адаптация может быть представлена отдельным моментом, специфической формой социализации в конкретных условиях. В разных отношениях социальная адаптация может рассматриваться и уже, и шире социализации.

Большинство авторов рассматривает учебную адаптацию как один из видов социальной адаптации. По мнению многих исследователей, адаптация человека к учебной деятельности включает в себя как биологические, так и социальные компоненты. Так, В.В. Лагерев определяет адаптацию студентов к обучению в вузе как «интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе» [11, с. 5]. При этом некоторые авторы считают, что вначале (на первом и втором курсах) происходит адаптация к социальной среде вуза, а на старших курсах – к избранной профессии и специальности [24].

Адаптационный процесс можно проследить на различных уровнях его протекания: на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, функционального резерва организма, здоровья. У человека в этом ряду решающую роль играет психическая адаптация, в значительной мере оказывая влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях [3, с. 4]. Ю.А. Александровский определяет психическую адаптацию как результат деятельности целостной самоуправляемой системы, «которая обеспечивает деятельность человека на уровне «оперативного покоя», позволяя ему не только наиболее оптимально противостоять различным природным и социальным факторам, но и активно и целенаправленно воздействовать на них» [1, с. 13].

Реализация процесса психической адаптации обеспечивается сложной многоуровневой функциональной системой, на разных уровнях которой регулирование осуществляется преимущественно психологическими (со-

циально-психологическими и собственно психическими) или физиологическими механизмами. В общей системе психической адаптации выделяется три основных уровня (или подсистемы): собственно психический, социально-психологический и психофизиологический. При этом задачами собственно психической адаптации является поддержание психического гомеостаза и сохранение психического здоровья; социально-психологической адаптации – организация адекватного микросоциального взаимодействия; психофизиологической адаптации – оптимальное формирование психофизиологических соотношений и сохранение физического здоровья. Исследование показателей психической адаптации предполагает комплексный подход и одновременную оценку соответственно актуального психического состояния, особенностей микросоциального взаимодействия, церебральной активности и вегетативного регулирования [3, с. 255–256]. Показателем успешности психической адаптации становится достижение возможности выполнения основных задач деятельности.

По мнению Л.Н. Собчик, собственно психическая адаптация характеризуется показателями актуального психического состояния, которое определяется «индивидуальным типом реагирования и проявляется усилением, заострением или ослаблением личностных качеств» [21, с. 9]. Эти же характеристики психической сферы студентов исследовались рядом авторов [24; 21] с использованием многофакторного опросника ММРІ, который и задумывался первоначально для оценки уровня адаптации. В зависимости от степени подъема профиля по той или иной шкале можно выделить преимущественный способ и механизм адаптации исследуемого.

Л.Н. Собчик выделяет два основных типа реагирования и механизма адаптивного поведения: стенический – ведущие пики профиля – 4-я (импульсивность), 6-я (ригидность) и 9-я (оптимистичность) шкалы; а также гипостенический – 2-я (пессимистичность), 7-я (тревожность) и 0-я (социальная интроверсия) шкалы [21, с. 55]. Адаптация соответственно может быть достигнута либо путем удовлетворения потребности в самореализации, достижении успеха в противодействии ограничивающим средовым факторам, либо путем повышения самоконтроля с отказом от достижения сиюминутных потребностей ради сохранения конгруэнтных отношений с окружением. При реализации и тех и других тенденций одновременно блокируются и невротический, и поведенческий «отводные каналы» реагирования, что приводит к психосоматическим расстройствам, т. е. к психосоматическому варианту дезадаптации [21, с. 10–11]. Повышение пика профиля за пределы нормы свидетельствует соответственно о гипостеническом или астеническом варианте дезадаптации, приводящем к патохарактерологическому либо невротическому развитию [21, с. 55–57]. Подъем профиля по отдельным шкалам отражает действие соответствующих психологических защитных механизмов, таких как: «уход в болезнь» (пик на 1-й шкале), отказ от самореализации и усиление контроля сознания (пик на

2-й шкале), вытеснение из сознания негативной информации или трансформация тревоги в функциональные нарушения (3-я шкала), вытеснение негативной информации, сопровождающееся отреагированием на поведенческом уровне (4-я шкала), рационализация с обесцениванием объекта фрустрированной потребности или отреагирование вовне по внешнеобвиняющему типу (6-я шкала), ограничительное поведение и интеллектуальная переработка (7-я шкала), интеллектуальная переработка с уходом в мир мечты и фантазии (8-я шкала) [21, с. 26–50].

В качестве критериев адаптации студентов к учебной деятельности чаще всего используется две группы: **объективные** (успеваемость, показатели общественной и научной активности, показатели общей и профессиональной направленности, стабилизация свойств внимания, памяти, мышления) и **субъективные** (отношение к учебным предметам, к выбранной профессии, к получаемым знаниям). Показателями эффективности адаптации студентов к процессу обучения в вузе в группе объективных критериев являются успешность собственно учебной деятельности (текущая и сессионная успеваемость), стабильность в процессе учебы функционального состояния организма учащихся (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций), отсутствие ярко выраженных признаков утомления при выполнении учебной деятельности. Показателями эффективности адаптации студентов к процессу обучения в вузе в группе субъективных критериев служат удовлетворенность процессом обучения, удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями (психологическим климатом), проявление студентами активности в учебной и общественной деятельности.

Изучение мотивационно-потребностной сферы студентов в период профессионального обучения позволяет представить процесс их адаптации в виде последовательного прохождения следующих трех этапов: **определяющего**, когда происходит ломка старого школьно-домашнего стереотипа поведения и формируется новый, существенно отличающийся от прежнего (1–3-й семестры); **накопительного** (4–6-й семестры) и **завершающего** (7–10-й семестры) [24].

Ф.Б. Березин подчеркивает, что эффективность адаптации нельзя оценивать независимо от затратных показателей, и определяет психическую адаптацию как «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» [3, с. 5].

Четкое разделение показателей продуктивности и показателей цены, стоимости адаптации к условиям обучения представляет определенные за-

труднения; в работах многих авторов эти компоненты адаптационного процесса смешиваются. Так, показатели психической адаптации на социально-психологическом уровне (например, удовлетворенность взаимоотношениями в учебном коллективе) можно рассматривать как результат или эффект адаптационного процесса, как фактор успешности этого процесса, а также, в определенных условиях, как цену за достижение более высоких, чем у других, показателей успеваемости. Показатели на всех уровнях функциональной системы адаптации могут быть в целом определены как затратные, т. к. все они обеспечивают достижение необходимых показателей продуктивности учебной деятельности. В то же время, как считает Ф.Б. Березин, эффективность адаптации на том или ином уровне самой функциональной системы может быть достигнута за счет ее нарушения на другом уровне [3, с. 255]. Вероятно, более низкие уровни регуляции служат базовыми для более высших, ценой нормального функционирования которых является состояние напряженной адаптации на предыдущих уровнях регуляции. Соответственно, показатели адаптации на более низком уровне по отношению к рассматриваемому можно оценивать как затратные, а показатели вышестоящего уровня – как результат адаптационного процесса на данном уровне функциональной системы адаптации.

В.Г. Леонтьев описывает четыре типа адаптационных механизмов у студентов первого курса, интерпретируя их проявления в профиле ММРІ как психоэмоциональную «цену» достижения результатов деятельности. Лица с первым типом механизма адаптации имеют линейный профиль, не поднимающийся выше 60 Т-баллов. Их отличает конструктивный подход к решению возникающих проблем учебной деятельности и общения, а также достаточно высокий уровень мотивации учебной деятельности. Личностный профиль студентов со вторым типом адаптации характеризуется возрастанием показателей депрессии и паранойяльности (2-я и 6-я шкалы), возникновением эмоциональной несдержанности, выраженной тревогой, снижением уровня мотивации. Третий тип адаптации проявляется в подьеме шкал психопатии и паранойяльности (4-я и 6-я шкалы), снижении способности конструктивно решать учебные задачи, неустойчивости мотивации учения, срывах волевого контроля над эмоциональной сферой. Четвертый тип отличается поднятием шкал депрессии, ипохондрии, истерии (2-я, 1-я и 3-я шкалы) выше 70 Т-баллов и характеризуется невротическими и психосоматическими расстройствами, низкой успеваемостью и низкими показателями мотивации. Последние два типа адаптационных механизмов отличаются от первых экстрапунитивной направленностью реакции в фрустрирующих ситуациях. Сами типы адаптации обеспечиваются индивидуально-типологическими свойствами личности [12, с. 81–88].

Исследователями установлена зависимость между типом профиля ММРІ, отражающим особенности личности, и особенностями адаптации к условиям обучения в вузе. Первый тип профиля определяется пиком

на 7-й шкале (психастения) и характеризуется стремлением избежать неудачи путем постоянного контроля своих действий, тщательного продумывания и взвешивания решений. Эти студенты, несмотря на ответственное и добросовестное отношение к учебе, с трудом переносят сессионную нагрузку. Второй тип диагностируется пиком профиля на 8-й шкале (шизоидность), выделяется своеобразием мышления, логики и ценностных ориентаций. Для этих лиц наиболее типичны затруднения в общении и нарушения социальной адаптации. Третий тип профиля обнаруживается пиком на 6-й шкале (паранойяльность). Такие студенты проявляют настойчивость, принципиальность, тенденцию относить все возникающие трудности за счет ошибочных или предвзятых действий окружающих, стремление к доминированию. Часто обладая высокой активностью, они отличаются хорошей социальной адаптацией к условиям обучения при умеренном акцентировании этих черт. Четвертый из описанных типов определяется ведущим подъемом по 9-й шкале (гипомания). Эту группу составляют лица с высокой самооценкой, повышенной активностью, оптимистичностью, работоспособностью, мотивацией достижения успеха. Вследствие недооценки трудностей обучения они отличаются средней успеваемостью. В целом с успешностью обучения и успеваемостью отрицательно коррелируют шкалы вторая, седьмая, восьмая, девятая [24].

Ф.Б. Березин интерпретировал подъем профиля ММРІ по тем или иным шкалам как включение (или повышение активности) механизмов неосознаваемой интрапсихической адаптации, обеспечивающее редукцию тревоги, которая является механизмом реализации психического стресса, возникающего вследствие нарушения сложившегося взаимодействия в системе «человек – среда» [3]. Действие механизмов интрапсихической адаптации (психологических защит) восстанавливает сбалансированность в системе человек–среда благодаря реориентации личности. Такой подход позволил выделить четыре типа защит: препятствующие осознанию факторов, вызывающих тревогу, или самой тревоги (отрицание, вытеснение) – 9-я и 3-я шкалы; позволяющие фиксировать тревогу на определенных стимулах (фиксация тревоги и формирование ограничительного поведения) – 7-я шкала; снижающие уровень побуждений (обесценивание исходных потребностей) – 2-я шкала; устраняющие тревогу или модифицирующие ее за счет формирования устойчивых концепций (концептуализация путем соматизации тревоги или вторичного контроля эмоций) – 1-я и 6-я шкалы. Отдельно рассматривается механизм реализации эмоциональной напряженности в непосредственном поведении (4-я шкала), т. к. в этом случае уменьшение тревоги достигается не за счет интрапсихической переработки, а за счет изменения характера поведения. Описанные механизмы имеют различную мощность, что обуславливает их последовательную смену при недостаточной эффективности от вытеснения до концептуализации в указанной выше последовательности [3].

При чрезмерной выраженности или излишней стереотипности защитных механизмов они способствуют нарушению психической адаптации, приводя к формированию невротических или психопатических реакций, и реориентация личности оказывается неадекватной [3, с. 44].

М.С. Яницким было проведено изучение содержания основных психологических механизмов адаптации к процессу обучения в вузе [24]. В ходе исследования были обнаружены четыре типа интрапсихической адаптации: обесценивание исходных потребностей, вытеснение, концептуализация в форме вторичного контроля эмоций, отрицание.

Для студентов с доминированием механизма обесценивания исходных потребностей (пик на второй шкале) свойственны достаточно высокий уровень осознания имеющихся у них проблем, некоторая неуверенность в себе и своих возможностях, высокий уровень самокритичности и интрапунитивные реакции, инертность в принятии решений, преобладание пассивной жизненной позиции. Потребность в понимании, сочувствии и поддержке со стороны окружающих при одновременном заострении демонстративных черт становится ведущей и реализуется за счет аффективной подачи жалоб на снижение настроения, памяти, появление утомляемости и т. п. [21]. Снижение активности, направленность на избегание неуспеха, временный отказ от реализации сиюминутных потребностей ради отдаленных планов являются отражением защитной «стоп-реакции» на стрессовую ситуацию, дающей возможность ее детально проанализировать и выработать новую стратегию поведения. С целью избежать конфликта с непосредственным социальным окружением эгоцентрические потребности таких студентов могут подавляться. Отказ от самореализации выравнивает баланс между противоречивыми эгоцентрическими и альтруистическими тенденциями, снижая тем самым риск возникновения конфликта со средой [21]. Сохранение стабильности ситуации, прочности сложившейся системы межличностных отношений служит дополнительным условием успешности адаптации. Однако осознанно не реализованные намерения отражаются в понижении настроения, сохраняющемся чувстве тревоги, что является психоэмоциональной ценой реализации данного механизма адаптации.

Поведение студентов с преобладанием механизма вытеснения (пик на третьей шкале ММРП) определяется сочетанием разнонаправленных тенденций: яркость эмоциональных проявлений при некоторой поверхностности переживаний, стремление находиться в центре внимания, тяга к оригинальности и желание следовать одобряемым в данной среде нормам поведения в сочетании с определенной незрелостью, стремление подчеркивать соматическое неблагополучие в сочетании с тенденцией отрицать затруднения в социальной адаптации. В стрессовой ситуации такие студенты вытесняют из сознания любую негативную информацию, которая является конфликтогенной или наносит урон субъективному образу собственного Я. Кроме того, у лиц с акцентированием описанных черт психологическая

тревога трансформируется в функциональные нарушения, проявляющиеся в виде психосоматических расстройств и конверсионной симптоматики, когда возникающие нарушения в двигательной сфере, речевой деятельности или чувствительности носят характер условной «желательности» в связи с субъективной невозможностью разрешить конфликт конструктивным путем [21]. Соматические жалобы используются в данном случае как средство уменьшения напряженности, как способ избежать ответственности или уменьшить ее. Являясь достаточно эффективным механизмом устранения тревоги, вытеснение затрудняет формирование устойчивого поведения и может привести к состоянию дезадаптации в будущем, т. к. игнорирование отрицательных сигналов приводит к недостаточности критической оценки ситуации и неадекватному восприятию собственного поведения. Сочетание нереалистической оценки ситуации с ощущением реальности и значимости собственных потребностей, стремление к их немедленному удовлетворению нарушает построение интегрированного адаптивного поведения [3, с. 45].

Студентам с выраженным пиком на шестой шкале теста ММРП, отражающей действие психологического механизма концептуализации в форме вторичного контроля эмоций, по сравнению с остальными, в поведении более присущи упорство в отстаивании собственного мнения, стеничность установок, активность позиции, усиливающаяся при противодействии внешних сил [21]. При реализации данного механизма адаптации стремление к достижению цели все более приобретает сверхценный характер, сопровождаясь тенденцией к самоутверждению и честолюбивыми намерениями. Неудовлетворение в полном объеме потребности в достижении успеха, вызывающее ощущение тревоги и длительное эмоциональное напряжение, обуславливает разработку концепции, которая призвана объяснить возникновение ригидного аффекта и в то же время сохранить приемлемое для индивида представление о собственной личности. Разработка такого рода концепции происходит путем селективного отбора информации, не противоречащей собственной точке зрения, что создает впечатление верности собственным установкам и внутренним критериям. Формируемые ригидные концепции связаны с областью межличностных отношений и характеризуются экстрапунитивностью, склонностью к подозрительности, тенденцией к объяснению собственных трудностей действиями окружающих, представляющихся некомпетентными, недобросовестными или недоброжелательными. Наличие такой устойчивой к внешнему воздействию концепции облегчает выбор стратегии поведения и обеспечивает стабильную позицию и устойчивое к помехам поведение [3]. Однако реализация данного механизма адаптации может вызывать нарушения взаимоотношений с непосредственным социальным окружением.

Студенты с преобладанием психологического механизма отрицания (пик на девятой шкале) отличаются позитивной самооценкой, уверенно-

стью в себе, оптимистической оценкой перспективы, высокой активностью и выраженной мотивацией достижения успеха, однако не всегда направленной на конкретные цели, некоторой инфантильностью поведения. Механизм отрицания обычно реализуется как путем отрицания вызывающих тревогу стимулов (на перцептивном уровне), так и путем отрицания самой тревоги (определенных аспектов внутреннего состояния), что обеспечивает относительную независимость таких студентов от изменения ситуации. Реализация данного психологического механизма позволяет достичь успешной психической адаптации на начальной стадии за счет повышения устойчивости по отношению к стрессогенным воздействиям, а также увеличения энергетического потенциала, облегчающего адекватное приспособление к ситуации. Такие особенности могут способствовать быстрой перестройке жизненного стереотипа и уменьшать воздействие адаптационного утомления. Однако выраженное преобладание данного механизма может сопровождаться снижением способности к усвоению и использованию принятых норм поведения, ухудшением фиксации внимания на значимых аспектах ситуации. В сочетании с недостаточно организованной активностью и переоценкой собственных возможностей это может привести к снижению эффективности деятельности или не доведению ее до конца, в связи с неадекватным прогнозированием или постановкой заведомо нереальных целей [3].

Студенты, преимущественным психологическим механизмом которых являлось вытеснение или отрицание, на первом году обучения составляют более половины всех исследуемых, однако на втором курсе их процент сокращается более чем на одну треть, а две трети второкурсников относятся к двум основным типам адаптации: снижение уровня побуждений (пик на 2-й шкале) либо формирование ригидных концепций (6-я шкала). Это свидетельствует, с одной стороны, о постепенной смене механизмов адаптации на более мощные, а также об уменьшении числа студентов, которым свойственны несколько незрелые и инфантильные поведенческие реакции, вследствие естественного взросления и личностного роста в процессе обучения и социализации в вузе.

Усредненный профиль всех студентов первого курса характеризуется пиком на 6-й шкале теста (ригидность аффекта), второго – на 2-й шкале (тревога и депрессивные тенденции). Пики профиля выше 70 Т-баллов (т. е. проявления дезадаптации) и на первом, и на втором курсах также отмечаются только на 2-й или 6-й шкалах.

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что существуют два основных психологических механизма адаптации к процессу обучения в вузе: обесценивание исходных потребностей и концептуализация в форме вторичного контроля эмоций. Данные механизмы адаптации соответствуют описанным Л.Н. Собчик двум типам реагирования: интроверсия – экстраверсия [21, с. 9]. Такое деление согласуется с положением К.Г. Юнга

о том, что «в природе существуют два фундаментально различных способа адаптации, которые обеспечивают непрерывное существование живого организма – ... специфическая природа экстраверта постоянно побуждает его растрачиваться, размножать себя любым способом и внедряться во все, в то время как тенденция интроверта – оборонять себя от любых внешних требований, воздерживаться от всякой затраты энергии, направленной прямо на объект, но зато создавать для себя самого возможно более консолидированное и могущественное положение» [23, с. 23]. Указанные два основных механизма приспособления имеют различное содержание как на собственно психологическом, так и на социально-психологическом и психофизиологическом уровнях регуляции функционального процесса адаптации к условиям обучения в вузе.

Студенты, преимущественным механизмом адаптации которых является обесценивание исходных потребностей, отличаются меньшей удовлетворенностью взаимоотношениями с товарищами по учебе, психологическим климатом факультета и качеством преподавания. Все студенты этой группы испытывают сомнения в правильности сделанного ими профессионального выбора. Данные социально-психологические особенности обусловлены большей выраженностью у них сензитивных и психастенических черт, что в поведении отражается склонностью предъявлять завышенные моральные и этические требования как к самому себе, так и к окружающим, а также неуверенностью в себе и трудностью принятия решений. Студенты с преобладанием механизма вторичного контроля эмоций декларируют большую удовлетворенность социальными контактами [4, с. 157]. Более высокий уровень показателей социальной адаптации у таких студентов объясняется активностью, принципиальностью, жизнерадостностью, инициативностью, высокой общественной активностью. Однако при акцентировании черт аффективной ригидности характерно преобладание экстрапунитивных реакций, возникновение подозрительности, недоверчивости, обидчивости. Можно предположить, что усиление выраженности этих особенностей обуславливает более низкую удовлетворенность выбором места обучения по сравнению с другими студентами.

В ходе исследования кратковременной зрительной памяти студенты с доминированием механизма обесценивания исходных потребностей совершали достоверно меньше ошибок по сравнению с теми, чьи адаптивные реакции характеризовались действием механизма вторичного контроля эмоций. Это определялось более высокими значениями основных характеристик подвижности нервных процессов у первой группы: уровня функциональной подвижности и уровня динамичности нервных процессов. Рост показателей по 2-й шкале ММРІ находится также в прямой корреляции с работоспособностью головного мозга и силой нервных процессов. Более низкие показатели работоспособности головного мозга и функциональной подвижности у студентов с преобладанием действия механизма вторично-

го контроля эмоций отражают меньшее напряжение на психофизиологическом уровне. Студентов с ведущим механизмом обесценивания исходных потребностей отличает большая мобилизация ресурсов на данном уровне функциональной системы адаптации, соответствующая (при одинаковых показателях продуктивности) большему напряжению в ходе выполнения аналогичной деятельности.

