ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ТЕМА: МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Содержание

Введение

[Глава 1. Психологическая защита личности как предмет научной рефлексии](#_Toc292554753)

1.1 Современное состояние проблемы психологической защиты

[1.2 Психологическая защита и адаптивное поведение](#_Toc292554755)

Глава 2. Личностноразвивающий потенциал психологической защиты в образовательном процессе вуза

[2.1 Организация и методы исследования личностноразвивающего потенциала психологической защиты](#_Toc292554757)

2.2 Ситуация развития личности в студенческом возрасте

[2.3 Психологическая поддержка личностного развития студентов](#_Toc292554759)

Заключение

[Литература](#_Toc292554761)

Приложения

# Введение

В последние десятилетия проблема личности по праву занимает центральное место в отечественной и зарубежной психологии. Научный интерес к ее изучению основан на многогранности феноменологии личности, междисциплинарном статусе проблемы. Однако, несмотря на появление значительного количества работ, направленных на исследование закономерностей развития личности, по-прежнему вне поля зрения отечественных ученых остается проблема развития ее психологических механизмов, оптимизирующих взаимодействия с социальной средой.

Между тем, процессы, происходящие в настоящее время в стране, придают разработке этой проблематики особую актуальность. Ситуация развития личности в современном российском обществе характеризуется крайней нестабильностью, связанной с произошедшими социально-экономическими и политическими изменениями. Ломка привычных, годами установившихся стереотипов жизнедеятельности и возрастание потока агрессивно насыщенной информации снижают сопротивляемость личности к деструктивным влияниям.

Изменения коснулись не только общего, но и высшего образования. Предпринимаются попытки разработки и внедрения новых идей и технологий обучения и воспитания, основанных на внутренней свободе, творчестве, полисубъектности отношений преподавателя и студента. Они имеют в своей основе углубление гуманистического содержания, создание продуманных, оптимальных условий для эффективного педагогического взаимодействия, помощи, нацеленных на формирование мотивации человека к деятельности, к самому себе, к другим людям, окружающему миру. Предметом особой заботы становится расширение психологического пространства, обладающего мощным развивающим потенциалом.

Анализ психологической, социологической и медицинской литературы показывает, что переход к вузовской форме обучения является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье студентов, на их развитии и эффективности обучения (В.И. Крутов, Н.А. Агаджанян, С.М. Мадорская, П.И. Пидкасистый, Ю.А. Самарин, С.И. Самыгин, В.А. Якунин и др.). Сопоставление этих данных с результатами исследований последних лет позволяет сделать вывод о том, что решение традиционных для вуза проблем развития и социально-психологической адаптации студентов в настоящее время осложнено ухудшением условий их существования. Это дает основания отнести проблему психологической защиты студенчества к числу наиболее актуальных проблем высшей школы.

Необходима научная рефлексия относительно используемых подходов в работе со студентами, новых форм образовательной деятельности, адекватных требованиям современной социополитической и социоэкономической ситуации в России.

Проведенный теоретический анализ литературы, посвященной проблеме психологической защиты, показал, что в современной отечественной науке накоплен богатый теоретический и эмпирический материал, иллюстрирующий многомерность и противоречивость данного феномена (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, Л.Р. Гребенников, Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджян, А.М. Штыпель). В то же время, остается невыясненным вопрос о том, какие механизмы личности позволяют ей конструктивно противостоять агрессивной среде, защищая себя, свою целостность, свою внутреннюю свободу, и каковы пути оптимизации самозащитных усилий личности.

В отечественной и зарубежной психологической теории созданы фундаментальные предпосылки для решения поставленной проблемы. К их числу можно отнести основные положения концепции личностного способа существования человека, сформулированные в зарубежной гуманистической психологии. В русле этой концепции благополучие личности связывается с ее способностью к аутентичному бытию и непрерывному развитию (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлз, В. Шутс и др.). Поиск путей оптимизации самозащитных усилий личности связан с конструированием развивающей среды, в наибольшей мере способствующей реализации личностного потенциала.