Эти данные подтверждаются различиями значений индекса напряжения, отражающего степень напряжения регуляторных механизмов у студентов с пиками профиля на 2-й и 6-й шкалах ММРІ. Среди студентов, преимущественным механизмом адаптации которых является обесценивание исходных потребностей, большинство составляют лица с преобладанием тонуса симпатической нервной системы; среди студентов с ведущей 6-й шкалой профиля, напротив, чаще встречается преобладание парасимпатической нервной системы. Соответственно, студенты с преобладанием механизма обесценивания исходных потребностей характеризуются большим умственным и физическим напряжением, расходом энергии, следствием которого становится активация симпатической нервной системы, представляющей собой особый инструмент мобилизации всех ресурсов организма как единого целого (интеллектуальных, энергетических и др.). Возбуждение симпатической нервной системы является неременным условием любых стрессовых состояний и активирует деятельность всей нервной системы в целом [15, с. 46-47]. Студенты с преобладанием механизма вторичного контроля эмоций, напротив, в большей степени характеризуются либо сохранением вегетативного гомеостаза и резервов организма, либо восстановлением затраченных на предыдущей стадии адаптации энергетических и функциональных ресурсов.

Таким образом, можно говорить о наличии двух основных психологических механизмов адаптации к процессу обучения в вузе, принципиально различных на всех уровнях регуляции: собственно психологическом (мотивация достижения успеха или избегания неудачи), микросоциального взаимодействия (удовлетворенность взаимоотношениями с непосредственным окружением, экстрапунитивная или интрапунитивная направленность), а также психофизиологическом (уровень функциональной подвижности нервных процессов и особенности вегетативной регуляции).

Эффективность адаптации студентов определяется, как уже отмечалось, с одной стороны, показателями, отражающими реализацию адаптационных механизмов на социально-психологическом, собственно психологическом и психофизиологическом уровнях, а с другой стороны, показателями собственно продуктивности учебной деятельности. Достаточно адекватным показателем продуктивности является успешность обучения, оцениваемая по итоговой (сессионной) успеваемости.

Студенты, реализующие в процессе обучения механизм вторичного контроля эмоций, показывают лучшие результаты на первом курсе, на вто-

ром курсе ситуация становится противоположной – в целом более эффективным оказывается приспособление при обесценивании исходных потребностей. Среди первокурсников, имеющих показатели успеваемости ниже среднего, две трети составляют лица с доминированием гипостенических механизмов адаптации (пик на 2-й и 3-й шкалах ММРІ); хорошо успевающие студенты чаще характеризуются пиком профиля на 6-й шкале ММРІ, соответствующей действию механизма вторичного контроля эмоций. На втором курсе ситуация становится противоположной – явное большинство среди хуже успевающих студентов отличается преобладанием стенического типа реагирования [24].

Поскольку действие основных психологических механизмов адаптации на первом курсе во многом определяет успешность обучения и на втором курсе, а показатели успеваемости первого и второго года обучения обнаруживают достаточно тесную взаимосвязь, можно говорить об относительной стабильности показателей продуктивности учебной деятельности, в значительной мере определяющихся базовыми особенностями студентов. Таким образом, в группах студентов с успеваемостью ниже и выше среднего на втором курсе происходит смена психологических механизмов адаптации.

Так как действию описываемых психологических механизмов адаптации соответствуют определенные физиологические характеристики, такие как показатель индекса напряжения регуляторных систем, отражающий величину энергетических и функциональных затрат, можно говорить и о последовательной смене в процессе адаптации к учебной деятельности уровня активности симпатической и парасимпатической нервной системы. Это подтверждается исследованиями роли вегетативной регуляции при стрессе [15]. Реакция на стресс начинается с повышения активности симпатической нервной системы, преобладание тонуса которой обеспечивает мобилизацию физиологических и психологических ресурсов для достижения поставленной цели (эрготропная функция). Повышение активности симпатической нервной системы через ряд физиологических процессов приводит к возбуждению парасимпатической нервной системы, высокий тонус которой способствует восстановлению и накоплению энергетических и функциональных резервов организма (трофотропная функция), что в конечном счете вновь обеспечивает высокую активность симпатической нервной системы. Восстановление исходного состояния вегетативной регуляции следует рассматривать не как возвращение, а как новое качественное состояние, и развитие физиологических циклов регуляции адаптационного процесса осуществляется не по замкнутому кругу или кольцу, а по своего рода спиральям, как постоянное поступательное движение (Я.А. Росин).

Разделяя собственно адаптационные и компенсаторные механизмы, В.Я. Семке отмечает, что лица с превалированием стенических (параной-

яльных, возбудимых) компонентов характера лучше компенсировались; тормозимые, слабые (психастенические, астенические) натуры, напротив, лучше адаптировались, чем компенсировались [20]. Однако, как уже ранее отмечалось, компенсация и собственно адаптация представляют собой последовательные стадии единого адаптационного процесса, чем и объясняется большая эффективность на первом курсе стенического типа реагирования, а на втором курсе – гипостенического типа реагирования.

Вероятно, выделенные в зависимости от показателей успеваемости группы студентов находятся на разных стадиях адаптационного процесса, характеризующихся различными психологическими и психофизиологическими особенностями (например, мотивацией достижения и типом вегетативной реакции), поскольку имеют разную продолжительность поиска оптимальной программы адаптации вследствие конституциональных различий. В.П. Казначеев, говоря о двух типах реагирования на стрессовые воздействия, выделяет два конституционально генетически обусловленных типа людей по способности переносить те или иные нагрузки – «спринтеры», хорошо приспособленные выдерживать кратковременные, но большие нагрузки и малоспособные переносить длительное напряжение, и «стайеры», хорошо переносящие длительное воздействие стрессовых факторов, но малоустойчивые к условиям с выраженными, но кратковременными нагрузками [24].

Тип первоначального психологического механизма адаптации также обусловлен базовыми психофизиологическими и характерологическими особенностями личности, определявшими преимущественный (привычный) тип реагирования в прежней социальной среде. У неуспевающих студентов вследствие недостаточной результативности адаптационного процесса происходит смена механизма на более мощный. Хорошо успевающие студенты в связи с невозможностью и далее платить возрастающую цену (т. е. дальнейшее заострение паранойяльных черт приводит к снижению результативности и развитию состояния дезадаптации) меняют мотивацию достижения на сохранение уже достигнутого уровня адаптации (избегание неудач). Феномен смены механизмов адаптации (особенно с уменьшением их мощности) может быть также объяснен с позиции развития человеческой деятельности и ее компонентов: «по мере развития и преобразования деятельности осуществляется систематический переход внешних компонентов во внутренние. Он сопровождается их интериоризацией и автоматизацией. При возникновении каких-либо затруднений в деятельности происходит обратный переход – экстериоризация» [17].

3.2. Факторы, определяющие эффективность адаптационного процесса

Адаптация к учебной деятельности предполагает одновременное воздействие целого ряда влияний, включающего в себя комплекс как субъективных (зависящих главным образом от самих студентов), так и объективных (в большей степени зависящих от внешних обстоятельств) факторов, к числу которых можно отнести содержание и организацию самой учебной деятельности в вузе.

Между деятельностью учащихся в условиях вуза и школы имеются существенные количественные и качественные различия. В вузе выше интенсивность умственной работы, больше объем усваиваемых знаний, имеется, как правило, резко выраженная неравномерность нагрузки, крайне возрастающей в период сессий. Качественные различия характеризуются резким изменением круга изучаемых предметов, а также появлением профилирующих предметов, с которыми студент связывает свою личную перспективу. Студенту-первокурснику при поступлении в вуз приходится приспосабливаться одновременно к новым требованиям, предъявляемым высшей школой, а также к новым условиям обучения и быта [24]. По мнению П.Е. Рыженкова, при обучении в вузе имеют место следующие качественные отличия: в содержании учебного процесса (учебников, полностью соответствующих программе вуза, нет, и приходится пользоваться несколькими источниками, основанными на различных подходах); в формах контроля и оценки учебной деятельности (повседневный контроль и систематическая оценка практически отсутствуют); в характере взаимоотношений преподавателя и учащегося (преподаватель видит в студенте самостоятельного человека и предпочитает быть с ним «на равных»); в бытовых условиях и условиях для занятий (проживание в общежитии) [19, с. 6–7].

По мнению В.В. Лагерева, содержание процесса адаптации к обучению в вузе включает ряд основных составляющих: социально-психологическую, психологическую и деятельностную [11].

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции своего поведения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе учебной группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе, а также отвечающих характеру избранной профессии. Психологическая составляющая отражает перестройку мышления и речи студента применительно к условиям профессионального обучения, резкое возрастание роли функций внимания, памяти, зрительного восприятия, увеличение эмоционального напряжения, испытание и тренировку воли, реализацию задатков и способностей. Деятельностная составляющая предполагает приспособление студентов к но-

вым психофизиологическим нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы, приобщение к напряженному учебному труду, преодоление своеобразного индивидуального «информационного взрыва» [11, с. 6–12].

В.В. Лагерев выделяет следующий ряд исходных субъективных факторов, негативно влияющих на процесс адаптации и лежащих в основе типичных затруднений, испытываемых студентами начальных курсов в период обучения.

1. Недостаточный уровень фактической подготовленности по программе средней школы, пренебрежение многими знаниями из курсов школьных дисциплин вследствие неразвитости трудолюбия и любознательности, дефицита личной ответственности и учебной активности, невысокого уровня духовного и интеллектуального потенциалов.

2. Слабо выраженные навыки учебной работы, недостаточно развитое словесно-логическое (отвлеченное) мышление, неразвитость концентрации и распределения внимания, незнание эффективных мнемонических приемов, слабость волевой регуляции.

3. Привычная для условий средней школы пассивная роль, несамостоятельность в овладении избранной специальностью.

4. Невысокий уровень культуры, нравственной и трудовой воспитанности, проявляющиеся на фоне ограниченного жизненного опыта и социальной зрелости; мировоззренческая и социальная инфантильность.

5. Недостаточная выраженность установки на приобретение профессии, случайность сделанного профессионального и жизненного выбора.

6. Неуверенность в собственных силах, сомнение в возможности успешного обучения в вузе [11, с. 2–4].

Все факторы, оказывающие влияние на успешность процесса адаптации студентов вуза к учебной деятельности, Н.Д. Кибрик, В.М. Кушнарев условно разделяют на личностные особенности, понимаемые как соответствие эмоционального и интеллектуального компонентов личности профилю учебного заведения, предъявляемым требованиям, объему и содержанию учебного материала, а также на психогенные и соматогенные факторы. Исследователями описываются два вида значимых для личности психогенных влияний: к первому относятся воздействия, носящие для личности отрицательный характер, но вызывающие сочувствие у окружающих (смерть близкого, потеря любимого, измена и пр.); ко второму виду отрицательных психогенных влияний, играющих наиболее психотравмирующую роль, причисляются поступки и ситуации, отрицательно оценивающиеся общественной группой, к которой принадлежит студент [24].

Полученные В.Г. Леонтьевым данные свидетельствуют, что высокий уровень адаптации к учебной деятельности определяется рядом типологических особенностей, выявленных по тесту Кеттелла (R. Cattell), таких как высокий уровень волевого контроля, пластичность, смелость, эмоциональ-

ная устойчивость, способность доминировать, добросовестность и гибкость в суждениях и поступках [12, с. 86–87].

Влияние акцентуаций характера на процесс адаптации исследовалось Ф.Б. Березиным. По его мнению, акцентуированные личности не обнаруживают нарушений психической адаптации, т. к. личностные черты, определяющие их поведение, способствуют психической адаптации, если они отвечают требованиям среды. Однако если длительное напряжение адаптационных механизмов приводит к нежелательному заострению акцентуированных черт, то адаптивные возможности индивида снижаются, и эти черты провоцируют возникновение интрапсихических и межличностных конфликтов [3, с. 147].

М.С. Яницкий рассматривал адаптогенные факторы, влияние которых можно оценить, сравнивая показатели продуктивности и цены адаптации у студентов с различной выраженностью каждого конкретного фактора. В ходе исследования действия внутренних психофизиологических факторов было установлено, что студенты с показателями концентрации внимания выше среднего уровня имеют более высокие результаты успеваемости, чем студенты с показателями концентрации внимания ниже среднего уровня. Таким образом, базовые особенности внимания оказывают существенное влияние на показатели продуктивности адаптации к учебной деятельности, что подтверждается и данными других исследователей [24]. При этом указанные группы студентов характеризуются также различными механизмами психической адаптации; так, снижение концентрации внимания находится в прямой корреляции с приростом показателей по 4-й шкале ММРП на втором году обучения. В данном случае это может свидетельствовать о включении механизма реализации эмоциональной напряженности в непосредственном поведении. Эмоциональная напряженность, связанная с противоречием между высоким уровнем притязаний и недостаточным развитием базовых психических свойств, отражается в поведении непосредственно, без достаточного учета предшествующего опыта, в результате чего затрудняется формирование адаптивных поведенческих реакций. Такие студенты могут также испытывать затруднения в усвоении и использовании принятых норм и установившихся правил поведения. Указанные особенности сочетаются с ухудшением прогнозирования, затрудняя планирование поведения, предвидение его результатов и оценку последствий [3; 21], что, вероятно, и обуславливает достижение относительно более низких результатов учебной деятельности.

При изучении показателей успеваемости и социально-психологической адаптации студентов с объемом кратковременной памяти выше и ниже среднего исследователи обнаружили достоверные различия профиля ММРП по 8-й и 9-й шкалам – у студентов, имеющих относительно меньший объем кратковременной памяти, в формировании адаптивного поведения принимают большее участие механизмы интеллектуальной перера-

ботки и отрицания. Оптимистическая оценка перспективы в сочетании с тенденцией к погружению в мир фантазий, отражающая некоторую эмоциональную незрелость, способствует (несмотря на возможные трудности в запоминании учебного материала) достижению этими студентами адекватных результатов адаптации за счет возможности реализации в вузе оптимального для них свободного, без жестких временных ограничений, стиля деятельности.

В результате проведенного исследования характерологических особенностей по тесту ПДО исследователями установлено, что студенты с гипертимным, циклоидным, эпилептоидным типами акцентуаций характера, а также с доминированием этих черт в смешанных типах, то есть личности с преобладанием процессов возбуждения, которые были объединены в группу психологически «сильных», показали более высокие результаты успеваемости, чем типы лабильный, астеноневротический, сензитивный, психастенический, шизоидный (с преобладанием процессов торможения), которые были объединены как психологически «слабые». Наиболее успешными являются студенты с превалированием демонстративных черт, что, вероятно, объясняется заострением у них социальной мотивации учения, стремлением завоевать авторитет среди одноклассников. Студенты, отнесенные к «слабому» и истероидному типам, показывают снижение успеваемости по основным предметам к концу учебного года, что свидетельствует об их большей утомляемости в процессе осуществления учебной деятельности в отличие от «сильного» типа.

Выраженность черт отдельных типов акцентуаций характера в известной степени определяет тип первоначального механизма психической адаптации при поступлении в вуз. Включение механизмов соматизации тревоги, обесценивания исходных потребностей и вытеснения (подъем профиля по шкалам невротической триады) обусловлено акцентированием прежде всего сензитивных черт характера; проявление механизмов интеллектуализации и фиксации тревоги (рост 8-й и 7-й шкал профиля ММРП) – шизоидных черт; механизмов реализации эмоциональной напряженности в непосредственном поведении и отрицания (4-я и 9-я шкалы ММРП) – выраженностью эпилептоидных черт. Таким образом, процесс адаптации к обучению в вузе протекает различно в зависимости от степени выраженности отдельных черт характера: заострение черт «сильных» типов акцентуаций характера предопределяет стенический тип реагирования, «слабых» типов – гипостенический тип реагирования.

На продуктивность учебной деятельности студентов положительно влияет наличие таких базовых индивидуальных особенностей, как недоверчивость, настороженность, завышенная самооценка и настойчивость, свойственная лицам с высокими показателями по фактору L теста Кеттелла. По мнению Р. Кеттелла, эти особенности можно рассматривать как предпочитаемый механизм личностной защиты от тревожности, как разно-

видность компенсирующего поведения [13, с. 47]. Студентам, основной стратегией адаптации которых становятся снижение уровня побуждений (пик на 2-й шкале ММРІ), по тесту Кеттелла более свойственны застенчивость, робость, неуверенность в своих силах, повышенная чувствительность к угрожающим факторам. Студенты, основным типом адаптации которых является формирование ригидных концепций (пик на 6-й шкале), напротив, чаще характеризуются невосприимчивостью к угрозе, смелостью и решительностью. По мнению Ф.Б. Березина, на характер адаптационного процесса большее влияние, чем основные факторы теста Кеттелла, оказывают ряд их соотношений, таких как отношение фрустрационной напряженности к показателю устойчивости интеграции поведения (соотнесенная фрустрационная напряженность – Q4/C); отношение суммарной фрустрационной напряженности к порогу фрустрации (фрустрационная интолерантность – Q4/F3); разность между уровнем тревоги и эмоционального напряжения и уровнем порога фрустрации (реализованная лабильность – F1–F3) [3, с. 97–117].

При исследовании социальных факторов выяснилось, что условия проживания в период обучения имеют наиболее существенное влияние на характер адаптационного процесса. Студенты, живущие в общежитии, обладают достаточно высокими показателями психолого-педагогической и социально-психологической адаптации, что, однако, сопряжено с выходом на передний план таких выявленных личностных черт, как повышенная самооценка, высокая, но плохо организованная активность, демонстративность, склонность предъявлять соматические жалобы, эмоциональная незрелость, стремление к утверждению своего превосходства и тенденция отрицать появляющиеся эмоциональные затруднения и напряженность в межличностных контактах. Заострение указанных характерологических особенностей является у этих студентов способом (и в тоже время ценой) адаптации к учебной деятельности в течение первого года обучения. Оцениваемые социально-психологические, собственно психологические и психофизиологические параметры обнаруживают тесную взаимосвязь. Данные характеристики обладают различной степенью изменчивости, что позволяет условно разделить их на показатели, отражающие состояние и способы адаптации в данный конкретный момент (к которым можно отнести более динамические параметры), а также на относительно более устойчивые, стабильные характеристики, которые можно обозначить как внутренние факторы, определяющие изменчивость этих показателей в течение времени. На показатели адаптации оказывают влияние и внешние факторы, такие как социальные и средовые, а также собственно психологические воздействия. При этом описанные факторы влияют как непосредственно на эффективность адаптационного процесса, так и на способы ее достижения, воздействуя на выбор преимущественного психологического механизма адаптации.

3.3. Профилактика состояний дезадаптации студентов

Наибольшая эффективность описанных основных психологических механизмов адаптации достигается при их оптимальной выраженности; увеличение интенсивности действия адаптационных механизмов выше порогового уровня приводит к снижению продуктивности деятельности. По мнению Л.Н. Собчик, при исследовании уровня адаптации с использованием опросника ММРІ таким пороговым значением является 70 Т-баллов, выраженность пика профиля по одной или нескольким шкалам выше этого уровня свидетельствует о соответствующем типе психической дезадаптации [21]. Понятие психической дезадаптации, тесно связанное с концепцией собственно адаптации, разрабатывалось в отечественной науке представителями пограничной психиатрии – Ю.Ф. Приленским, Ю.А. Александровским, Е.Д. Красяком, В.С. Положим и др.

Проявление неконструктивных реакций приспособления при росте психоэмоциональной цены достижения результатов деятельности называют **синдромом психо-эмоционального напряжения (СПЭН)**, впервые описанным Ц.П. Короленко. По его мнению, нарушение адаптации в виде СПЭН проявляется высокой тревожностью (свободно «плавающей» тревогой), нарушениями концентрации внимания, осложнениями формирования межличностных контактов [24]. Аналогичные проявления нарушения приспособления, носящие обратимый характер, В.Я. Семке позднее были обозначены как психодезадаптационные состояния. Автор рассматривает дезадаптацию как нарушение привычного способа взаимодействия личности с другими членами коллектива, обусловленное «выявлением вовне» психопатических личностных черт. Описывая признаки дезадаптации, В.Я. Семке, наряду с утратой адаптивного (приспособительного) характера реагирования, ломкой сложившихся индивидуальных механизмов психологической защиты, выделяет появление новых форм реагирования в виде тревожности или ригидности, выступающих, по его мнению, основным фактором стабилизации аномальных личностных реакций и превращения их в стойкие патохарактерологические расстройства [20, с. 29–31].

В.Я. Семке и А.Б. Савиных выделяют три варианта психодезадаптационных состояний: астенический, дистимический и психовегетативный. Ведущие проявления астенического варианта складываются из физической слабости, затрудненного засыпания, рассеянности внимания, ухудшения памяти на текущие события, снижения психической продуктивности в сфере непосредственно выполняемой деятельности. Дистимический вариант характеризуется эмоциональной неустойчивостью, раздражительностью, выражением недовольства, «перепадами» настроения, конфликтностью, нарушениями дисциплины, т. е. в основном нарушениями микросоциального взаимодействия. Психовегетативный вариант определяется наличием вегетативных дисфункций в сочетании с переживанием тревоги

и беспокойства, одновременным снижением продуктивности деятельности и ухудшением взаимоотношений с ближайшим окружением, сочетанием проявлений «щадящего» и асоциального поведения [20, с. 105–106]. Данным вариантам соответствуют астенический, гипостенический и психосоматический типы дезадаптации у Л.Н. Собчик [21].

Главными особенностями **учебной дезадаптации** являются невозможность любого вида учебной деятельности, выраженная тревожность во время экзаменов, нарушение концентрации внимания в процессе учебы, избегание учебы при наличии адекватных интеллектуальных способностей и нормальном обучении в прошлом [24]. Н.Д. Кибрик и В.М. Кушнарев описывают две противоположные формы дезадаптации студентов – пассивную и активную. Пассивная форма выражается снижением активности, ограничением и уменьшением социальных контактов. Студенты как бы «замыкаются в себе», прибегают к пассивно-выжидательной тактике поведения. Испытывая при нарушении учебной адаптации выраженное стремление поделиться с кем-либо своими затруднениями, они в силу скрытности и стеснительности ничего не предпринимают для изменения сложившейся ситуации. При активной форме дезадаптации студенты обвиняют преподавателей в предвзятом отношении к ним, пропускают занятия, претендуют на особое отношение к себе, требуют создания особых условий обучения, учитывающих их «индивидуальность», противопоставляют себя коллективу, провоцируют конфликтные ситуации [7, с. 4–7].

Исследователями [24] были выявлены два аналогичных типа дезадаптации студентов, характеризующиеся подъемом профиля ММРП выше 70 Т-баллов соответственно по второй и шестой шкалам. Несмотря на описанную выше положительную корреляцию показателей адаптации и выраженности ригидных черт на первом, а тревожно-депрессивных – на втором курсах, при явном акцентировании этих черт эффективность адаптации была ниже как на первом, так и на втором годах обучения в вузе. Аналогичные различия наблюдались и в показателях социально-психологической адаптации. Таким образом, независимо от стадии адаптационного процесса нарушениям собственно психической адаптации соответствовали трудности психолого-педагогической и социально-психологической адаптации.

Описанные группы показателей дезадаптации находятся в тесных взаимосвязях между собой, что подтверждается и проведенными ранее исследованиями. Одной из основных причин развития неврозов у студентов являются так называемые «дидактогении». Среди причин нервно-психических расстройств и обращений к психотерапевту у студентов в 73 % случаев были плохая успеваемость и трудности в усвоении учебного материала, 64 % обратившихся грозило отчисление за неуспеваемость [24]. С другой стороны, повышению патопсихологических показателей соответствовало снижение показателей успеваемости студентов.

Если сам факт взаимовлияния этих показателей является бесспорным, то значительно менее ясным представляется, что именно служит первичным звеном в возникновении состояний дезадаптации: учебные или невротические проблемы? Вероятно, в патогенезе психической дезадаптации возникает своеобразный «порочный круг», когда недостаточная мотивация к учебе приводит к ограничению самостоятельности, что ведет к снижению успеваемости. Сниженная способность заниматься, быстрая утомляемость отстающих студентов приводит к астенизации и развитию невротических расстройств. Невротические расстройства служат причиной снижения способности к концентрации внимания, что, в свою очередь, снижает успеваемость и т. д. [24].

В зависимости от характера и особенностей действия, внешних и внутренних факторов проявления дезадаптации могут иметь не только качественные, но и количественные различия. Так, по степени выраженности признаков психической дезадаптации выделяется пять уровней психического здоровья: норма – непатологическая дезадаптация – патологическая дезадаптация – болезненное состояние – болезнь [24].

Исследователи описывают три степени дезадаптации, возникающей в процессе обучения в вузе. Первая степень дезадаптации характеризуется появлением определенных затруднений в усвоении учебного материала. У студентов наблюдаются невротические расстройства (снижение памяти, трудности в сосредоточении внимания, повышенная утомляемость, вспыльчивость, раздражительность), которые чаще всего возникают в периоды экзаменационных сессий. Вторая степень дезадаптации выражается в объективном снижении успеваемости, появлении академических задолженностей и пропусках занятий. Третья степень дезадаптации проявляется в прекращении обучения, отчислении студента из учебного заведения в связи с пропусками занятий, многочисленными задолженностями по учебе и грубыми нарушениями дисциплины [7, с. 4-7].

В соответствии с выраженностью проявлений дезадаптации выделяется три уровня **психопрофилактической работы**. Первичная профилактика предусматривает работу с малой степенью эмоциональных, поведенческих и учебных расстройств и осуществляет заботу о сохранении психического здоровья и психических ресурсов всех учащихся. Вторичная профилактика направлена на так называемую «группу риска» и предполагает раннее выявление трудностей в учебе и поведении, проведение индивидуальных консультаций с целью преодолеть эти трудности на начальном этапе. Третичная профилактика включает в себя работу с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами, проведение коррекционных мероприятий с целью преодоления серьезных психологических трудностей. Говоря о профилактике состояний дезадаптации и повышении эффективности адаптационного процесса в вузе, представляется целесообразным использовать для обозначения всего комплекса таких мероприятий более

общий термин – «оптимизация», который применим по отношению ко всем студентам. Оптимизация адаптационного процесса в вузе должна включать в себя комплекс мер, направленных как на оптимизацию действия этиологических факторов, определяющих успешность адаптации и коррекцию отдельных нарушений, являющихся звеньями патогенеза состояний дезадаптации, так и на повышение показателей продуктивности, снижение психологической и психофизиологической стоимости при действии основных психологических механизмов адаптации. Воздействие на внутренние детерминанты адаптационного процесса направлено на повышение уровня адаптивности, т. е. способности к достижению адекватных результатов учебной деятельности. С этой целью необходимо выделение студентов, обладающих недостаточным базовым уровнем общей подготовки, а также имевших длительный перерыв в учебе (например, поступивших после службы в армии), и проведение с ними дополнительных занятий и консультаций по профилирующим предметам. Представляется целесообразным введение (или увеличение объема) на первом курсе специального предмета, направленного на развитие навыков умственного труда. Как показывает опыт, традиционное преподавание дисциплины «введение в специальность», позволяющее дать представление об особенностях организации различных видов занятий, читаемых курсах и их назначении в общей системе подготовки по специальности, основных требованиях, предъявляемых к студентам в ходе учебного процесса, на зачетах и экзаменах, не дает студентам «рецептов» достижения целей учебной деятельности. Курс рациональной организации умственного труда студента мог бы способствовать привитию навыков планирования времени, распределения умственной и физической нагрузки, усвоению приемов эффективной работы с информацией и работы с литературой, совершенствованию техники чтения, а также развитию процессов памяти и основных свойств внимания. Рациональное распределение нагрузки в течение суток имеет особенно важное значение для студентов с вечерним пиком активности («совы»); постепенная перестройка и упорядочение режима дня с увеличением объема физической нагрузки в дневное время позволит им повысить работоспособность и снизить уровень функциональных затрат. Минимизация действия соматогенных факторов и тренировка неспецифических механизмов адаптации может быть достигнута за счет повышения физической активности и профилактики состояний нервно-психического утомления путем чередования видов деятельности, что является возможным при создании соответствующих условий и мотивации. Предупреждение и устранение неблагоприятного воздействия внешних факторов адаптационного процесса направлено на снижение напряжения механизмов адаптации через снижение уровня напряжения в ходе учебной деятельности и ее гуманизацию. При этом существенное значение имеет нормализация условий обучения, особенно улучшение социально-бытовых условий проживания в общежитии,

создание возможностей для самостоятельной работы, нормальной продолжительности сна и отдыха, в том числе путем более тщательного контроля за соблюдением норм проживания в общежитии. Нормализация собственной учебной нагрузки предполагает ее равномерное распределение в течение года, повышение интенсивности учебной деятельности, прежде всего за счет изменения форм контроля (например, широкого внедрения рейтинговой системы выставления итоговых оценок), стимулирующих учебную активность на протяжении всего семестра. Снижение влияния различных психогенных факторов может быть достигнуто путем повышения стрессоустойчивости, привития навыков саморегуляции психологических и физиологических функций в ходе проведения соответствующих тренингов, основанных на принципе обратной связи.

Применение методов психологического воздействия и психологической помощи позволит улучшить показатели адаптации на личностном, социально-психологическом уровнях и одновременно повысить продуктивность учебной деятельности, уменьшить уровень психологических и физиологических затрат. Задачами такой психологической поддержки являются формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, повышение мотивации учебной деятельности, совершенствование коммуникативной компетентности и навыков поведения в конфликтных ситуациях и в конечном счете смена неадекватных поведенческих и учебных стереотипов и установок, выработка новой стратегии адаптации. Базовыми методами для выполнения этих задач могут служить индивидуальное консультирование и групповые социально-психологические или коррекционные тренинги, основными психотерапевтическими механизмами которых являются реализация потребности в самопознании, объективной обратной связи, т. е. рефлексии, и снижение дисбаланса интернальности успеха и неудачи.

Для преподавателей высшей школы разработаны практические рекомендации по работе со студентами с ростом депрессивных и тревожных черт (обесценивание исходных потребностей) и со студентами с ростом ригидных и паранойяльных черт (вторичный контроль эмоций) [24].

Студенты, характеризующиеся ростом ригидных и паранойяльных черт (вторичный контроль эмоций), нуждаются в снижении уровня напряжения, связанного с подавляемой раздражительностью и агрессивностью, путем создания возможности эмоционального отреагирования, направления активности в социально полезное русло. Снятие напряжения и повышение результативности адаптации может быть также достигнуто за счет нормализации уровня притязаний посредством повышения уровня самоконтроля и самокритичности. Стадия установления контакта требует от преподавателя особого внимания и профессиональной выдержки, так как требовательность, конфликтность, повышенная раздражительность, нетерпимость к иному мнению, категоричность студентов не способствуют сочувствию и желанию оказать им необходимую помощь. Важную роль име-

ет также стадия обсуждения и выработки альтернативных решений и стратегии поведения, при этом императивные техники и приемы могут натолкнуться на заметное противодействие. Более эффективными представляются приемы «понимающего взаимодействия», неявные команды и инструкции, апеллирующие к собственным убеждениям и установкам студента, например: «как вы и сами понимаете ...» и т. п. Соответственно, при выборе тактики дальнейшей работы предпочтение также должно отдаваться методам совместного сотрудничества.

В работе со студентами, характеризующимися ростом депрессивных и тревожных черт (обесценивание исходных потребностей), необходимо активное использование приемов поощрения и поддержки, направленных на повышение уверенности студентов в себе и своих силах. Больше внимание должно быть уделено установлению интегрированных, конгруэнтных отношений с такими студентами через удовлетворение потребности в понимании и доброжелательном отношении, проявление эмпатии. Повышение при этом чувства самоуважения студентов должно обусловить снижение тревоги, связанное с неудовлетворенностью своими действиями. Уменьшение уровня тревожности при высоких ее показателях позволит одновременно снизить сопутствующее ей эмоциональное и психофизиологическое напряжение и связанные с этим энергетические и функциональные затраты. При выборе методов работы следует учитывать, что такие студенты более восприимчивы к директивным, императивным методам.

Очевидно, что перечисленные направления оптимизации адаптационного процесса в вузе включают в себя как собственно психологические, так и социальные, организационные и педагогические аспекты, так как показатели адаптации на этих уровнях тесно связаны между собой; для наибольшей эффективности психической адаптации необходимо сотрудничество и координация действий соответствующих вузовских служб и подразделений.

3.4. Куратор и адаптация студента

Существенное значение для адаптации первокурсников в вузе к новым формам учебы и быта играет деятельность куратора. Одна из граней профессиональной деятельности преподавателя – активное общение со студентами в процессе их воспитания. Обеспечить эту работу наряду с общественными организациями призван институт кураторов. Перед кураторами поставлены следующие задачи: изучение индивидуальных особенностей студентов для оказания им помощи в планировании индивидуального развития; ускорение формирования из академической группы сплоченного работоспособного коллектива; создание климата свободы и доверия, позволяющего студентам свободно обсуждать с куратором лично значимые ситуации. Все эти задачи предполагают умение куратора общаться – быть открытым, тактичным, расположенным, способным к эмпатии.

Привыкание студента к учебной деятельности затрудняется несовпадением способов преподавания в средней школе и в вузе. Недостаточное понимание лекций, излагаемых в иной манере, чем в школе, отсутствие ежедневного контроля вначале могут отрицательно влиять на успеваемость и самочувствие студентов, и нередко это ведет к разочарованию и потере уверенности в своих силах. Приспособление замедляет и смена бытовых условий, поэтому особенно трудна адаптация для иногородних студентов. Слишком тесное общение, возникающее в связи с поселением в общежитие, нередко приводит к определенным психологическим трудностям. Нарастанию напряженности в отношениях и конфликтам способствует высокая предсказуемость поведения соседей по комнате. Определенная доля новизны исчерпывается уже через несколько месяцев, и если не происходит дружеского сближения, негативные стороны совместного проживания могут начать обостряться. Можно наметить несколько возможных путей коррекции трудностей в общении. Во-первых, куратор может помочь студенту отчетливо осознать тот факт, что в возникшем конфликте никто не виноват и для нормализации ситуации полезно сохранение некоторой дистанции, обеспечивающей достаточную информативность общения; во-вторых, обратить его внимание на целесообразность предъявления повышенных требований к себе, а уж потом к соседям по комнате; в-третьих, способствовать понижению претензий студента на то, чтобы все общались с ним столько, сколько ему хочется.

Некоторые первокурсники, столкнувшись с неожиданными трудностями обучения, начинают сомневаться в правильности сделанного профессионального выбора. У большинства из них сомнения порождает недостаток осведомленности о своей будущей профессии, что, в свою очередь, меняет их установки, вызывая потерю интереса к учебе, снижение успеваемости. Эта неудовлетворенность постепенно может отразиться на уровне самооценки при ухудшении отношений в учебной группе, вызывая недовольство своим коллективом, заинтересованным в хорошей успеваемости каждого. Поэтому при общении с первокурсниками усилия куратора должны быть направлены на всемерное повышение информированности студентов о специфике их будущей профессии. Это поддерживает желание учиться, повышает успеваемость, стимулирует интерес к общественной работе.

Уже к началу обучения в вузе, после выпускных и вступительных экзаменов, многие студенты имеют сниженную работоспособность, быструю утомляемость, повышенный уровень тревожности. Следует заметить, что тревожность как свойство личности связана с пониженной самооценкой. В привычных условиях человек, управляемый подсознательными установками, осуществляет решение типовых, повторяющихся задач. Когда же он попадает в новые условия и все задачи для него нетипичны, т. е. у него нет стандартных способов их решения, ему необходимо выработать новый алгоритм поведения, новые способы решать жизненные задачи. Если в опти-

мальных условиях между сознанием и подсознанием имеет место гармоничное распределение функций, то в новых трудных ситуациях эту гармонию может нарушить включение ряда защитных механизмов, которые, препятствуя осознанию травмирующих факторов, разрушают оптимальное распределение функций и понижают тем самым вероятность преодоления препятствий. Помочь студенту осознать причину его неудач – это значит во многом помочь ему справиться с ними и вместе с тем облегчить ему процесс адаптации. Задача куратора – воспитать в студенте ответственность не только за себя, но и за все происходящее вокруг.

Особенно затруднительно для некоторых студентов налаживание общения в группе. В ряде вузов адаптация первокурсников облегчается и ускоряется с помощью социально-психологического тренинга, в процессе которого активизируется знакомство с новым окружением, налаживается неформальное общение и задается положительный эмоциональный тон этого общения. Кроме того, атмосфера доверия и доброжелательности в тренинговой группе способствует осознанию собственных трудностей и позволяет человеку решиться на новые для него формы поведения.

Первокурсник хочет скорее изучать дисциплины, прямо связанные с его будущей профессией, а ему предлагают в течение трех лет изучать общие дисциплины и принимать на веру, что все это ему будет необходимо для изучения специальных дисциплин и в дальнейшей производственной деятельности. Опора только на доверие не способствует достаточной активизации интереса и внимания. Поэтому для усиления мотивации и укрепления интереса к учебе полезно продвинуть элементы специализации на младшие курсы. Данную задачу сейчас все больше берут на себя выпускающие кафедры, при этом львиная доля этой работы ложится на плечи кураторов, назначаемых, как правило, с этих кафедр. Они должны воспитывать у студентов не только сознательное, но и творческое отношение ко всей учебной работе. Полезно своевременно обратить внимание студентов на противоречивость их поведения. В то время как надежды на удовлетворение от будущей профессиональной деятельности в значительной мере связаны для них с творческими элементами своей работы, в практике учебы многие из них ориентируются на репродукцию – пассивное воспроизведение излагаемого преподавателями материала. Такая ориентация не может сформировать из них творческих работников, следовательно, как можно скорее надо менять установки на формы учебы.

Обратимся к таким аспектам кураторской работы, как формирование студенческого коллектива. Вначале учебная группа представляет собой достаточно диффузное образование. Задача состоит в достижении высшей степени развития группы и превращении ее в коллектив, т. е. в такую общность, где достигнута согласованность действий и осуществляется такая сознательная взаимопомощь в претворении общей цели и реализации общих интересов, где каждый ощущает гордость за свой коллектив и жела-

ние защитить его перед посторонними. Зрелый коллектив по сравнению с диффузной группой обладает существенно большим влиянием на убеждения, установки, обучение, состояние членов группы [5, с. 211].

Решая задачу формирования коллектива, надо иметь в виду, что успешное включение человека в жизнь коллектива, в общественную работу содействует усвоению им правильных критериев оценки других людей и формирует адекватную самооценку. Однако какое конкретное воздействие окажет коллектив, определяется статусом человека в нем.

Куратор должен обратить особое внимание на того студента, который не входит ни в какую группировку внутри учебной группы, т. е. непризнанного. Целесообразно, выяснив сильные и слабые стороны такого студента, способствовать созданию ситуаций, закрепляющих за ним на некоторое время одну из ведущих ролей в группе.

Действенным средством повышения статуса члена студенческой группы и, следовательно, нормализации его самооценки может служить поручение ему ответственных, но посильных заданий и общественных обязанностей. Если эту роль такой студент выполняет успешно, то его положительным результатам надо придать гласность, чтобы он почувствовал уверенность в своих силах и группа могла оценить его по достоинству.

Среди различных группировок куратор должен выделить ту, которая воплощает наиболее высокие гражданские ценности, и способствовать росту ее авторитета. В его общении не должны иметь место бестактные замечания, ущемляющие человеческое достоинство, и чтение морали, когда все провозглашаемое и так давно и хорошо известно, поэтому вызывает только раздражение. Вместо этого он должен убеждать, т. е. использовать новые аргументы, способные изменить позицию и поведение студента. Чем лучше психологический климат в коллективе, тем выше его члены оценивают друг друга и тем эффективнее их взаимовлияние. Только при благоприятном положении человека в системе коллективных взаимоотношений коллектив выступает как фактор развития личности. Из сказанного следует, что куратор всегда должен быть в курсе динамики групповых процессов и таким образом ею управлять, чтобы эффективность влияния коллектива на студентов и эффективность работы всей группы в целом была наибольшей. При этом в первую очередь надо уметь управлять теми групповыми процессами, которые формируют самооценку студента.

При изучении учебных групп было установлено, что студенты, которые адекватно и положительно оценивают свои качества, высоко оцениваются группой, а студенты, не удовлетворенные в своей потребности общения и с заниженной самооценкой, а также студенты с завышенной самооценкой хуже оцениваются группой. Это показывает, что, с одной стороны, нужно по возможности корректировать отклонения в самооценке, а с другой – на основании изучения самооценки студентов более осознанно подходить к формированию актива группы.

Как показал Е.С. Кузьмин [10], студенческий коллектив в своем развитии проходит ряд стадий. Первая стадия сопоставляется с тем периодом адаптации, когда первокурсники усваивают нормы и традиции жизни в вузе, на основе которых будут впоследствии созданы групповые нормы. Следующая стадия характеризуется сложившимся общественным мнением, опираясь на которое коллектив может решать свои проблемы самостоятельно. И наконец, на третьей стадии каждый член студенческого коллектива не только принимает групповые нормы, но и становится выразителем общественного мнения.

Определяющую роль куратор играет и в ускорении социальной и профессиональной адаптации молодого специалиста в производственном коллективе, ведь от этого будет зависеть и удовлетворенность трудом, и производительность. С целью ускорения профессиональной адаптации полезно всемерно расширять и углублять исследовательскую работу студента на кафедрах и в научных студенческих обществах, обучать этике работы в коллективе. Таким образом, задачу адаптации куратор должен решать дважды за время работы со студенческой группой. Вначале он должен способствовать адаптации бывших школьников к учебе в вузе, а затем адаптации студентов к работе на производстве. Именно эти ключевые задачи делают работу куратора уникальной.

3.5. Методики исследования адаптационных возможностей студентов

В данной подглаве представлен диагностический инструментарий, позволяющий исследовать уровень тревожности и адаптационных возможностей студентов. Методики могут использоваться для выявления студентов, испытывающих трудности в адаптации; для методического обеспечения психологического сопровождения адаптации студентов в вузе; для исследования эффективности воспитательной работы со студентами.

Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин)

Шкала самооценки состоит из 2 частей, отдельно оценивающих реактивную (РТ, высказывания 1–20) и личностную (ЛТ, высказывания 21–40) тревожность [6].