К числу продуктивных можно отнести также идеи, развиваемые в концепции персонализации А.В. Петровского и "смысловой" концепции Б.С. Братуся, а также принцип анализа личности через способ ее жизни, через "темы" и "техники" ее бытия (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова).

**Объект исследования** - система психологической защиты личности.

**Предмет исследования** *-* возможности реализации личностноразвивающего потенциала психологической защиты в учебном процессе вуза.

**Цель исследования** состоит в теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении личностноразвивающего потенциала психологической защиты, реализуемой в учебном процессе вуза

**Задачи исследования:**

1. Рассмотреть проблему психологической защиты в зарубежной и отечественной психологии.
2. Выявить взаимосвязь психологической защиты и адаптивного поведения личности.
3. Определить особенности развития личности студента в период обучения в вузе.
4. Составить программу тренинговых занятий по развитию адаптивных качеств личности.

**Гипотеза исследования**построена на предположении о том, что:

* носителем личностноразвивающего потенциала являются конструктивные стратегии, направленные на преодоление психотравмирующей ситуации;

психологическая защита студент личность

* возможности активизации самозащитных усилий студентов связаны с запуском механизмов личностной саморегуляции разных уровней.

**Общую методологическую основу исследования** составляют гуманистический и аксиологический подходы к образованию, в рамках которых человек является высшей ценностью и самоцелью общественного развития (В.А. Сухомлинский, В.А. Петровский, В.А. Сластенин др.); личностно-деятельностный подход, рассматривающий деятельность как условие для развития и саморазвития личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); системный подход, ориентированный на целостное изучение и формирование личности студента; принцип развития, дающий возможность рассмотрения развития личности студента в ее динамике или в период обучения в вузе (Л. С, Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин).

**Теоретическую основу исследования** составили: психоаналитическая концепция З. Фрейда, в которой были заложены фундаментальные предпосылки для изучения феномена психологической защиты; основные положения гуманистической психологии, основные идеи которой заключаются в том, что человек целостен, уникален и открыт миру; человек обладает потенциями к непрерывному развитию, а также определенной степенью свободы от внешних детерминаций, благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе (Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Мэя, В. Франкла, Ф. Перлза, В. Шутса и др.); исследования отечественных психологов в рамках развивающейся теории личности (Ф.Е. Василюк, Б.В. Зейгарник, И.Д. Стойков, А.А. Налчаджян, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, К. Муздыбаев, Л.Р. Гребенников и др.); идеи концепции личностного способа существования (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлз, В. Шутс, Б.С. Братусь, Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьв, Т.Д. Шевеленкова и др.); идей личностно-ориентированного образования, развиваемых А.Г. Асмоловым, О. Гозманом, И.Б. Котовой, В.А. Петровским, Е.Н. Шияновым и др.; проблемы социально-психологической адаптации студентов (О.Ф. Алексеева, В.И. Карандашев, Е.И. Третьякова, М.С. Яницкий и др.); концепции психологической поддержки личности на разных этапах ее развития (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.С. Ткаченко и др.), теория и практика развития психологической службы (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова и др.).

**Организация и этапы исследования.**

На первом этапе - *научно-методического поиска* - изучались научные подходы к проблеме психологической защиты в отечественной и зарубежной психологии.

На втором этапе - *организационном* - осуществлялось планирование научного исследования, были сформулированы цель, гипотеза и задачи исследования, разработан и апробирован методический инструментарий по сбору эмпирического материала.

На третьем этапе - *констатирующем эксперименте* - выполнялись “срезовые" исследования по изучению особенностей адаптации студентов первого года обучения.

1. На четвертом этапе - *заключительном* - были обобщены полученные результаты и составлена программа тренинговых занятий по развитию адаптивных качеств личности.

Для решения поставленных задач был использован комплекс **методов исследования**, включающий теоретический анализ научной литературы, наблюдение, индивидуальные беседы, интервьюирование, анкетирование.

Практическая значимость исследования **заключается в том, что ее результаты могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе вуза, при организации работы психологической службы высших учебных заведений. Разработанные тренинговые занятия по развитию адаптивных качеств личности могут быть использованы как в деятельности практических психологов психологической службы, так и в рамках проведения спецкурса у студентов.**

Достоверность результатов **обеспечивается методологической обоснованностью исходных позиций, разнообразием исходного фактологического материала, многообразием используемых методов, адекватных целям и задачам исследования, их валидностью и надежностью.**

**Структура и объем работы.** Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 76 наименований. Объем основного текста включает 75 страниц и 5 приложений.