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и запишите на своем листе напротив номера соответствующего вопроса цифру в зависимости от того, как вы чувствуете себя в данный момент. Над вопросами долго не раздумывайте – правильных и неправильных ответов нет.

№ п/п	Вопросы	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1.	Я спокоен	1	2	3	4
2.	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3.	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4.	Я испытываю сожаление	1	2	3	4
5.	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6.	Я расстроен	1	2	3	4
7.	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8.	Я чувствую себя отдохнувшим	1	2	3	4
9.	Я встревожен	1	2	3	4
10.	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11.	Я уверен в себе	1	2	3	4
12.	Я нервничаю	1	2	3	4
13.	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14.	Я взвинчен	1	2	3	4
15.	Я не чувствую скованности, напряженности	1	2	3	4
16.	Я доволен	1	2	3	4
17.	Я озабочен	1	2	3	4
18.	Я слишком возбужден, и мне не по себе	1	2	3	4
19.	Мне радостно и приятно	1	2	3	4
20.	Мне все безразлично	1	2	3	4

Показатели реактивной тревожности (РТ) подсчитываются по формуле: $PT = \sum 1 - \sum 2 + 35$, где $\sum 1$ – сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18; $\sum 2$ – 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и запишите на своем листе напротив номера соответствующего вопроса цифру в зависимости от того, как вы чувствуете себя обычно. Над вопросами долго не раздумывайте – правильных и неправильных ответов нет.

№ п/п	Вопросы	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
21.	Я испытываю удовольствие	1	2	3	4
22.	Я обычно быстро устаю	1	2	3	4
23.	Я легко могу заплакать	1	2	3	4
24.	Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4
25.	Иногда я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения	1	2	3	4
26.	Обычно я чувствую себя бодрым	1	2	3	4
27.	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28.	Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня	1	2	3	4
29.	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30.	Я вполне счастлив	1	2	3	4
31.	Я принимаю все слишком близко к сердцу	1	2	3	4
32.	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33.	Обычно я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4
34.	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35.	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36.	Я доволен	1	2	3	4
37.	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38.	Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть	1	2	3	4
39.	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40.	Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Показатели личностной тревожности ЛТ подсчитываются по формуле: $ЛТ = \sum 1 - \sum 2 + 35$, где $\sum 1$ – сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; $\sum 2$ – 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

При интерпретации результат можно оценить так: до 30 – низкая тревожность; 31–45 – умеренная тревожность; 46 и более – высокая тревожность.

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-02» (МЛО-АМ)

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-02» (МЛО-АМ) разработан А.Г. Маклаковым и С.В. Черяниным. Он предназначен для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития [14].

В основу методики положено представление об адаптации как о непрерывном процессе активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности. Эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально человек воспринимает себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности и ухудшением состояния здоровья.

Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы: «достоверность» (Д); «нервно-психическая устойчивость» (НПУ); «коммуникативный потенциал» (КП); «моральная нормативность» (МН); «адаптивные способности» (АС)

Инструкция обследуемым. Сейчас вам будет предложено ответить на ряд вопросов, касающихся некоторых особенностей вашего самочувствия, поведения, характера. Будьте откровенны, долго не раздумывайте над содержанием вопросов, давайте естественный ответ, который первым придет вам в голову. Помните, что нет «хороших» или «плохих» ответов. Отвечать нужно на все вопросы подряд, ничего не пропуская. Если у вас возникнут вопросы – поднимите руку.

Текст опросника

1. Бывает, что я сержусь.
2. Обычно по утрам я просыпаюсь свежим и отдохнувшим.
3. Сейчас я примерно так же работоспособен, как и всегда.
4. Судьба определенно несправедлива ко мне.
5. Запоры у меня бывают редко.
6. Временами мне очень хотелось покинуть свой дом.
7. Временами у меня бывают приступы смеха или плача.
8. Мне кажется, что меня никто не понимает.

9. Считаю, что, если кто-то причинил мне зло, я должен ему ответить тем же.

10. Иногда мне в голову приходят такие нехорошие мысли, что лучше о них никому не рассказывать.

11. Мне бывает трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.

12. У меня бывают очень странные и необычные переживания.

13. У меня отсутствовали неприятности из-за моего поведения.

14. В детстве я одно время совершал мелкие кражи.

15. Иногда у меня появляется желание ломать или крушить все вокруг.

16. Бывало, что я целыми днями или даже неделями ничего не мог делать, потому что никак не мог заставить себя взяться за работу.

17. Сон у меня прерывистый и беспокойный.

18. Моя семья относится с неодобрением к той работе, которую я выбрал.

19. Бывали случаи, что я не сдерживал своих обещаний.

20. Голова у меня болит часто.

21. Раз в неделю или чаще я без всякой видимой причины внезапно ощущаю жар во всем теле.

22. Было бы хорошо, если бы почти все законы отменили.

23. Состояние моего здоровья почти такое же, как у большинства моих знакомых (не хуже).

24. Встречая на улице своих знакомых или школьных друзей, с которыми я давно не виделся, я предпочитаю проходить мимо, если они со мной не заговаривают первыми.

25. Большинству людей, которые меня знают, я нравлюсь.

26. Я человек общительный.

27. Иногда я так настаиваю на своем, что люди теряют терпение.

28. Большую часть времени настроение у меня подавленное.

29. Теперь мне трудно надеяться на то, что я чего-нибудь добьюсь в жизни.

30. У меня мало уверенности в себе.

31. Иногда я говорю неправду.

32. Обычно я считаю, что жизнь – стоящая штука.

33. Я считаю, что большинство людей способны солгать, чтобы продвинуться по службе.

34. Я охотно принимаю участие в собраниях и других общественных мероприятиях.

35. Я ссорюсь с членами моей семьи очень редко.

36. Иногда я сильно испытываю желание нарушить правила приличия или кому-нибудь навредить.

37. Самая трудная борьба для меня – это борьба с самим собой.

38. Мышечные судороги или подергивания у меня бывают крайне редко (или почти не бывают).

39. Я довольно безразличен к тому, что со мной будет.

40. Иногда, когда я себя неважно чувствую, я бываю раздражительным.
41. Большую часть времени у меня такое чувство, что я сделал что-то не то или даже плохое.
42. Некоторые люди до того любят командовать, что меня так и тянет делать все наперекор, даже если я знаю, что они правы.
43. Я часто считаю себя обязанным отстаивать то, что нахожу справедливым.
44. Моя речь сейчас такая же, как всегда (не быстрее и не медленнее, нет ни хрипоты, ни невнятности).
45. Я считаю, что моя семейная жизнь такая же хорошая, как и у большинства моих знакомых.
46. Меня ужасно задает, когда меня критикуют или ругают.
47. Иногда у меня бывает такое чувство, что я просто должен нанести повреждение себе или кому-нибудь другому.
48. Мое поведение в значительной мере определяется обычаями тех, кто меня окружает.
49. В детстве у меня была такая компания, где все старались стоять друг за друга.
50. Иногда меня так и подмывает с кем-нибудь затеять драку.
51. Бывало, что я говорил о вещах, в которых не разбираюсь.
52. Обычно я засыпаю спокойно, и меня не тревожат никакие мысли.
53. Последние несколько лет я чувствую себя хорошо.
54. У меня никогда не было ни припадков, ни судорог.
55. Сейчас масса моего тела постоянная (я не худею и не полнею).
56. Я считаю, что меня часто наказывали незаслуженно.
57. Я легко могу заплакать.
58. Я мало устаю.
59. Я был бы довольно спокоен, если бы у кого-нибудь из моей семьи были неприятности из-за нарушения закона.
60. С моим рассудком творится что-то неладное.
61. Чтобы скрыть свою застенчивость, мне приходится затрачивать большие усилия.
62. Приступы головокружения у меня бывают очень редко (или почти не бывают).
63. Меня беспокоят сексуальные (половые) вопросы.
64. Мне трудно поддерживать разговор с людьми, с которыми я только что познакомился.
65. Когда я пытаюсь что-то сделать, то часто замечаю, что у меня дрожат руки.
66. Руки у меня такие же ловкие и проворные, как и прежде.
67. Большую часть времени я испытываю общую слабость.
68. Иногда, когда я смущен, я сильно потею, и меня это раздражает.
69. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.

70. Думаю, что я человек обреченный.
71. Бывали случаи, что мне было трудно удержаться от того, чтобы что-нибудь не стащить у кого-либо или где-нибудь, например в магазине.
72. Я злоупотреблял спиртными напитками.
73. Я часто о чем-нибудь тревожусь.
74. Мне бы хотелось быть членом нескольких кружков или обществ.
75. Я редко задыхаюсь, и у меня не бывает сильных сердцебиений.
76. Всю свою жизнь я строго следую принципам, основанным на чувстве долга.
77. Случалось, что я препятствовал или поступал наперекор людям просто из принципа, а не потому, что дело было действительно важным.
78. Если мне не грозит штраф и машин поблизости нет, я могу перейти улицу там, где хочется, а не там, где положено.
79. Я всегда был независимым и свободным от контроля со стороны семьи.
80. У меня бывали периоды такого сильного беспокойства, что я даже не мог усидеть на месте.
81. Зачастую мои поступки неправильно истолковывали.
82. Мои родители и (или) другие члены моей семьи придираются ко мне больше, чем надо.
83. Кто-то управляет моими мыслями.
84. Люди равнодушны и безразличны к тому, что с тобой случится.
85. Мне нравится быть в компании, где все подшучивают друг над другом.
86. В школе я усваивал материал медленнее, чем другие.
87. Я вполне уверен в себе.
88. Никому не доверять – самое безопасное.
89. Раз в неделю или чаще я бываю очень возбужденным и взволнованным.
90. Когда я нахожусь в компании, мне трудно найти подходящую тему для разговора.
91. Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда я это делаю ради забавы.
92. В игре я предпочитаю выигрывать.
93. Глупо осуждать человека, обманувшего того, кто сам позволяет себя обманывать.
94. Кто-то пытается воздействовать на мои мысли.
95. Я ежедневно выпиваю необычно много воды.
96. Счастливее всего я бываю, когда остаюсь один.
97. Я возмущаюсь каждый раз, когда узнаю, что преступник по какой-либо причине остался безнаказанным.

98. В моей жизни был один или несколько случаев, когда я чувствовал, что кто-то посредством гипноза заставляет меня совершать те или иные поступки.

99. Я очень редко заговариваю с людьми первым.

100. У меня никогда не было столкновений с законом.

101. Мне приятно иметь среди своих знакомых значительных людей, это как бы придает мне вес в собственных глазах.

102. Иногда без всякой причины у меня вдруг наступают периоды необычной веселости.

103. Жизнь для меня почти всегда связана с напряжением.

104. В школе мне было очень трудно говорить перед классом.

105. Люди проявляют по отношению ко мне столько сочувствия и симпатии, сколько я заслуживаю.

106. Я отказываюсь играть в некоторые игры, потому что это у меня плохо получается.

107. Мне кажется, что я завожу друзей с такой же легкостью, как и другие.

108. Мне неприятно, когда вокруг меня люди.

109. Как правило, мне не везет.

110. Меня легко привести в замешательство.

111. Некоторые из членов моей семьи совершали поступки, которые меня пугали.

112. Иногда у меня бывают приступы смеха или плача, с которыми никак не могу справиться.

113. Мне бывает трудно приступить к выполнению нового задания или начать новое дело.

114. Если бы люди не были настроены против меня, я достиг бы в жизни гораздо большего.

115. Мне кажется, что меня никто не понимает.

116. Среди моих знакомых есть люди, которые мне не нравятся.

117. Я легко теряю терпение с людьми.

118. Часто в новой обстановке я испытываю чувство тревоги.

119. Часто мне хочется умереть.

120. Иногда я бываю так возбужден, что мне бывает трудно заснуть.

121. Часто я перехожу на другую сторону улицы, чтобы избежать встречи с тем, кого я увидел.

122. Бывало, что я бросал начатое дело, так как боялся, что не справлюсь с ним.

123. Почти каждый день случается что-нибудь, что пугает меня.

124. Даже среди людей я обычно чувствую себя одиноким.

125. Я убежден, что существует лишь одно-единственное правильное понимание смысла жизни.

126. В гостях я чаще сижу где-нибудь в стороне или разговариваю с кем-нибудь одним, чем принимаю участие в общих развлечениях.
127. Мне часто говорят, что я вспыльчив.
128. Бывает, что я с кем-нибудь посплетничаю.
129. Часто мне бывает неприятно, когда я пытаюсь предостеречь кого-либо от ошибок, а меня понимают неправильно.
130. Я часто обращаюсь к людям за советом.
131. Часто, даже тогда, когда для меня складывается все хорошо, я чувствую, что мне все безразлично.
132. Меня довольно трудно вывести из себя.
133. Когда я пытаюсь указать людям на их ошибки или помочь, они часто понимают меня неправильно.
134. Обычно я спокоен, и меня нелегко вывести из душевного равновесия.
135. Я заслуживаю сурового наказания за свои поступки.
136. Мне свойственно так сильно переживать свои разочарования, что я не могу заставить себя не думать о них.
137. Временами мне кажется, что я ни на что не пригоден.
138. Бывало, что при обсуждении некоторых вопросов я, особо не задумываясь, соглашался с мнением других.
139. Меня весьма беспокоят всевозможные несчастья.
140. Мои убеждения и взгляды непоколебимы.
141. Я думаю, что можно, не нарушая закона, попытаться найти в нем лазейку.
142. Есть люди, которые мне настолько неприятны, что я в глубине души радуюсь, когда они получают нагоняй за что-нибудь.
143. У меня бывали периоды, когда из-за волнения я терял сон.
144. Я посещаю всевозможные общественные мероприятия, потому что это позволяет мне бывать среди людей.
145. Можно простить людям нарушение тех правил, которые они считают неразумными.
146. У меня есть дурные привычки, которые настолько сильны, что бороться с ними просто бесполезно.
147. Я охотно знакомлюсь с новыми людьми.
148. Бывает, что неприличная или даже непристойная шутка у меня вызывает смех.
149. Если дело идет у меня плохо, то мне сразу хочется все бросить.
150. Я предпочитаю действовать согласно собственным планам, а не следовать указаниям других.
151. Люблю, чтобы окружающие знали мою точку зрения.
152. Если я плохого мнения о человеке или даже презираю его, я мало стараюсь скрыть это от него.
153. Я человек нервный и легковозбудимый.

154. Все у меня получается плохо, не так, как надо.
 155. Будущее мне кажется безнадежным.
 156. Люди довольно легко могут изменить мое мнение, даже если до этого оно казалось мне непоколебимым.
 157. Несколько раз в неделю у меня бывает такое чувство, что должно случиться что-то страшное.
 158. Большую часть времени я чувствую себя усталым.
 159. Я люблю бывать на вечерах и просто в компаниях.
 160. Я стараюсь уклониться от конфликтов и затруднительных положений.
 161. Меня очень раздражает то, что я забываю, куда кладу вещи.
 162. Приключенческие рассказы мне нравятся больше, чем рассказы о любви.
 163. Если я захочу сделать что-то, но окружающие считают, что этого делать не стоит, я могу легко отказаться от своих намерений.
 164. Глупо осуждать людей, которые стремятся ухватить от жизни все, что могут.
 165. Мне безразлично, что обо мне думают другие.

**«Ключи» к многоуровневому личностному опроснику
 «Адаптивность-02» (МЛО-АМ)**

Обработку результатов проводят по четырем «ключам», соответствующих шкалам: «достоверность», «нервно-психическая устойчивость», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность», «адаптивные способности». На каждый вопрос теста обследуемый может отвечать «да» или «нет». Поэтому при обработке результатов учитывается количество ответов, совпавших с «ключом». Каждое совпадение с «ключом» оценивается в один «сырой балл».

Шкала достоверности оценивает степень объективности ответов. В случае если общее количество «сырых баллов» превышает 10, то полученные данные следует считать недостоверными вследствие стремления обследуемого соответствовать социально желаемому типу личности.

Наименование шкалы	Номера вопросов с ответом «да»	Номера вопросов с ответом «нет»
Достоверность (Д)		1, 10, 19, 31, 51, 69, 78, 92, 101, 116, 128, 138, 148
Адаптивные способности (АС)	4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89,	2, 3, 5, 13, 23, 25, 26, 32, 34, 35, 38, 44, 45, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 74, 76, 85, 87, 97, 100, 105, 107, 127, 130, 132, 134, 140,

	90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 133, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 165	144, 147, 159, 160, 163
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	4, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 29, 30, 37, 39, 40, 41, 47, 57, 60, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 80, 82, 83, 84, 86, 89, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 129, 131, 135, 136, 137, 139, 143, 146, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162	2, 3, 5, 23, 25, 32, 38, 44, 45, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 62, 66, 87, 105, 127, 132, 134, 140
Коммуникативный потенциал (КП)	9, 24, 27, 33, 43, 46, 61, 64, 81, 88, 90, 99, 104, 106, 114, 121, 126, 133, 142, 151, 152	26, 34, 35, 48, 74, 85, 107, 130, 144, 147, 159
Моральная нормативность (МН)	14, 22, 36, 42, 50, 56, 59, 72, 77, 79, 91, 93, 125, 141, 145, 150, 164, 165	13, 76, 97, 100, 160, 163

Перевод в баллы результатов, полученных по шкалам методики «Адаптивность-02» (МЛО-АМ)

Наименование шкал и количество ответов, совпавших с ключом				
АС	НПУ	КП	МН	Баллы
104->	68->	25->	18->	1
103-87	67-52	24-22	17-16	2
86-72	51-41	21-19	15-14	3
71-57	40-30	18-16	13-12	4
56-43	29-20	15-14	11-10	5
42-36	19-15	13-12	9	6
35-29	14-10	11-10	8-7	7
28-23	9-8	9-8	6	8
22-19	7-6	7-6	5	9
18 и менее	5 и менее	5 и менее	4 и менее	10

Показатель по шкалам «АС», «КП», «МН» 1-3 балла – низкие показатели, 4-5 баллов – удовлетворительные показатели, 6-8 баллов – хорошие показатели, 9-10 баллов – высокие показатели.

Интерпретация нервно-психической устойчивости по шкале «НПУ» методики «Адаптивность-02» (МЛО-АМ)

Баллы 10-балльной шкалы	Заключения и рекомендации
1	Неудовлетворительная НПУ – характеризуется склонностью к нарушениям психической деятельности при значительных психических и физических нагрузках
2	
3	Удовлетворительная НПУ – характеризуется возможностью в экстремальных ситуациях умеренных нарушений психической деятельности, сопровождающихся неадекватными поведением, самооценкой и (или) восприятием окружающей действительности
4	
5	
6	Хорошая НПУ – характеризуется низкой вероятностью нервно-психических срывов, адекватными самооценкой и оценкой окружающей действительности. Возможны единичные, кратковременные нарушения поведения в экстремальных ситуациях при значительных физических и эмоциональных нагрузках
7	
8	
9	
10	Высокая НПУ – характеризуется низкой вероятностью нарушений психической деятельности, высоким уровнем поведенческой регуляции

Интерпретация адаптивных способностей по шкале «АС» методики «Адаптивность-02» (МЛО-АМ)

Уровень адаптивных способностей (баллы)	Интерпретация
5–10	Группы высокой и нормальной адаптации
3–4	Группа удовлетворительной адаптации. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий
1–2	Группа низкой адаптации

**Интерпретация основных шкал методики
«Адаптивность - 02» (МТО-АМ)**

Наименование шкалы	Уровень развития качеств	
	Низкие показатели (1–3 балла)	Высокие показатели (9–10 баллов)
АС	Обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Имеют низкий уровень нервно-психической устойчивости, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Возможны нервно-психические срывы. Требуют наблюдения психолога и врача (невропатолога, психиатра)	Достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью
КП	Обладают низким уровнем коммуникативных способностей, испытывают затруднение в построении контактов с окружающими, проявляют агрессивность, повышенную конфликтность	Обладают высоким уровнем развития коммуникативных способностей, легко устанавливают контакты с сослуживцами, окружающими, не конфликтны
МН	Не могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения	Реально оценивают свою роль в коллективе, ориентированы на соблюдение общепринятых норм поведения

Вопросы и задания

1. Проанализируйте основные подходы к определению понятия «адаптация».
2. Соотнесите между собой понятия «адаптация» и «социализация».
3. Дайте определение понятию «учебная адаптация».
4. Охарактеризуйте основные уровни функциональной системы адаптации.
5. Сформулируйте критерии оценки эффективности адаптационного процесса.

6. Раскройте содержание основных психологических механизмов адаптации студентов на психологическом, психофизиологическом и социально-психологическом уровнях.

7. Охарактеризуйте основные походы к классификации факторов, оказывающих влияние на эффективность адаптационного процесса.

8. Проанализируйте влияние на эффективность процесса адаптации в вузе психофизиологических, характерологических и социально-психологических особенностей студентов.

9. Дайте характеристику учебной деятельности в вузе как фактору адаптационного процесса.

10. Приведите примеры прямого и опосредованного через включение определенных психологических механизмов действия факторов адаптации.

11. Раскройте содержание понятий «дезадаптация», «синдром психоэмоционального напряжения», «психодезадаптационный синдром».

12. Выделите критерии психической дезадаптации.

13. Дайте описание основных форм дезадаптации студентов вуза.

14. Охарактеризуйте особенности отдельных уровней выраженности дезадаптации.

15. Сформулируйте основные принципы оптимизации действия внутренних и внешних факторов адаптационного процесса в вузе.

16. Проанализируйте специфику педагогического взаимодействия со студентами с различными механизмами интрапсихической адаптации.

17. Охарактеризуйте основные действия куратора, направленные на оптимизацию адаптационного процесса студентов в вузе.

Задание 1. Проведите исследования адаптационных возможностей студентов по методикам, представленным в подглаве 3.5.

Библиографический список

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства). М.: Наука, 1976. 272 с.
2. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. Вып. XI–II. М.: Политиздат, 1973. С. 25–27.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
4. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Рожанец Р.В. Методика многостороннего исследования личности. М.: Медицина, 1976. 186 с.
5. Бодяев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
6. Исследование тревожности (Ч.Д.Спилбергер, адаптация Ю.Л.Хания) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 124–126.

7. Кибрик Н.Д., Кушнарв В.В. Профилактика дезадаптации и суицидального поведения у обучающейся молодежи: методические рекомендации. М.: Просвещение, 1988. 21 с.
8. Колесов Д.В. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке. М.: Просвещение, 1987. 176 с.
9. Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. 383 с.
10. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Л.: ЛГУ, 1964. 172 с.
11. Лагерев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. М.: Просвещение, 1991. 48 с.
12. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1992. 216 с.
13. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: учеб. пособие для слушателей ИПК, преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1985. 319 с.
14. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / ред. и сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2001. С. 549–558.
15. Ноздрачев А.Д. Нервная регуляция висцеральных функций. Автономная (вегетативная) нервная система // Физиология висцеральных систем. М.: Медицина, 1991. С. 5–71.
16. Общая психология / под ред. В.В. Богословского. М.: Просвещение, 1981. 383 с.
17. Общая психология / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1986. 464 с.
18. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 351 с.
19. Рыженков П.Е. Из жизни первокурсника // Самоорганизация студентов первого курса: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. С. 5–19.
20. Семке В.Я., Савиных А.Б., Аксенов М.М. Клинико-социальное прогнозирование при состояниях психической дезадаптации, возникающих в условиях Севера Сибири // Клинико-социальные и биологические аспекты адаптации при нервно-психических и наркологических заболеваниях. Красноярск, 1990. С. 103–106.
21. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности: методическое руководство. М., 1990. 75 с.
22. Фролова О.П., Юркова М.Г. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе // Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки / под ред. В.Г. Асеева. Иркутск, 1994. С. 55–64.
23. Шарп Д. Типы личности: Юнговская типологическая модель / пер. с англ. Воронеж: НПО «Модэк», 1994. 128 с.
24. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 84 с.

ПСИХОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

4.1. Мотивационная сфера личности

Научное изучение причин активности человека связано с изучением мотивационной сферы человека.

Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом также понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [9, с. 131].

Термин «мотивация» представляет собой более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность [3].

Вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека. Причем любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором – внешние условия и обстоятельства его деятельности. В первом случае говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах и т. п., а во втором – о стимулах, исходящих из сложившейся ситуации. Иногда все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека определяют его поведение, называют личностными диспозициями. Тогда соответственно говорят о диспозиционной и ситуационной мотивациях как аналогах внутренней и внешней детерминации поведения [9].

Внутренняя (диспозиционная) и внешняя (ситуационная) мотивации взаимосвязаны, так как диспозиции могут актуализироваться под влиянием определенной ситуации, а активизация определенных диспозиций (мотивов, потребностей) приводит к изменению восприятия субъектом ситуации. Его внимание в таком случае становится избирательным, и субъект предвзято воспринимает и оценивает ситуацию, исходя из актуальных интересов и потребностей. Поэтому любое действие человека рассматривают как двояко детерминированное: диспозиционно и ситуационно. Сиюминутное поведение человека следует рассматривать не как реакцию на определенные внутренние или внешние стимулы, а как результат непрерывного взаи-

модействия его диспозиций с ситуацией. Таким образом, мотивация человека может быть представлена как циклический процесс непрерывного взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга и результатом которого является реально наблюдаемое поведение. С этой точки зрения мотивация представляет собой процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив [6].

Мотив, в отличие от мотивации, – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий [6]. Мотивы могут быть осознанными или неосознаваемыми. Основная роль в формировании направленности личности принадлежит осознанным мотивам. Следует отметить, что сами мотивы формируются из потребностей человека. Потребностью называют состояние нужды человека в определенных условиях жизни и деятельности или материальных объектах [9, с. 131]. Потребность, как и любое состояние личности, всегда связана с наличием у человека чувства удовлетворенности или неудовлетворенности. Другим ее отличием является избирательность реагирования живого именно на то, что составляет предмет потребностей, т. е. на то, чего организму в данный момент времени не хватает. Потребность активизирует организм, стимулирует его поведение, направленное на поиск того, что требуется.

Количество и качество потребностей, которые имеют живые существа, зависит от уровня их организации, от образа и условий жизни, от места, занимаемого соответствующим организмом на эволюционной лестнице. Больше всего разнообразных потребностей у человека, который кроме физических и органических потребностей обладает еще и духовными, социальными. Социальные потребности выражаются в стремлении человека жить в обществе, взаимодействовать с другими людьми [9].

Основные характеристики человеческих потребностей – сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения. Дополнительной, но весьма существенной характеристикой, особенно когда речь идет о личности, является предметное содержание потребности, т. е. совокупность тех объектов материальной и духовной культуры, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена.

Побуждающим к деятельности фактором выступает цель. Целью называют осознаваемый результат, на достижение которого в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность [8, с. 30]. Если всю сферу осознанного поведения представить в виде своеобразной арены, на которой разворачивается красочный и многогранный спектакль человеческой жизни, и допустить, что наиболее ярко в данный момент на ней освещено то место, которое должно приковывать к себе наибольшее внимание зрителя (самого субъекта), то это и будет цель. Цель есть то мотивационно-побудительное содер-

жание сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности [8].

Цель является основным объектом внимания, который занимает определенный объем кратковременной и оперативной памяти; с ней связаны разворачивающийся в данный момент времени мыслительный процесс и большая часть всевозможных эмоциональных переживаний [9].

Исследователи различают цель деятельности и жизненную цель [19]. Это связано с тем, что человеку приходится выполнять в течение жизни множество разнообразных деятельностей, в каждой из которых реализуется определенная цель. Но цель любой отдельной деятельности раскрывает лишь какую-то одну сторону направленности личности, проявляющуюся в данной деятельности. Жизненная цель выступает в качестве обобщающего фактора всех частных целей, связанных с отдельными деятельностями. В то же время реализация каждой из целей деятельности есть частичная реализация общей жизненной цели личности. С жизненными целями связан уровень достижений личности. В жизненных целях личности находит выражение сознаваемая ею «концепция собственного будущего». Осознание человеком не только цели, но и реальности ее осуществления рассматривается как перспектива личности [19].

Мотивационную сферу человека с точки зрения ее развитости можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность [9]. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов – диспозиций (мотивов), потребностей и целей. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера.

Гибкость мотивационной сферы выражается в том, что для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано больше разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня. Например, более гибкой является мотивационная сфера человека, который в зависимости от обстоятельств удовлетворения одного и того же мотива может использовать более разнообразные средства, чем другой человек. Скажем, для одного индивида потребность в знаниях может быть удовлетворена только с помощью телевидения, радио и кино, а для другого средством ее удовлетворения также становятся разнообразные книги, периодическая печать, общение с людьми. У последнего мотивационная сфера будет более гибкой.

Следует отметить, что широта и гибкость характеризуют мотивационную сферу человека по-разному. Широта – это разнообразие потенциального круга предметов, способных служить для данного человека средством удовлетворения актуальной потребности, а гибкость – подвижность связей, существующих между разными уровнями иерархической организации мотивационной сферы: между мотивами и потребностями, мотивами и целями, потребностями и целями.

Следующая характеристика мотивационной сферы – это иерархизированность мотивов. Одни мотивы и цели сильнее других и возникают чаще; другие – слабее и актуализируются реже. Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы.

В отечественной психологии формирование и развитие мотивационной сферы у человека рассматривается в рамках психологической теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым. Вопрос об образовании новых мотивов и развитии мотивационной сферы – один из самых сложных и до конца не изучен. А.Н. Леонтьев описал механизм образования мотивов, который получил название механизма сдвига мотива на цель (другой вариант названия данного механизма – механизм превращения цели в мотив). Суть данного механизма состоит в том, что в процессе деятельности цель, к которой в силу определенных причин стремился человек, со временем сама становится самостоятельной побудительной силой, т. е. мотивом [8].

Центральный момент данной теории заключается в том, что мотив, из-за которого человек стремится к достижению цели, связан с удовлетворением определенных потребностей. Но со временем цель, которую человек стремился достичь, может превратиться в насущную потребность. Например, часто родители, для того чтобы стимулировать интерес ребенка к чтению книг, обещают ему купить какую-нибудь игрушку, если он прочитает книгу. Однако в процессе чтения у ребенка возникает интерес к самой книге, и постепенно чтение книг может стать одной из основных его потребностей. Этот пример поясняет механизм развития мотивационной сферы человека за счет расширения количества потребностей. При этом самым существенным является то, что расширение количества потребностей, т. е. расширение перечня того, в чем нуждается человек, происходит в процессе его деятельности, в процессе его контакта с окружающей средой.

4.2. Особенности мотивационной сферы в юношеском возрасте (17–19 лет)

В юношеском возрасте по содержанию на первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненными планами человека, его намерениями в будущем, его мировоззрением и самоопределением [2].

По своему строению мотивационная сфера молодых людей начинает характеризоваться не рядоположенностью мотивов, а их иерархической структурой, наличием определенной системы соподчинения различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. По механизму действия мотивы становятся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения (Л.И. Божович).

В юношеском возрасте существенно обновляются мотивы общения. Происходит углубление и дифференциация дружеских связей на основе эмоциональной, интеллектуальной близости. Разрушается внутригрупповое общение со сверстниками, усиливаются контакты с лицами противоположного пола, а также со взрослыми при возникновении сложных жизненных ситуаций [7].

Другой особенностью мотивации общения в данный возрастной период является тенденция к поиску близких дружеских связей, основанных на глубокой эмоциональной привязанности и общности интересов. И.С. Кон называет ее потребностью в alter ego, втором Я, которая, возможно, есть самая важная потребность в юности.

Интенсивно проявляется потребность молодого человека в автономии, независимости от взрослых, родителей и потребность в признании его самостоятельности. При этом выделяют два аспекта автономии – поведенческую и эмоциональную. Поведенческая автономия предполагает обретение независимости и свободы в той мере, чтобы действовать самостоятельно, без лишнего руководства извне. Эмоциональная автономия подразумевает освобождение от эмоциональных уз, связывающих юношу с родителями. Потребность в автономии находит свое выражение в желании молодого человека эмансипироваться от контроля взрослых. Это проявляется в его стремлении к пространственной автономии – неприкосновенности своего личностного пространства, в свободе выбора стиля одежды, круга общения и т. п. Возрастает значимость такого мотива, как «стремление быть материально независимым» [14].

Одной из важнейших особенностей этого периода становится повышенный интерес к вопросам полового развития и сексуальной сфере. Обнаруживаются четко выраженные гендерные особенности мотивов сексуальной активности молодежи. Примерно половина молодых мужчин называют ведущим мотивом сексуальных отношений любопытство (51%), а 25% – нежные чувства к партнерше. У девушек наоборот: примерно половина назвала нежные чувства к партнеру, а около 25% – любопытство и готовность к сексу [15]. Очень часто движущей силой юношеской сексуальности является не удовлетворение биологической нужды, а эмоциональные потребности юношей (Ф. Райе). Эти эмоциональные потребности включают в себя желание ощутить чью-то нежность, избавиться от чувства одиночества, получить признание, подтвердить свою мужественность или женственность, повысить самооценку, выразить гнев или избежать скуки, то есть секс становится средством выражения и удовлетворения несексуальных потребностей.

4.3. Особенности мотивационной сферы периода ранней взрослости (20–40 лет)

Период ранней взрослости, как и вся взрослая жизнь человека в целом, характеризуется изменением его мотивационной сферы жизни. Изменения мотивов поведения человека лишь в незначительной степени обусловлены специфическими возрастными изменениями, происходящими в организме. Прежде всего они определяются личными, социальными и культурными событиями и факторами: решаются конфликты юношеского периода, происходит поиск своего места, связывание себя обязательствами, предполагающими стабильное предсказуемое будущее [14].

Молодой человек, вступающий во взрослую жизнь, стоит перед необходимостью выбора и решения многих проблем, среди которых наиболее важными являются брак, рождение детей, выбор профессионального пути. Данные события носят характер нормативных, так как их наступление ожидается и чаще всего происходит в определенное время у большинства людей [4]. Именно эти события требуют принятия особенных решений, в русле которых поддерживаются, расширяются или подрываются ранее сложившиеся взгляды, формируются новые мотивы поведения.

Кроме нормативных событий этого периода мотивационная система человека может существенно корректироваться вследствие ненормативных событий. Это связано с еще не устоявшейся системой ценностей и эмоциональной чувствительностью молодой личности.

К ненормативным относятся события, случившиеся совершенно неожиданно: внезапная смерть близкого человека, потеря работы и т. д. Подобные события зачастую побуждают молодого человека к неадекватным поступкам, которые, в свою очередь, могут коренным образом изменить последующую жизнь.

С возрастом импульсивность поведения человека начинает уменьшаться вне зависимости от нормативных или ненормативных событий, а осознание внешних и внутренних обстоятельств – усиливаться. Это позволяет человеку принимать более взвешенные решения и приводит к большему проникновению в причины своих поступков и поступков других людей. Таким образом, происходит становление социально зрелой взрослой личности.

Период ранней взрослости можно по-другому назвать периодом начинаний, так как во всех областях взрослой жизни, будь то личная жизнь или профессиональная, молодой человек стоит в самом начале пути. Это начало, безусловно, связано с определенными планами и надеждами, большинство которых сложилось еще в юношеский период. Однако эти надежды по своей сути являются мечтами, которые необходимо осуществить, чтобы достигнуть желаемого. Поэтому одной из наиболее важных задач молодой

личности является необходимость увязать мечту и реальность, желаемое и действительное [14].

Строя планы на будущее, большинство молодежи не отдает себе отчет в том, что реальное будущее – это не будущее вообще, а будущее определенным образом построенного настоящего.

Постановка перед собой перспективных целей, настойчивость в поиске путей решения намеченных задач, ощущение того, что жизнь имеет смысл – все эти стремления в ранней взрослости не развиты полностью, а находятся в стадии становления.

Цели, которые ставят перед собой молодые люди, часто бывают либо нереальными, либо фиктивными – их несоотнесенность с реальностью трудно, а иногда и невозможно проверить или подтвердить. Часто они выражаются непомерным уровнем притязаний или тем жизненным сценарием, который определили родители. В этом случае установка типа «Главное – высшее образование, а какое – не важно» или «Не получилось у меня, получится у моего ребенка» подменяет реальность нереализованными мечтами других людей. Результатом такого выбора жизненного пути зачастую становится разочарование и потеря смысла жизни, а мечта о взрослых достижениях может так и остаться фантазией.

Подобная мотивационная установка является достаточно распространенной. В возрасте 22–28 лет молодые взрослые исходят из ложной посылки, которая отражает несовершенство и зависимость от родителей формирующейся системы ценностей, взглядов и убеждений: «Успеха можно достичь, если идти по пути родителей и проявить при этом силу воли и упорство. Но если я потерплю крах, окажусь в тунике, устану или просто не справлюсь, они вмешаются и укажут мне правильный путь». Чтобы побороть это представление, молодой мужчина или женщина должны полностью взять на себя ответственность за свою жизнь, отказавшись от ожидания постоянной помощи со стороны родителей. Это подразумевает нечто большее, чем освободиться от власти родителей. При реализации собственной мечты от молодых людей требуется активное позитивное строительство взрослой жизни – самостоятельный выбор жизненной стратегии с учетом окружающей реальности и своих возможностей [14].

Необходимость выбора собственной жизненной стратегии – общий принцип как для молодых мужчин, так и для молодых женщин. Он не зависит от того, что их мечты существенно отличаются друг от друга. Психологи в своих исследованиях указывают на то, что для женщин свойственна раздробленность в мечтах, в то время как мечты мужчин носят однородный характер и связаны с достижениями на работе. Женщины мечтают о замужестве и карьере, при этом больший вес придается именно браку. Только около 18 % женщин связывают свои мечты исключительно с успехами на работе. В то же время всего чуть более 15 % ограничивают свои планы на будущее традиционными ролями жены, матери, помощницы. Однако да-

же те женщины, которые мечтают о карьере и о браке одновременно, учитывают интересы мужей, ограничивая свои мечты, касающиеся личных достижений на работе.

Эти различия, по-видимому, связаны с разными мотиваторами у мужчин и женщин, то есть теми факторами, которые участвуют в мотивационном процессе и обуславливают принятие решения, или, по-другому, мотивационными детерминантами.

Психологические исследования показывают, что при принятии решений мужчинам свойственно опираться на мотиватор «потребность», а женщинам – «долженствование» [5]. Это согласуется с данными других авторов, доказывающих большую предрасположенность женщин к усвоению общественных норм и требований.

Желание молодых людей заключить супружеский союз может быть обусловлено по крайней мере 5 основными мотивами. Это любовь, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие и моральные соображения. Единство первых двух мотивов определяет тенденцию долгосрочного сохранения благополучных брачных отношений.

Наиболее значимыми мотивами выбора профессии являются практические соображения, родительские установки, желание реализовать свои способности, интерес к профессии, ее престижность и ориентация на сложившуюся систему ценностей, которая может измениться с возрастом [4].

К 30 годам на смену романтически окрашенным ценностям приходят более практичные. На первый план выступают внешние факторы мотивации труда в виде заработной платы и материального поощрения. Человек реальнее оценивает свои возможности, корректирует свои жизненные цели и уровень притязаний.

4.4. Мотивация учебной деятельности студента

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность.

Мотивы учебной деятельности могут быть подразделены на две большие категории. Одна из них связана с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другая – с более широкими взаимоотношениями студента с окружающей средой [10].

К первой относятся познавательные интересы студентов, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другая – связана с потребностью студента в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с его желанием занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений [10].

К видам мотивов относят познавательные и социальные мотивы (см. рис.). Если у студента в ходе учения преобладает направленность на

содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у студента в процессе учения выражена направленность на другого человека, то говорят о социальных мотивах.

И познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни. Познавательные мотивы имеют уровни: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями); учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний); мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем построение специальной программы самосовершенствования) [10, с. 15].



Виды мотивов учебной деятельности (М.Г. Рогов) [17]

Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения); узкие социальные или позиционные мотивы (стремление занять

определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение); мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком [10, с. 15].

Исследователями были выделены следующие этапы в становлении мотивов учебной деятельности [10]: актуализация первичных мотивов; постановка на основе этих мотивов новых целей; положительное подкрепление мотива при реализации этих целей; появление на этой основе новых мотивов, соподчинение разных мотивов и построение их иерархии, появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.).

Качества мотивов могут быть содержательными (прямо связаны с содержанием осуществляемой студентом учебной деятельности) и динамическими (характеризуют не столько содержание, сколько форму, динамику выражения мотивов). Эти особенности мотивов ближе стоят к психофизиологическим особенностям студента, особенностям его нервной системы. Каждый из названных выше познавательных и социальных мотивов имеет и содержательные, и динамические характеристики [10].

Содержательными характеристиками мотивов являются следующие.

1. Наличие личностного смысла учения для студента. В таком случае говорят, что мотив учения выполняет не только роль побудителя, но и является «смыслообразующим» для данного студента, т. е. придает его учению личностный смысл. Одна и та же учебная деятельность может иметь для разных студентов различный смысл. Смысл учения – это внутреннее пристрастное отношение студента к учению, «прикладывание» студентом учения к себе, к своему опыту и своей жизни. Понимание смысла учения, его личностной значимости не происходит «автоматически» в ходе усвоения знаний. Чтобы знания воспитывали, писал А.Н. Леонтьев, надо воспитать отношение к самим знаниям. Значит, желательно в ходе обучения сформировать у студентов активное внутреннее отношение к знаниям, к способам их приобретения. В этом случае усвоение новых знаний и способов работы приведет к личностному развитию студентов. Смысл учения для каждого студента прямо опирается на систему идеалов, ценностей, которые он усваивает из своего окружения (общества в целом, семьи). Смысл учения – сложное личностное образование. Он включает в себя следующие моменты: осознание студентом объективной значимости учения, которое опирается на общественно выработанные нравственные ценности, принятые в социальном окружении и семье; понимание субъективной значимости учения для себя, которое обязательно преломляется через уровень притязаний студента, его самоконтроль и самооценку учебной работы и ее отдельных звеньев; при определении уровня своих притязаний студент может исходить из своих возможностей в настоящее время (актуальное Я), из представлений о том, какие возможности он мог бы иметь (потенциальное Я) и т. д. Смысл учения связан с уровнем сформированности учебной деятельности, ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки)

и с личностными образованиями (уровнем притязаний и др.), он затрагивает самые глубокие слои личности студента. Поскольку все эти аспекты в ходе учения находятся в процессе развития, то и сам смысл учения по мере формирования учебной деятельности может развиваться или угасать, изменяться качественно. Психологические наблюдения показывают, что при наличии смысла учения у студентов возрастает успешность учебной деятельности (как ее результатов – запаса и качества знаний, так и способов, приемов приобретения знаний), легче усваивается и становится более доступным учебный материал, активнее происходит его запоминание, выше становится сознательность процесса учения, лучше концентрируется внимание студентов, возрастает их работоспособность [10].