# Глава 1. Психологическая защита личности как предмет научной рефлексии

## 

# 1.1 Современное состояние проблемы психологической защиты

Концепция психологической защиты была и остается одним из наиболее важных вкладов психоанализа в теорию личности и в теорию психологической адаптации. Анализ литературных источников, касающихся становления проблематики психологической защиты, позволяет выделить несколько причин сложности и противоречивости определения статуса этого явления как объекта научных исследований. Прежде всего можно отметим следующее. Как научный факт феномен психологической защиты, будучи впервые зафиксирован в парадигме психоаналитических теорий, позже активно изучался в различных ответвлениях глубинной психологии - направления, отношение к которому продолжает оставаться довольно сложным. Среди причин, обусловивших неприятие психоанализа, современные исследователи на первый план ставят факторы идеологического порядка. Г.А. Ильин отмечает: "социальный пессимизм З. Фрейда, его неверие в управляемое общество, в возможность формирования поведения людей, перевоспитание человека. Эта позиция шла вразрез с потребностями современного мира, где решение задачи управления обществом и людьми является не только желательным, но и жизненно необходимым. Неизменность бессознательных влечений на протяжении всей человеческой истории, их постоянное и непримиримое противодействие социальному давлению - эти положения психоанализа значительно ограничивали его распространение как в США, где обещание Д. Уотсона сформировать человека с заданными свойствами обеспечило ему бурный и продолжительный успех, так и в СССР, где создание нового общества предполагало формирование нового человека с новой психологией, лишенной пережитков прошлого" (31, с.422). Известный скепсис в отношении психоанализа возникал также в связи с его определенной методологической ущербностью: редукционизмом, биологизацией душевной и социальной жизни индивида, переносом клинических, психопатологических факторов на объяснение поведения здорового человека, постоянным подчеркиванием примата бессознательного, выстраиванием аналогий между онтогенезом и антропогенезом, утверждением постоянного конфликта между сознанием и бессознательным, проблематичностью экспериментальной проверки результатов (31, с.422-425). Такая глобально-отрицательная оценка психоанализа нередко вела к замалчиванию или искаженному преподнесению тех психических явлений, заслуга открытия которых ему принадлежит. Сам факт того, что явление психологической защиты было обнаружено в практике психоанализа, приводил к его вытеснению из сферы научных интересов большинства исследователей. А те из них, кто, так или иначе, все же затрагивал проблему защитных механизмов (и тем самым признавал за ними статус научного объекта), не имели строго обоснованного определения этого феномена психической жизни.

Только в отечественных источниках В.И. Журбиным выделено более десятка вариантов определения психологической защиты (26). Большинство из них не выдерживают критики, защита там определяется через видовые либо функциональные характеристики, такие, как цель, результат, познавательные процессы, аффекты, деятельность, регуляция и т.д. Объективно расхождения в определении любого научного понятия вызваны тем, что содержание понятия во многом задано направлением его операционализации, характер которой, в свою очередь, определяется той научной парадигмой, в которой работает исследователь.

В этой связи показателен тот факт, что среди авторов нет единства мнений о том, сколько же механизмов психологичной защиты существует у человека. Например, в оригинальной монографии Анны Фрейд описано 15 механизмов защиты. Ж. Колеман, автор учебника по патопсихологии, предлагает список из 17 защитных механизмов. В словаре-справочнике по психиатрии, опубликованном Американской психиатрической ассоциацией в 1975 году, перечисляется 23 механизма защиты. В словаре-справочнике психологической защите Вайллента их насчитывается 18. Этот перечень можно продолжать. Хотя механизмам защиты был присвоен ряд различных обозначений, многие авторы отмечают широко распространенные неясности, омонимичность и синонимичность существующих терминов.

Отсутствие понятийной чистоты усугубляется, кроме того, неточным переводом научных терминов на иностранные