2. Наличие действенности мотива, т. е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения студента. Действенность мотива тесно связана с первой характеристикой – личностным смыслом учения, так как если мотив имеет личностную значимость для студента, то он, как правило, является и действенным. Это выражается в активности самого студента, в его инициативе, в зрелости и развернутости всех компонентов учебной деятельности.

3. Место мотива в общей структуре мотивации. Каждый мотив может быть ведущим, доминирующим или второстепенным, подчиненным. Необходимо стремиться к тому, чтобы доминирующими у студента стали зрелые виды социальных и познавательных мотивов: мотивы долга перед обществом и окружающими людьми, мотивы самообразования и самовоспитания.

4. Самостоятельность возникновения и проявления мотива. Мотив может возникать в процессе самостоятельной учебной работы студента как внутренний или, только в ситуации помощи преподавателя, как внешний. Например, у студента может присутствовать мотив овладения новыми способами добывания знаний, но он актуализируется только при создании преподавателем соответствующих учебных ситуаций. Необходимо учитывать, что мотив всегда является, с одной стороны, внутренней характеристикой сознания студента, его побуждения к деятельности. С другой стороны, побуждение может исходить извне, от другого человека. Если без контроля и напоминания преподавателя мотив у студента не актуализируется, то можно говорить о том, что этот мотив пока внешний для студента. При анализе соотношения внешних и внутренних мотивов важно иметь в виду еще один нюанс: мотив социального одобрения, например хорошая отметка, является внешним мотивом для содержания процесса учения, но не для самого студента.

5. Уровень осознания мотива. Студенты хорошо осознают и могут сознательно маскировать свои мотивы, прикрываясь безразличием к учебной работе или выдавая вымышленные мотивы за подлинные. Но всегда остаются и неосознаваемые побуждения, которые реально также оказывают влияние на поведение человека.

6. Степень распространения мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий. Исследователи выделяют следующие уровни локализации познавательного интереса: аморфная, неясная локализация, выражающаяся в утверждении, что «в вузе все интересно», в общем интересе к учению, требующем для своего подтверждения побуждений извне; широкая локализация, когда студенты с удовольствием работают над разными учебными дисциплинами и заданиями, активно ищут дополнительные знания и за пределами учебных программ, обнаруживают широкую любознательность при отсутствии глубины познания; наличие локализованных стержневых интересов, когда студенты сосредоточены на одной-двух смежных или далеких учебных дисциплинах. Стержневые интересы лежат в основе склонностей, способностей студента, представляют большую ценность для личности [21, с. 99–100].

Динамическими особенностями мотивов являются следующие [10].

1. Устойчивость мотивов выражается в том, что тот или иной мотив актуализируется достаточно постоянно во всех учебных ситуациях или в большинстве из них. Интерес может быть ситуативным, ограниченным отдельными вспышками на эмоционально привлекательные ситуации обучения. Такой интерес остывает при выходе студента из данной ситуации. Этот интерес требует постоянной стимуляции извне и не оставляет особого следа в структуре личности. Интерес становится относительно устойчивым, связанным с определенным кругом учебных дисциплин, заданий. Интерес достаточно устойчив и проявляется в том, что студент учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам. Устойчивость проявляется и в том, что студент не может не учиться.

2. Эмоциональная окраска, модальность.

3. Другие формы проявления мотивов выражаются в силе мотива, его выраженности, быстроте возникновения и т. д. Они обнаруживаются в том, например, как долго может сидеть студент над работой, сколько заданий он может выполнить, движимый данным мотивом, и т. д.

Формы выражения мотивов учения должны находиться в поле зрения преподавателя, по ним он составляет первое представление о характере мотивации студента. Но затем желательно двигаться к анализу внутренних, содержательных особенностей мотивов; определять, что же именно стоит, например, за отрицательной модальностью – мотивами избегания; выявлять, показателем чего является неустойчивость мотива, и т. д.

П.М. Якобсон выделяет несколько типов мотивации, связанной с результатами учения:

– «**отрицательная мотивация**», под которой подразумеваются побуждения студента, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, отчисление из вуза, призыв в армию);

– **мотивация, имеющая положительный характер**, но также связанная с мотивами, заложенными вне самой деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах: а) определяется весомым для личности социальным устремлением (чувство долга перед близкими); б) определяется узколичными мотивами: одобрение окружающих, пути к личному благополучию;

– **мотивация, лежащая в самой учебной деятельности** (мотивация, связанная непосредственно с целями учения, удовлетворение любознательности, преодоление препятствий, интеллектуальная активность) [22].

В. Апельт выделяет следующие мотивы учения: социальные (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию в отношении с окружающими, получить их одобрение); познавательные (ориентация на овладение новыми знаниями, закономерностями, ориентация на усвоение способов добывания знаний); коммуникативные (общение со сверстниками, взрослыми); мотивы саморегуляции (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования) [20].

Мотивация учебной деятельности зависит от индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива. Мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность.

Учебная мотивация определяется рядом специфических для учебной деятельности факторов: самой образовательной системой, образовательным учреждением, организацией образовательного процесса, субъектными особенностями обучающегося, субъективными особенностями преподавателя и, прежде всего, системы его отношений к студенту, к делу, спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. В работах Л.И. Божович и ее сотрудников на материале исследования учебной деятельности учащихся отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, обусловленные потребностью студента занять определенную позицию в системе общественных отношений [2].

Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для студентов, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительно или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побужде-

ний, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [10].

Созданию интереса студентов к учению способствуют:

- воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимания ее смысла;
- осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности;
- возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность;
- активные методы обучения;
- использование таких вопросов и заданий, решение и выполнение которых требует от студентов активной поисковой деятельности;
- создание проблемной ситуации, столкновение студентов с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний;
- работа, которая требует постоянного напряжения;
- преодоление трудностей в учебной деятельности;
- разнообразие учебного материала и приемов учебной работы;
- новизна материала;
- эмоциональная окраска материала, живое слово преподавателя [13].

Исследователи (Б.И. Додонов, В.И. Савонько, Н.М. Симонова) выявили четыре мотивационные ориентации студентов: на процесс, на результат, на оценку преподавателем, на «избегание неприятностей». Установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на «оценку преподавателем». Связь ориентации на «избегание неприятностей» с успеваемостью слабая [23].

На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывала потребность в достижении, под которой понимается «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности». Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворенности этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность.

Лица с высоким уровнем мотивации достижения отличаются следующими чертами: настойчивостью в достижении поставленных целей, неудовлетворенностью достигнутым, постоянным стремлением сделать дело лучше, чем раньше, склонностью сильно увлекаться своей работой, переживанием радости от успеха в учебе, неспособностью плохо учиться, потребностью изобретать новые приемы работы при выполнении обычных дел, неудовлетворенностью легким успехом, отсутствием духа нездоровой конкуренции, желанием, чтобы другие тоже достигли высоких результатов, готовностью принять помощь и оказать ее другим [12].

Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана, которые осознаются как жажда знаний, необходимость (нужда) в их усвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, не поддаваясь влиянию других побудителей и отвлекающих факторов, студент настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, над решением учебной задачи.

Наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях [12].

Важным для мотивации учения является отношение студентов к учебной деятельности. А.К. Маркова выделяет три типа отношений: отрицательное, нейтральное, положительное; а) положительное, неявное, означающее готовность студента включиться в учение; б) положительное, активное, познавательное; в) положительное, активное, лично-пристрастное, означающее включенность студента как субъекта общения, как личности и члена общества; характеризуется соподчинением мотивов и их иерархией, устойчивостью и неповторимостью мотивационной сферы, сбалансированностью и гармонией между отдельными мотивами [10].

В ходе исследований, посвященных проблеме учебной мотивации студентов, были выявлены три группы студентов в зависимости от ведущего мотива: получение знаний; получение профессии; получение диплома. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются чувством долга, целеустремленностью, сильной волей, умением мобилизовать свои физические и психические силы на учебу, высокой регулярностью учебной деятельности. Комплекс всех этих черт в совокупности с направленностью на получение знаний и обеспечивает высокую учебную успешность. Студентам, основным мотивом которых является мотив получения профессии, свойственна избирательность познавательных интересов, они делят учебные дисциплины на «нужные» и «ненужные» для профессионального становления. Это накладывает отпечаток на академические успехи. Студенты, нацеленные на получение диплома, нерегулярно посещают занятия, плохо готовятся к сдаче экзаменов, часто используют шпаргалки [13].

Развитие мотивации учебной деятельности представляет собой один из основных аспектов проблемы целостного развития личности в обучении. Анализ научной литературы показал, что факторы развития мотивации учебной деятельности могут быть представлены в виде пяти групп [1, с. 67–71].

Первую группу составляют дидактические (психолого-дидактические) принципы, реализация которых позволяет целенаправленно развивать мотивацию учения:

- оптимального уровня трудности, «мера трудности» (Л.В. Занков);
- проблемности в обучении (В. Оконь, А.Н. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер);

- последовательного обобщения усваиваемого учебного материала (А.М. Матюшкин);
- продвижения в учебном материале «от абстрактного к конкретному» (В.В. Давыдов, А.К. Маркова);
- активности личности, последовательного моделирования содержания профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий).

Вторую группу факторов можно выделить на основании подхода к развитию мотивации учения:

- индивидуальный подход;
- типологический подход;
- топологический подход (В.Ф. Моргун).

В.Ф. Моргун пишет о трех подходах к развитию мотивации учения: индивидуальном, заключающемся в изучении ведущих социально значимых мотивов каждого учащегося и опоре на них в обучении; типологическом, состоящем в опоре на мотивы, свойственные всем учащимся данного возраста; топологическом, предполагающем построение типа учения, позволяющего формировать социально ценные мотивы обучающихся. Наиболее близким к оптимальному автор считает топологический подход, облегчающий вследствие своей богатой мотивационной палитры индивидуальный подход и преодолевающий обезличенность типологического.

В третью группу входят факторы, обуславливающие развитие мотивов учения средствами реализации в обучении той или иной психолого-педагогической теории или концепции:

- поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.);
- проблемного обучения (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.);
- развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);
- программированного обучения, реализующего деятельностный подход к усвоению социального опыта и управляющего воздействия педагога по принципу «белого ящика» (Н.Ф. Талызина);
- личностно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя);
- знаково-контекстного обучения (А.А. Вербицкий).

В четвертую группу факторов входят психолого-педагогические условия организации учебной деятельности, которые могут иметь место как в традиционном обучении, так и при реализации перечисленных выше подходов к обучению:

- психологические особенности личности педагога (Л.С. Выготский, Ф.Н. Гонимов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Брунер и др.);
- особенности личностного, субъект-субъектного, равнопартнерского взаимодействия и общения педагога с обучающимися, организация совместной продуктивной деятельности (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.Я. Лядис, А.К. Маркова, Г.И. Щукина);

- формы предъявления учебного материала и способы организации работы обучающихся (Л.В. Занков, П.И. Зинченко, А.К. Маркова, В. Грабал, Т.А. Платонова, М.И. Воловикова);

- специфика содержания учебного материала, обуславливающая разнообразные формы совместной деятельности обучающихся (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Г.А. Матис, П. Голу, Т.А. Кольцова и др.);

- тонкое применение методик, являющихся основой любого метода обучения (Э. Стоунс);

- учет положительной мотивации учащихся при организации их учебной деятельности (М.И. Матюхина);

- структура учебного предмета, особенности построения учебного материала, содержание усваиваемых знаний, типы ориентировки в задании и способ ознакомления с ориентировочной основой действий, методы презентации учебных заданий (В.Ф. Моргун, А.Ф. Карпова);

- направленное изменение условий обучения, акцент на усвоении теоретических знаний (В.В. Давыдов, В.В. Ренкин, А.К. Дусавицкий);

- установление межпредметных связей между общенаучными и профилирующими вузовскими дисциплинами (Т.А. Кольцова);

- педагогическая оценка (Б.Г. Ананьев);

- оценка со стороны окружающих, особенно тех, мнением которых обучающийся дорожит (С.Л. Рубинштейн);

- тип управления обучением (Г.А. Матис, Н.Ф. Тальзина);

- учет иерархического статуса мотивов и определение их действенности при организации обучения (Г.И. Щукина);

- соответствие содержания учебного материала потребностям учащихся, его достаточная сложность и доступность, использование трех основных этапов организации усвоения программного материала: мотивационного, операционно-познавательного, рефлексивно-оценочного (Л.М. Фридман);

- перспективы будущей профессии (А.К. Маркова);

- контекст будущей профессиональной деятельности, задаваемый посредством последовательного использования семиотической, игровой, социальной обучающих моделей (А.А. Вербицкий).

Пятая группа объединяет субъективные характеристики обучающихся (психические процессы, состояния, свойства личности) и особенности их проявления в деятельности:

- осознание обучающимся целей, процесса и результатов учебной деятельности, своих способностей (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская);

- избирательное отношение субъекта к предмету деятельности, возникающие в ней социальные отношения, заинтересованность окружающих в деятельности субъекта, обмен деятельностью с другими; привнесение субъектом своих планов в деятельность других (Г.И. Щукина);

- степень овладения субъектом психологической структурой учебной деятельности (А.К. Маркова, Т.И. Лях, Г.С. Абрамова);

- сформированность теоретической позиции учащегося, позиции активного анализа собственной мотивационной сферы, направленности на способы действия и самостоятельное их использование в новых условиях (А.К. Маркова, Л.К. Золотых, Т.И. Лях, М.В. Матюхина);

- осознание обучающимся значимости усваиваемого учебного предмета (Ю.Н. Куллоткин);

- активность и самостоятельность личности в обучении, получающие свою определенность через овладение самоанализом, самооценкой, самоорганизацией, саморегуляцией, самоконтролем, самомотивацией (Ю.Н. Куллоткин, Г.И. Щукина);

- высокая самооценка, уверенность в своих силах (С.Л. Рубинштейн, Р. Бернс);

- положительные эмоции, успешность собственного учения, прошлый опыт обучающегося (Э. Стоунс);

- воля (Н.Х. Барамидзе), произвольная форма мотивации (В.А. Иванников);

- оценка учащимся объективной и субъективной значимости учебной деятельности, вероятности успеха, исходя из своего уровня притязаний, анализ своих возможностей в конкретной учебной ситуации и определение на этой основе личностного отношения к процессу учения (А.К. Маркова);

- повышение успешности учебной деятельности (И.П. Именитова, М.В. Матюхина);

- способность обучаемого к рефлексии своих познавательных возможностей; половозрастные особенности проявления познавательных интересов (А.И. Кондратюк).

Кроме приведенных групп факторов, положительно влияющих на развитие мотивации учения, в литературе можно найти также указание на факторы негативного порядка:

- осознание учащимися своей неспособности к учебе, неуспех в ней, низкая самооценка, неуверенность в своих силах (Р. Бернс);

- наказание как вид отрицательного подкрепления, неудачное решение задач в прошлом опыте субъекта (Э. Стоунс);

- низкая успеваемость и угрозы со стороны родителей и педагогов (М.И. Матюхина);

- снижение уровня обучаемости, отрицательное подкрепление учебной деятельности (И.Ю. Кулагина);

- снижение успешности учебной деятельности (И.П. Именитова).

В перечень факторов, негативно влияющих на развитие мотивов учения, можно включить игнорирование в учебном процессе приведенных выше психолого-дидактических факторов и условий.

Наиболее значимым объективным фактором, затрудняющим развитие мотивов учебной деятельности студента, выступают противоречия собственно традиционной системы обучения. Важнейшим среди них является

противоречие между содержанием, формами и процессом учебной деятельности студентов и необходимостью формирования в ней принципиально иной профессиональной деятельности.

Исследователями были определены условия, **повышающие учебную мотивацию студентов:**

➤ сплоченность студенческой группы способствует повышению интереса к учебному предмету;

➤ необходимо помнить, что в ситуации учения действуют два фактора: деятельность учения, личность студента. Деятельность учения – это процесс организации учения, изучаемый предмет, преподаватель. Личность студента – это его потребности, цели, интересы. Поэтому мотивация учения складывается из двух направлений работы: «расконсервирование» мотивационного потенциала самого процесса учения, раскрытие потенциалов личности;

➤ для формирования положительной мотивации учения студентов важно осознание того факта, что стремление учиться заложено в природе человека. Как биологическому существу освоение нового опыта необходимо человеку для выживания, как социальному – в качестве средства социализации и включения в социум, в психологическом плане только через обучение человек повышает свою компетентность и адекватность, добиваясь роста самооценки, приобретая чувство хозяина над собой, окружающей средой и в конечном счете самоутверждая свою сущность. Учение по своей природе внутренне мотивировано и предполагает внутренний контроль, когда для человека сам факт приобретения чего-то нового для себя выступает как величайшая награда. Это то, что касается мотивационного потенциала деятельности учения как таковой. Личность имеет две ведущие мотивационные системы: внешнюю и внутреннюю.

Система внешней мотивации связана с инструментальной деятельностью и внешней системой контроля. При работе этой системы повышение сложности ситуации ведет к росту напряженности, которую организм стремится снять. Когда цель инструментальной деятельности достигнута, возникает состояние удовлетворения и релаксации.

Система внутренней мотивации – это система самодеятельности и внутреннего контроля, поиска напряжения и трудностей, сопровождаемых интересом и воодушевлением. Отсутствие напряжения в этой системе приводит к скуке и апатии, чего человек всегда стремится избегать. У психически здорового и зрелого человека должны эффективно функционировать обе системы при относительном доминировании последней. Система обучения должна быть таковой, чтобы полноценно реализовывать задачу развития двух ведущих систем личности.

Существующая система обучения эксплуатирует и перегружает систему внешней мотивации при практическом игнорировании системы внутренней мотивации, что приводит к ее атрофированию;

➤ для формирования положительной мотивации учения студентов необходима такая организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности студента. Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений студента. Результаты обучения должны соответствовать потребностям его личности и быть значимыми для него. Занятия следует организовать так, чтобы студенту было интересно от самого процесса учения и радостно от общения с преподавателем, одноклассниками. На занятии должна быть атмосфера сотрудничества, доверия и взаимного уважения;

➤ важна для формирования мотивации учебной деятельности ориентация преподавателя при обучении на индивидуальные стандарты достижений студентов. Х. Хекхаузен пишет о том, что важнейшую роль в формировании мотивации играют эталоны, с которыми человек сравнивает полученные результаты деятельности. Их роль выполняют личные стандарты достижений. Личные стандарты вырабатывает для себя сам студент. Но такой же стандарт относительно достижений своих подопечных формирует и преподаватель [20];

➤ на процесс формирования мотивации учения большое влияние оказывает личность преподавателя и характер его отношения к студенту. Это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности и интересом к ее выполнению, с высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, с высоким самоуважением;

➤ формированию положительной мотивации учения студентов способствует изменение их «когнитивных оценок». «Когнитивные оценки человека» – субъективные представления человека о целях деятельности и трудностях их достижения, о самом себе и своих способностях, об уровне своих результатов и возможных причинах их получения. «Когнитивные оценки человека» относительно изменчивы и динамичны. Поэтому на них можно воздействовать, их можно изменять и как результат – корректировать процесс мотивации;

➤ исследователи доказали, что очень важно для формирования положительной учебной мотивации вызывать у студентов «чувство причастности» к тому делу, которое они выполняют (Х. Хекхаузен). Это чувство складывается из следующих компонентов: постановка реалистичных, но недостаточно трудных целей, адекватная самооценка, знание своих сильных и слабых сторон, вера в эффективность собственной деятельности, получение обратной связи о достижении цели, переживание ответственности за свои действия и их последствия [20].

4.5. Методики изучения мотивации студентов

В данной подглаве представлен диагностический инструментарий, позволяющий изучить мотивацию студентов. Результаты исследования, по-

лученные по данным методикам, позволят совершенствовать процесс формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности студентов.

**Тест-опросник мотивация успеха и мотивация боязни неудачи.
МУН (А.А. Реан)**

Толчком к учебной деятельности могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Исследователи выделяют два типа мотивации – мотивации успеха и мотивации боязни неудачи. Мотивация успеха носит положительный характер: действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Личностная активность зависит от потребности в достижении успеха. Мотивация боязни неудачи относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится прежде всего избежать порицания, наказания. Ожидание неприятных последствий – вот что определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как добиться успеха.

Анализ многочисленных экспериментов, касающихся этой проблемы, позволяет нарисовать обобщенный портрет этих двух типов мотивации, ориентированных соответственно на успех и на неудачу.

Мотивация успеха. Личности этого типа обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия – ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени. Предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хотя и выполнимые обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели. Если рискуют, то расчетливо. При выполнении заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Склонны к восприятию и переживанию времени как «целенаправленного и быстрого», а не бесцельно текущего. Привлекательность задачи возрастает пропорционально ее сложности. В особенности это проявляется на примере добровольных, а не навязанных извне обязательств. В случае же неудачного выполнения такого «навязанного» задания его привлекательность остается на прежнем уровне.

Мотивация боязни неудачи. Личности этого типа обычно малоинициативны. Избегают ответственных заданий, искивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели, плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат. При выполнении заданий проблемного характера в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается. Отличаются, как правило, меньшей настойчиво-

стью в достижении цели (впрочем, нередки исключения). Склонны к восприятию и переживанию времени как бесцельно текущего. Планируют свое будущее на менее отдаленные промежутки времени. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается.

Если говорить о диагностике мотивации успеха и мотивации боязни неудачи, то самым оптимальным методом оказывается наблюдение, ведь у преподавателя есть возможность наблюдать за поведением и деятельностью студента в различных жизненных и учебных ситуациях. Кроме того, он может подвергнуть свои наблюдения над личностью, деятельностью и поведением ученика вдумчивому и глубокому психологическому анализу.

Инструкция. Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать один из ответов: «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» может значить и «конечно, да», и «скорее да, чем нет». Точно так же и «нет» может значить и явное «нет», и «скорее нет, чем да». Отвечать на вопросы следует в достаточно быстром темпе, не обдумывая ответ подолгу. Ответ, который первым приходит в голову, как правило, наиболее точный.

Тест-опросник

1. Включаясь в работу, я, как правило, оптимистично настроен, надеюсь на успех.
2. Обычно я действую активно.
3. Я склонен к проявлению инициативы.
4. При выполнении ответственных заданий я по мере сил стараюсь найти любые причины, чтобы отказаться.
5. Часто выбираю крайности: либо очень легкие, либо совершенно невыполнимые задания.
6. При встрече с препятствиями я, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих успехов.
8. Плодотворность деятельности в основном зависит от меня самого, а не от чьего-то контроля.
9. Когда мне приходится браться за трудное задание, а времени мало, я работаю гораздо хуже, медленнее.
10. Я обычно настойчив в достижении цели.
11. Я обычно планирую свое будущее не только на несколько дней, но и на месяц, на год вперед.
12. Я всегда думаю, прежде чем рисковать.
13. Я обычно не очень настойчив в достижении цели, особенно если меня никто не контролирует.

14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели.

15. Если я потерпел неудачу и задание не получается, то я, как правило, сразу теряю к нему интерес.

16. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих неудач.

17. Я предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.

18. При работе в условиях ограниченного времени результативность моей деятельности обычно улучшается, даже если задание достаточно трудное.

19. Я, как правило, не отказываюсь от поставленной цели даже в случае неудачи на пути к ее достижению.

20. Если я сам выбрал себе задание, то в случае неудачи его притягательность для меня еще более возрастает [16].

Ключ к опроснику: «ДА»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20; «НЕТ»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обработка и критерии. За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов. Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 1 до 7, то диагностируется мотивация боязни неудачи. Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 14 до 20, то диагностируется мотивация успеха. Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом следует иметь в виду, что при количестве баллов 8–9 испытуемый скорее тяготеет к мотивации боязни неудачи, тогда как при количестве баллов 12–13 – мотивации успеха.

**Методика диагностики учебной мотивации студентов
(А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой)**

Методика разработана на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина. К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В.Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н.Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа [11].

Инструкция. Оцените по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности по значимости для вас: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

Текст теста

1. Учусь, потому что мне нравится избранная профессия.
2. Чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
3. Хочу стать специалистом.
4. Чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности.
5. Хочу в полной мере использовать имеющиеся у меня задатки, способности и склонности к выбранной профессии.
6. Чтобы не отставать от друзей.
7. Чтобы работать с людьми, надо иметь глубокие и всесторонние знания.
8. Потому что хочу быть в числе лучших студентов.
9. Потому что хочу, чтобы наша учебная группа стала лучшей в институте.
10. Чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми.
11. Потому что полученные знания позволят мне добиться всего необходимого.
12. Необходимо окончить институт, чтобы у знакомых не изменилось мнение обо мне как способном, перспективном человеке.
13. Чтобы избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
14. Хочу быть уважаемым человеком учебного коллектива.
15. Не хочу отставать от сокурсников, не желаю оказаться среди отстающих.
16. Потому что от успехов в учебе зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем.
17. Успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5».
18. Просто нравится учиться.
19. Попав в институт, вынужден учиться, чтобы окончить его.
20. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
21. Успешно продолжить обучение на последующих курсах, чтобы дать ответы на конкретные учебные вопросы.
22. Чтобы приобрести глубокие и прочные знания.
23. Потому что в будущем думаю заняться научной деятельностью по специальности.
24. Любые знания пригодятся в будущей профессии.
25. Потому что хочу принести больше пользы обществу.
26. Стать высококвалифицированным специалистом.
27. Чтобы узнавать новое, заниматься творческой деятельностью.
28. Чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей.

29. Быть на хорошем счету у преподавателей.
30. Добиться одобрения родителей и окружающих.
31. Учиться ради исполнения долга перед родителями, вузом.
32. Потому что знания придают мне уверенность в себе.
33. Потому что от успехов в учебе зависит мое будущее служебное положение.
34. Хочу получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество перед другими.

Ключ к тесту и обработка результатов теста

Шкала 1. Коммуникативные мотивы: 7, 10, 14, 32.

Шкала 2. Мотивы избегания: 6, 12, 13, 15, 19.

Шкала 3. Мотивы престижа: 8, 9, 29, 30, 34.

Шкала 4. Профессиональные мотивы: 1, 2, 3, 4, 5, 26.

Шкала 5. Мотивы творческой самореализации: 27, 28.

Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.

Шкала 7. Социальные мотивы: 11, 16, 25, 31, 33.

При обработке результатов тестирования необходимо подсчитать средний показатель по каждой шкале опросника.

Анкета изучения развития познавательных и профессиональных мотивов (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий)

Данная методика является модификацией анкеты Р.С. Вайсмана и основана на предположении, что величину познавательных мотивов можно оценить через желаемые затраты времени (свободного от обязательных занятий) на различные виды познавательной деятельности. При этом суммарные затраты времени на все основные виды познавательной деятельности принимаются за удовлетворительный показатель величины потребности в знаниях, а затраты времени на специальные виды профессионально-познавательной и общеобразовательной деятельности – в качестве показателей соответствующих мотивов (в исследовании Р.С. Вайсмана – мотива приобретения профессиональных и мотива приобретения общеобразовательных знаний) [1, с. 154].

Р.С. Вайсман разработал специальную анкету для оценки желаемого распределения свободного от обязательных занятий времени между различными видами познавательной деятельности студентов. Студентам предлагалось указать, какое количество времени в течение месяца они реально затрачивают и хотели бы затрачивать на различные перечисленные в анкете виды деятельности, если бы могли свободно распоряжаться своим временем. Однако для определения показателей величины потребности в знаниях и соответствующих мотивов учитывались только желаемые затраты времени. Для более точной оценки испытуе-

мыми желаемых затрат времени в анкете ими отмечались также и реальные затраты времени [1].

В варианте Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого анкета содержит несколько измененный перечень видов деятельности (по результатам опроса случайным образом выбранных 20 студентов), адекватных формам их познавательной и профессиональной деятельности.

В результате в анкету вошли следующие виды деятельности студентов: 1) занятия в университете; 2) подготовка к занятиям; 3) занятия спортом; 4) общение с любимым человеком; 5) общение с друзьями; 6) посещение театров, музеев, выставок; 7) занятия различными видами искусства и чтение соответствующей литературы; 8) чтение художественной литературы, газет, публицистики; 9) самостоятельное изучение какой-либо области знаний; 10) временная работа не по специальности; 11) хобби; 12) реальная профессиональная деятельность (соответствующая(12) профилю обучения в вузе); 13) научно-исследовательская деятельность; 14) профессиональное самообразование, поиск и работа с профессиональной информацией (видео-, аудио-, печатной); 15) развлечения; 16) домашние заботы.

Бланки анкеты содержат два одинаковых перечня видов деятельности: в одном из них испытуемым предлагается указать свои реальные затраты времени на эти виды деятельности, в другом – желаемые (бланк 1, бланк 2).

Не все виды деятельности в перечне являются собственно познавательными, но в каждом в той или иной степени представлен познавательный аспект; в то же время некоторые из них можно считать собственно профессиональными, другие – собственно познавательными. Для анализа выбраны виды познавательной деятельности 6, 8, 9, 12, 13, 14, из них 12 и 14 рассматриваются как собственно профессиональные. Сопоставление желаемых затрат времени на анализируемые виды деятельности позволяет оценить выраженность познавательных и профессиональных мотивов в общем мотивационном синдроме учения студента как относительно независимых, но взаимосвязанных и взаимопроникающих образований. Соответственно, в качестве показателей сформированности познавательных мотивов рассматривались суммарные оценки желаемых затрат времени на все выбранные для анализа виды деятельности, профессиональных – по пунктам 12 и 14.

Протоколы для ответов на анкету изучения развития познавательных и профессиональных мотивов

Бланк 1. Выявление реального распределения времени

Вид деятельности	Время, которое вы хотели бы затратить на каждый из перечисленных видов деятельности						Затраты времени за 1 раз	
	Ежедневно	1 раз в 2 дня	2 раза в неделю	1 раз в неделю	1 раз в 2 недели	1 раз в месяц	Часы	Минуты
1. Занятия в университете								
2. Подготовка к занятиям								
3. Занятия спортом								
4. Общение с любимым человеком								
5. Общение с друзьями								
6. Посещение театров, музеев, выставок								
7. Занятия различными видами искусства и чтение соответствующей литературы								
8. Чтение художественной литературы, газет, публицистики								
9. Самостоятельное изучение какой-либо области знаний								
10. Временная работа не по специальности								
11. Хобби								
12. Реальная профессиональная деятельность (соотв. профилю вуза)								

13. Научно-исследовательская деятельность								
14. Поиск и работа с проф. информацией (видео-, аудио-, печатной)								
15. Развлечения								
16. Домашние заботы								

Бланк 2. Выявление желаемого распределения времени

Вид деятельности	Время, которое вы хотели бы затратить на каждый из перечисленных видов деятельности						Затраты времени за 1 раз	
	Ежедневно	1 раз в 2 дня	2 раза в неделю	1 раз в неделю	1 раз в 2 недели	1 раз в месяц	Часы	Минуты
1. Занятия в университете								
2. Подготовка к занятиям								
3. Занятия спортом								
4. Общение с любимым человеком								
5. Общение с друзьями								
6. Посещение театров, музеев, выставок								
7. Занятия различными видами искусства и чтение соответствующей литературы								
8. Чтение художественной литературы, газет, публицистики								
9. Самостоятельное изучение какой-либо области знаний								
10. Временная работа не по специальности								

11. Хобби								
12. Реальная профессиональная деятельность (соотв. профилю вуза)								
13. Научно-исследовательская деятельность								
14. Поиск и работа с проф. информацией (видео-, аудио-, печатной)								
15. Развлечения								
16. Домашние заботы								

Метод мотивационной индукции (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий)

Данный прием является модифицированным вариантом метода мотивационной индукции (МИМ), основанного на анализе мотивационных объектов испытуемого, полученных в результате завершения неоконченных предложений. Эти объекты подвергаются последующей «локализации во времени», временному анализу экспериментатором. Мотивационные составляющие (мотивы) классифицируются в соответствии с объектами стремлений и желаний испытуемого и видами деятельности по отношению к этим объектам («знать», «работать» и пр.). Временной анализ осуществляется с учетом возраста испытуемого и временного периода локализации объекта его стремлений (предмета мотивов). В основу временного анализа автором метода Ж. Нюттенем положена идея различения «времени субъекта» и «времени объекта», определяемых, соответственно, дифференцированной периодизацией жизни человека: возрастные периоды субъекта в контексте определенной культуры (локализация субъекта) и периоды календарной перспективы – дни, месяцы, годы (локализация объектов). Таким образом, разработанный Ж. Нюттенем тест МИМ представляет собой объективный метод измерения перспективы будущего [1, с.146].

Профессиональная деятельность, представленная в контекстном обучении в форме динамической модели, выступает реальной перспективой, по отношению к которой студенты в процессе собственного развития обнаруживают различные стремления (мотивы). Данный прием в совокупности с другими диагностическими процедурами позволяет изучать развитие познавательных и профессиональных мотивов студентов в процессе учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

Техники завершения предложений, диалогов, рассказов относятся к методикам дополнения, образующим одну из групп проективных методик.

Их отличительными чертами являются неопределенность стимульного материала, обуславливающая свободу формулирования испытуемым ответа; отсутствие в инструкции указаний относительно значимости диагностируемых психологических феноменов – указание на то, что любой ответ будет принят как «правильный»; ориентация на исследование целостных личностных образований, таких как мотивы, ценности, самооценка и др.

Согласно Ж. Нюттену, на уровне сознания поведение человека направляется целями и проектами действий, которые при определенных обстоятельствах могут быть выражены вербально. Прием неоконченных предложений позволяет получать информацию не только о ситуативных, но и об устойчивых мотивационных образованиях (латентных мотивациях). Гибкость методики Ж. Нюттена, обусловленная возможностью варьирования стимульного материала (содержания и количества предлагаемых испытуемому для завершения предложений), дает возможность вносить необходимые для целей конкретного исследования модификации в авторский вариант.

С целью анализа общего мотивационного синдрома учения в описанную методику Н.А. Бакшаевой и А.А. Вербицким внесены следующие изменения:

- 1) конкретизирована область, относительно которой испытуемый может выражать свои стремления в сфере познавательной и профессиональной деятельности;
- 2) количество общих категорий объектов мотивационных проявлений (устойчивых мотивов) ограничено предметным содержанием познавательных и профессиональных мотивов;
- 3) сформулированы показатели содержательного анализа завершенных испытуемыми предложений, выражающих познавательные и профессиональные мотивы;
- 4) наряду с неоконченными предложениями, прямо ориентированными на выражение испытуемым познавательных или профессиональных мотивов, в бланк протокола внесены нейтральные начала фраз, завершение которых может и не отражать анализируемые мотивы; это необходимо не только для того, чтобы скрыть от испытуемых цель исследования, но прежде всего для выяснения локализации познавательных и профессиональных мотивов во времени и в различных областях жизни и деятельности;
- 5) неоконченные предложения сформулированы достаточно неопределенно, чтобы не навязывать испытуемому той или иной эмоциональной окраски его высказываний в процессе завершения предложений; предполагалось, что при соблюдении этого условия можно ожидать внутренне обусловленных (латентной мотивацией, по Ж. Нюттену) высказываний испытуемых, выражающих их стремления, желания, эмоциональные оценки, мотивы, связанные с предлагаемыми в стимульном материале «объектами мотиваций».

Из 10 общих категорий мотивационных объектов Ж. Нюттена и 17 «устойчивых потребностей» Е.Е. Василюковой авторы методики (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий) выделили следующие мотивационные объекты, представленные в общем мотивационном синдроме учения:

- познание, исследование, решение проблем и задач;
- саморазвитие и самовыражение в познании (посредством овладения новыми знаниями и умениями, совершенствования средств и способов познания);
- самореализация и самоактуализация в профессиональной деятельности (профессиональная компетентность, овладение новыми способами деятельности, создание нового, взаимопонимание с коллегами);
- процесс и результат познавательной и профессиональной деятельности;
- субъективные формы переживания процесса и результатов познавательной и профессиональной деятельности.

В ходе анализа сформированности у испытуемых познавательных и профессиональных мотивов использовались следующие показатели:

1) количество высказываний, в явной форме выражающих наличие познавательных и профессиональных мотивов (стремление открыть неизвестное, решить проблему, овладеть новыми способами познавательной и профессиональной деятельности и т. п.);

2) выраженность ориентации испытуемых на познание, профессию, развитие, совершенствование собственной деятельности, понимание других людей, самореализацию в познании и профессии;

3) информативность (содержательность) завершенных испытуемыми предложений: представленность в них таких субъективных форм проявления мотивов, как ценности, эмоции, желания, стремления;

4) позитивные высказывания относительно перспектив своей профессиональной деятельности (интерес к процессу, стремление к профессиональному самовыражению);

5) эмоциональная модальность высказываний по поводу познавательной и профессиональной деятельности.

Локализация во времени мотивационных объектов, послужившая основой временного анализа в методике Ж. Нюттена, учитывалась при разработке стимульного материала данной модификации МММ: предметное содержание анализируемых мотивов обусловило определенную временную отнесенность (актуально осуществляемая познавательная и будущая профессиональная деятельность) стремлений испытуемых, выраженных в завершенных ими предложениях. Идея временного анализа завершенных испытуемыми неоконченных предложений стала исходной в формулировании начала фраз, составивших стимульный материал, что снимает необходимость отдельного сопоставительного анализа «времени субъекта» и «времени объекта» (временной анализ). Кроме того, если об-

следуются испытуемые сходного возраста, выполняются требования репрезентативности выборки и валидности данного метода.

Испытуемому предлагается дополнить по своему усмотрению предложения, начала которых напечатаны на бланке. В инструкции испытуемому указывается, что всякое дополнение, которое он захочет внести в неоконченные фразы, ценно и важно, поскольку в таких дополнениях проявляется индивидуальность человека.

Анализ завершенных испытуемым предложений осуществляется в два этапа. На первом этапе проводится качественный анализ высказываний по их отнесенности к предметному содержанию познавательных и профессиональных мотивов. Критериями служат показатели мотивов, соответствующие приведенным выше мотивационным объектам (открытие нового, решение проблем, совершенствование средств и способов деятельности и др.).

Приведем примеры завершенных студентами предложений, отнесенных по результатам содержательного анализа к обозначенному в критериях предметному содержанию познавательных мотивов: «Когда меня не понимают, я пытаюсь разобраться, почему это происходит»; «Образование для меня – это развитие интеллекта, расширение кругозора»; «Мне очень хотелось бы понять причины многих интересующих меня явлений»; «Я всегда хотела понять психологию людей, разобраться в их отношениях».

Примеры предложений, отнесенных к предметному содержанию профессиональных мотивов: «В выбранной профессии больше всего ценю возможность самореализации, творчества и получения новых знаний»; «В будущей профессии меня огорчает невозможность ответить на все возникающие вопросы»; «Свою жизнь я связываю с педагогической деятельностью, которая обязательно будет интересной»; «Среди коллег, помимо, всегда должно быть взаимопонимание и стремление сотрудничать».

На втором этапе проводится количественная обработка ответов каждого испытуемого: подсчитывается число предложений, выражающих предметное содержание познавательных и профессиональных мотивов (мотивационных объектов). При наличии не менее 12 таких предложений у конкретного испытуемого анализируемые мотивы считаются значимо представленными в его общем мотивационном синдроме учения.

Стимульный материал к методу мотивационной индукции

Инструкция испытуемому. «Дополните, пожалуйста, следующие начатые предложения по своему усмотрению. Всякое дополнение, которое вам захочется внести в данные неоконченные фразы, ценно и важно для исследования, поскольку в таких дополнениях проявляется индивидуальность человека».

Текст теста

1. Думаю, что мои родители редко...
2. Когда я вижу однокурсников...
3. Среди коллег, по-моему, всегда...
4. В выбранной профессии больше всего ценю...
5. Меня очень интересует, почему...
6. Мало кто знает, что я боюсь...
7. Преподаватели, как правило,...
8. В случае неудачи я...
9. В будущей профессии меня огорчает...
10. Мне очень хотелось бы понять причины...
11. Моей большой ошибкой было...
12. Думаю, что учитель в жизни...
13. Я считаю, что студенту...
14. Больше всего в вузе меня огорчает...
15. Образование для меня – это...
16. Если окружающие против меня, то я...
17. Мои преподаватели...
18. Я всегда хотел(а)...
19. Когда меня не понимают, я...
20. Не люблю педагогов, которые...
21. Будущее кажется мне...
22. Свою жизнь я связываю...
23. Несбывшиеся надежды вызывают у меня...
24. В трудной ситуации мне...
25. По-моему, обучение должно...

Методика самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий)

Метод изучения самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности – дополнительный прием исследования мотивов в общем мотивационном синдроме учения студента, названный Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицким методикой самооценки значимости ценностей-целей учебной, познавательной, профессиональной деятельности. Выраженность рассматриваемых мотивов оценивается испытуемым в баллах, проставленных им в соответствии с субъективной значимостью ценностей-целей учебной, познавательной, профессиональной деятельности. Полученные данные обрабатываются посредством подсчета и сопоставления средних баллов, показывающих выраженность рассматриваемых мотивов в группах испытуемых; значимыми считаются различия в один и более баллов по каждому из перечисленных в бланках протокола мотивов [1, с. 150].

В процессе разработки данного метода были составлены с помощью студентов и преподавателей перечни мотивов учебной, познавательной и

профессиональной деятельности. Количество мотивов определялось необходимостью выбора испытуемыми наиболее значимых для них мотивов, соответствующих их субъективной ранговой системе ценностей и целей.

Из составленных студентами индивидуальных перечней мотивов были выбраны наиболее часто повторяющиеся. Некоторые формулировки мотивов даны обобщенно (например, внешние по отношению к учебной деятельности мотивы включают стремление получать стипендию, избегать неприятностей, получить отсрочку от армии и др.).

Рассматриваемый прием является достаточно распространенным при изучении самооценки личности посредством графического изображения выраженности (по пятибалльной шкале) своих личностных характеристик.

При проведении эксперимента каждый испытуемый получает бланки для оценки в графической форме субъективной значимости каждого из перечисленных мотивов. На графике нанесены 5 концентрических окружностей, пересекаемых 8 исходящими из одного центра лучами-радиусами. Окружности символизируют пятибалльную систему оценивания испытуемым выраженности мотивов, каждый из лучей обозначает тот или иной мотив.

Испытуемому предлагается оценить субъективную значимость и степень принятия им ценностей-целей, перечисленных в таблице, проставив на пересечении лучей и окружностей точки, а затем соединив их замкнутой линией. Полученная геометрическая форма (неправильный восьмиугольник) наглядно отражает картину сформированности у испытуемого изучаемых мотивов.

Сопоставление мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности позволяет проследить их сходство и отличия. Уже из самого перечня мотивов этих видов деятельности (см. таблицу) видно, что познавательные мотивы представлены как в учебной, так и в профессиональной деятельности. Выступая как системообразующие мотивы собственно познавательной деятельности, они являются внутренними по отношению к процессу и учебной, и профессиональной деятельности; в то же время в учебной и профессиональной деятельности присутствуют мотивы, внешние по отношению к ним: прагматические, доминирования, власти и др.

Как уже отмечалось, познавательные мотивы релевантны учебной деятельности; профессиональные мотивы адекватны учению студента и релевантны его будущей профессиональной деятельности. Из таблицы видно, что познавательные мотивы, представленные в учебной и профессиональной деятельности, служат мотивационной основой перехода от учебной деятельности к профессиональной и в этом смысле выступают релевантными развитию самой деятельности – учебной и профессиональной. Познавательные мотивы представляют собой источник развития, трансформации любой деятельности субъекта, определяя направленность такой

трансформации на конкретную область познания, в том числе профессиональную.

Перечень основных мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности студентов и педагогов

Мотивы учебной деятельности	Мотивы познавательной деятельности	Мотивы профессиональной деятельности
Освоение нового	Открытие нового	Теоретическое осмысление основ профессиональной деятельности
Развитие своих способностей, знаний, умений, личностных качеств	Саморазвитие, овладение новыми способами деятельности	Профессиональный рост, саморазвитие
Интерес к учебным дисциплинам, процессу учения	Интерес к областям знания, процессу познания	Интерес, призвание к профессии
Подготовка к будущей профессии	Самовыражение в познании	Самовыражение, самореализация
Социальные: ценность образования, общение в группе	Сотрудничество	Сотрудничество с коллегами
Академические успехи	Исследование	Совершенствование деятельности
Ответственность за результаты учебной деятельности	Ответственность за результаты научного творчества	Ответственность за результаты профессиональной деятельности
Внешние по отношению к учебной деятельности	Достижения в познании	Прагматические (престиж, зарплата, карьера)

Таким образом, познавательные мотивы побуждают процесс деятельности, определяют направление ее развития, выступают источником различных трансформаций в структуре деятельности, касающихся прежде всего ее мотивационной основы и проявляющихся в порождении новых мотивов, в том числе профессиональных.

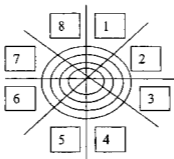
Бланк 1

Инструкция испытуемому. Оцените, пожалуйста, степень принятия вами перечисленных ниже ценностей-целей учебной деятельности, обозначив точками на графике балльные оценки значимости для вас каждой из них. Все полученные точки последовательно соедините прямыми линиями.

Ценности-цели

1. Усвоение нового.
2. Развитие своих способностей, знаний, умений, личностных качеств.
3. Интерес к учебным дисциплинам, процессу учения.
4. Подготовка к будущей профессии.
5. Ценность образования, общение в группе.
6. Академические успехи.
7. Ответственность за результаты учебной деятельности.
8. Получение стипендии, избегание неприятностей и пр.

Примечание. Концентрические окружности на графике символизируют собой пятибалльную шкалу оценки субъективной значимости обозначенных в перечне ценностей-целей деятельности; окружность максимального диаметра соответствует балльной оценке 5, минимального - 1; номера лучей, выходящих из центра окружностей, соответствуют номерам приведенных в перечне ценностей-целей.

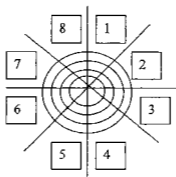


Бланк 2

Инструкция испытуемому. Оцените, пожалуйста, степень принятия вами перечисленных ниже ценностей-целей познавательной деятельности, обозначив точками на графике балльные оценки значимости для вас каждой из них. Все полученные точки последовательно соедините прямыми линиями.

Ценности-цели

1. Открытие нового.
2. Саморазвитие, овладение новыми способами деятельности.
3. Интерес к областям знания, процессу познания.
4. Самовыражение в познании.
5. Сотрудничество.
6. Исследовательский интерес.
7. Ответственность за результаты научного творчества.
8. Достижения в познании.



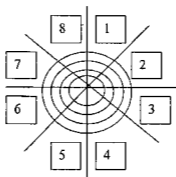
Бланк 3

Инструкция испытуемому. Оцените, пожалуйста, степень принятия вами перечисленных ниже ценностей-целей профессиональной деятельности, обозначив точками на графике балльные оценки значимости для вас каждой из них. Все полученные точки последовательно соедините прямыми линиями.

Ценности-цели

1. Теоретическое осмысление основ профессиональной деятельности.
2. Профессиональный рост, саморазвитие.
3. Интерес, призвание к профессии.
4. Самовыражение, самореализация в профессии.
5. Сотрудничество с коллегами.

6. Совершенствование деятельности.
7. Ответственность за результаты профессиональной деятельности.
8. Престиж, зарплата, карьера.



Вопросы и задания

1. Раскройте суть понятия «мотив».
2. Проанализируйте основные характеристики мотивационной сферы человека.
3. Охарактеризуйте механизмы развития мотивов по А.Н. Леонтьеву.
4. Каким образом мотивационная сфера характеризует личность? Какие вы знаете основные мотивы поведения человека?
5. Проанализируйте особенности мотивационной сферы в юношеском возрасте.
6. Раскройте особенности мотивационной сферы периода ранней взрослости.
7. Каковы особенности учебной мотивации в период студенчества?
8. Охарактеризуйте внутреннюю и внешнюю мотивацию учебной деятельности студента.
9. Приведите примеры проявления мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи в учебной деятельности студента.
10. Как сформировать интерес к учению у студентов?
11. Как относятся к учению студенты вашей специальности?
12. Перечислите условия, при которых возрастает ваше желание учиться.

Задание 1. Эффект Пигмалиона.

Инструкция. Прочитайте приведенный ниже фрагмент текста и ответьте на вопрос: «Достаточно ли веры преподавателя в предполагаемые высокие способности студента, чтобы повысить обучающий эффект?»

«Из двенадцати IV классов были отобраны ученики, скорее относившие свои неудачи на счет недостатка способностей, чем усилий, и уровень интеллекта которых позволял им получать более высокие отметки. И то и другое сообщалось учителям наряду с кратким изложением ... сути эффекта Пигмалиона. Учителей просили время от времени говорить этим школьникам, что при большем старании они могли бы добиться лучших успехов. За четыре месяца до и через четыре месяца после [эксперимента] в экспериментальных и контрольных классах тестировались мотивы достижения, каузальная атрибуция успеха и неудачи, уровень интеллекта, тревожность, фиксировались успехи в арифметике и отметки. При повторном тестировании эффекты благоприятной каузальной атрибуции наблюдались не только у поименно отобранных учеников, но, что было неожиданным, и у большинства других учащихся этих классов. По сравнению с контрольной группой ученики экспериментальных классов теперь в большей степени объясняли неудачи недостаточностью усилий, реже снижали свой уровень притязаний, получали более высокие баллы по отдельным шкалам тестов интеллекта и были менее тревожными» [20, с. 333–334].

Задание 2. Не хочу учиться...

Как вы считаете, чем обычно могут мотивировать отказ от учебной деятельности студенты первого, третьего, пятого курса? Одинаковой ли будет у них мотивировка отказа?

Задание 3. Определение сформированности мотивов учения у студентов (Г.Б. Скок).

Определите сформированность мотивов учения у студентов или учащихся группы, которую вы хорошо знаете (ведете лабораторные, практические занятия). Для этого на каждого студента заполните карточку, отметив в ней следующие моменты (пользуйтесь шкалой 0, 1, 2: 0 – качество отсутствует, 1 – качество присутствует, 2 – качество ярко выражено);

Мотивы учения	Шкала оценки
стремится иметь глубокие и прочные знания	0 1 2
хочет получить хорошую оценку	0 1 2
понимает опасность накопления пробелов в знаниях	0 1 2
боятся получения низкой оценки, замечания	0 1 2
относится к требованиям преподавателя позитивно, старается понять полезность этих требований	0 1 2
стремится изучать весь материал	0 1 2
стремится изучать только наиболее интересный материал или просто время от времени	0 1 2
имеется тяга к знаниям, познавательный интерес (стремится разобраться во всем, во что бы то ни стало)	0 1 2
испытывает радость при преодолении затруднений	0 1 2
остаётся равнодушным при преодолении затруднений	0 1 2
стремится овладеть новыми рациональными способами учебной работы	0 1 2
осознает способы учебной деятельности	0 1 2
работает стихийно	0 1 2

2. Усредните данные по одному студенту и по группе в целом. Имеют ли ваши студенты положительную мотивацию к учению. Какие это мотивы – внутренние (интерес к предмету, знаниям, способам деятельности) или внешние?

3. Проанализируйте свою деятельность по формированию положительной мотивации к учению у студентов (учащихся).

4. Наметьте план целенаправленного формирования мотивов учения, используя закономерность этого процесса [18].

Задание 4. Методики изучения мотивации студентов.

Инструкция. С помощью диагностических методик, представленных в подглаве 4.5, определите особенности учебной мотивации студента. На основании полученных данных разработайте программу индивидуальной работы со студентом, направленную на формирование положительной мотивации учения

Задание 5. Оценка уровня мотивации и умения учиться студентов.

Инструкция. Оцените уровень мотивации и умение учиться студента, используя следующую сводную карту. На основании полученных данных разработайте программу индивидуальной работы со студентом, направленной на формирование мотивации учения [10].

Сводная карта состояния мотивации учения студентов и процесса ее формирования

Уровень	Тип отношения к учебно-	Мотивация учения				Умение учиться		Обучаемость (как может учиться студент)
		Мотивы (ради чего учится)	Цели (какие цели ставит и реализует в учении)	Эмоции (как переживает учение студент)	Обученность (как умеет учиться студент)	Знания	Учебная деятельность	
1.	Отрицательное отношение к учебно-	Преобладающие мотивы избегания неприятностей, наказания. Отсутствие интереса к процессу и содержанию учения. Экзотермальность	Низкий уровень притязаний. Отвлечение на занятия. Пренебрежение учебной деятельностью по-сле затруднений и ошибок	Отрицательные эмоции избегания, страха, неудовлетворенности собой и преподавателем. Эмоция устойчивой неуверенности в себе из-за длительного неуспеха («выученная беспомощность»)	Узкий круг знаний	Учебная деятельность не сформирована. Неадекватный самоконтроль и самооценка	«Закртость» для помощи другого человека	
2.	Нейтральное (пассивное) отношение	Неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам учения	Отсутствие самостоятельных целей. Избегание трудностей	Отрицательные эмоции скуки, неуверенности. Неустойчивость эмоций	Узнавание и воспроизведение готовых знаний	Выполняет учебные действия по инструкции и по образцу	Пассивность в новых условиях и ситуациях	
3.	Положительное (ситуативное) отношение к учебно-	Широкий познавательный мотив как интерес к результату учения и к оценке преподавателя. Широкое диффузное социальное мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов	Ориентация на результат своей деятельности. Понимание, первичное осмысление и достижение целей, поставленных преподавателем	Эмоции удивления, переживания не-обычности, новизны и развлекательности учебного материала. Положительные эмоции от пребывания в вузе. Общий устойчивый положительный настрой к учению, зависящий от ситуации	Знания о фактах, понятиях и терминах. Запоминание знаний	Понимание и выполнение учебной задачи, поставленной преподавателем. Выполнение ряда учебных действий по инструкции, образцу. Итоговой самоконтроль и самооценка (по результатам работы)	Восприимчивость к усвоению новых знаний	

4. Положительное (познавательное, оценочное) отношение	Новые мотивы из самостоятельных поставленных целей. Учебно-познавательные мотивы как интерес к разным способам добывания знаний, осознание мотивов и целей своих действий	Помощь в связи результата со своими возможностями, различение трудности задачи и своих возможностей, различение своих способностей и усилий в постановке реалистичных целей с учетом своих возможностей. Умение распределить расход времени на достижение цели. Объяснение причин своих успехов и неудач как объективной трудностью задачи, так и своими усилиями в ее решении. Отношение к оценке преподавателя с учетом трудности задачи, своих способностей и усилий	Положительные эмоции от поиска разных способов решения. Удовлетворенность от сотрудничества внутренней и внешней самооценки и оценки преподавателя. Положительные эмоции от умения различать свои способности в целом и усилия в данном задании. Осознание эмоциональных эмоций временные эмоции временной неудовлетворенности собой при столкновении с задачей новой трудности	Знания о законах и теориях, о свойствах деятельности. Применение знаний в знакомых условиях. Репродуктивный уровень усвоения знаний. Системность, осознанность, обобщенность знаний	Переоценка и доопределение учебных задач, поставленных преподавателем. Самостоятельная постановка учебных задач. Пошаговый самоконтроль и самооценка. Осознание структуры учебной деятельности в целом. Различение способа и результата учебной деятельности	Восприимчивость к усвоению способов учебной деятельности
--	---	---	---	---	--	--

<p>5. Положительное (активное, инициативное, творческое) отношение</p>	<p>Мотивы совершенствования способностей учебно-деятельностной деятельности (самообразование). Самостоятельность мотивов. Осознание своих отклонений своих мотивов и целей</p>	<p>Активное апробирование целей. Постановка самостоятельной цели. Постановка гибких целей, меняющихся в зависимости от ситуации. Осознание себя как субъекта учебной деятельности и источника активности в учебном процессе. Осознание своего уровня притязаний. Постановка нестандартных (творческих) целей, постановка перспективных, отсроченных целей</p>	<p>Положительные эмоции при постановке нестандартных целей. Эмоция конструктивного сомнения. Отрицательные эмоции временной неудовлетворенности при самостоятельной постановке более сложных целей</p>	<p>Знания о методах познания. Применение знаний в новых условиях. Продуктивный уровень усвоения знаний. Гибкость и оперативность знаний</p>	<p>Гибкость и мобильность учебной деятельности. Прогностические способности и контроль и самооценка (до начала работы). Вызов самооценки. Самообразование</p>	<p>Восприимчивость к усвоению обобщенных рациональных способов организации своей учебной работы. Активность ориентировки в новых учебных условиях. Обращение к учебной деятельности в необязательной ситуации. Инициатива в ситуации со скрытыми возможностями</p>
--	--	---	--	---	---	--

6. Положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение	Мотивы совершенствования способностей, сотрудничества с другими человеком в ходе учебно-познавательной деятельности. Социальное подлинное мотивов, их устойчивая иерархия. Преодоление борьбы мотивов на основе устойчивой внутренней позиции.	Достижение и реализация всех видов целей и доведение деятельности до ее завершения. Постановка социально значимых целей. Предвидение социальных результатов и последствий своих действий. Устойчивость и последовательность в достижении своих целей. Настойчивость и упорство в ходе преодоления препятствий на пути к цели. Стремление к расширению круга своих возможностей, уровня притязаний. Интернациональность.	Положительные эмоции личного пристрастного отношения к ходу и результатам учения. Положительные эмоции уверенности в своих возможностях, гордости и достоинства. Устойчивый оптимистический внутренний настрой.	Наличие собственных суждений по поводу знаний и способов учебной деятельности. Действенность знаний, использование их на практике. Идейность знаний как наличие социальной позиции в их сфере.	Выполнение учения как социально значимой деятельности и осознание себя субъектом этой деятельности. Использование результатов учения в профессиональной деятельности. Умение занять разную условную позицию в совместной деятельности.	Восприимчивость к новым видам сотрудничества в ходе учения, к новым способам приобщения усвоенного в профессиональной деятельности. Готовность к сотрудничеству с другим человеком (игра, уменьшение усилий помощи другого человека). Быстрый темп продвижения
---	--	---	---	--	--	--

Библиографический список

1. Бакшаева Н.А. Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2001. 349 с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
4. Волков Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. М.: Академический Проект; Триста, 2006. 256 с.
5. Ермолин А.В. Возрастно-половые и типические особенности представленности в сознании структуры мотива: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. СПб., 1996. 20 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 252 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
9. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
10. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
11. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) // Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.
12. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
13. Педагогика и психология высшей школы (Серия «Учебники, учебные пособия»). Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 1998. 544 с.
14. Психология человека от рождения до смерти / под. ред. А.А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
15. Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 656 с.
16. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432 с.
17. Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов // Высшее образование в России. 1998. № 4. С. 90–96.
18. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную деятельность: учеб. пособие для преподавателей / отв. ред. Ю.А. Кудрявцев. М.: Педагогическое общество России, 2001. 102 с.
19. Современная психология мотивации / под. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.
20. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / под ред. Б.М. Величковского. М.: Педагогика, 1986. 406 с.
21. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.
22. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 108 с.
23. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 340 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Высокий темп изменений в жизни общества (значительное увеличение объема информации, моральное старение отдельных сторон социального опыта), реформы в сфере образования (реализация положений Боловской декларации, введение в практику высшего профессионального образования федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц), влияние социальных факторов обуславливают требования, предъявляемые к личности и деятельности преподавателя высшей школы.

Анализ научной литературы позволил выделить целый ряд специфических особенностей профессионально-педагогической деятельности преподавателя: полифункциональность (преподавателю ежедневно приходится выполнять функции, связанные с учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, организационно-методической, административной работой, работой куратора и воспитателя); полидисциплинарность (реализуя различные виды деятельности, преподаватель должен знать не только концептуальные положения преподаваемой дисциплины, а также концептуальные положения смежных дисциплин); сложность структуры (проектировочный, конструктивный, гностический, коммуникативный, организационный компоненты); разноуровневость (репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий знания, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий деятельность и поведение уровни).

Повторяемость педагогической деятельности преподавателя высшей школы приводит к формированию стереотипов в ней. Отрицательная сторона стереотипов заключается в том, что они приводят к ограничению «педагогического видения», лишают способности адекватно и всесторонне познавать личность студента. А это негативно влияет на отношение к нему и снижает эффективность управления учебным процессом. Положительное значение стереотипы приобретают в том случае, если преподаватель, опираясь на них, дает лишь вероятную, приблизительную оценку личности студента, если он отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных суждений.

Повышению эффективности педагогической деятельности способствует сформированная профессиональная Я-концепция личности преподавателя, которая является личностным регулятором его профессионального саморазвития и самовоспитания. Самооценка профессиональных способностей, знаний и достижений может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной Я-концепции личности преподавателя.

Современному вузовскому преподавателю необходимо осознанное обращение к психологическим аспектам собственной деятельности как ус-

ловию профессионального саморазвития. От его психологической компетентности во многом зависят эффективность и успешность его педагогической деятельности, а также успешность деятельности студентов.

Умение диагностировать характерологические особенности студентов, их акцентуации характера поможет преподавателям выбрать адекватные организационные формы, методы обучения, стиль педагогического общения, позволяющие оптимально взаимодействовать со студентами, оказывать помощь в развитии их личности.

В процессе профессиональной деятельности преподаватели высшей школы решают задачу адаптации первокурсников в вузе к новым формам и методам обучения, студенческому коллективу, бытовым условиям (в том случае, если студенты иногородние). Действия преподавателя, направленные на оптимизацию адаптационного процесса студентов в вузе, будут эффективны при условии, если он учитывает общие закономерности адаптационного процесса студентов, психологические механизмы его динамики, внутренние и внешние факторы, определяющие эффективность адаптации студентов к вузу, а также проводит комплекс мер по профилактике состояний дезадаптации у студентов.

Развитие мотивации учебной деятельности студентов представляет собой один из основных аспектов профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Представленный в учебном пособии теоретический и практический материал по проблеме учебной мотивации позволит преподавателям проанализировать свою деятельность по формированию положительной мотивации к учению у студентов, а также поможет наметить план целенаправленного формирования мотивов учения.

Адаптация студентов к обучению в вузе – интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе.

Акцентуация характера – это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в поведении человека, граничащие с патологией (А.Е. Личко).

Дезадаптация – нарушение привычного способа взаимодействия личности с другими членами коллектива, обусловленное «выявлением вовне» психопатических личностных черт.

Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта; это причина, лежащая в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта.

Мотивация – совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Социальный стереотип – это устойчивое представление о каких-либо явлениях или людях, свойственное представителям той или иной социальной группы; это порождение и принадлежность определенной группы людей, и отдельные люди пользуются им лишь в том случае, если они относят себя к этой группе.

Характер – индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, задающих типичный для него способ поведения и эмоционального реагирования в определенных жизненных обстоятельствах.

Я-концепция – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой.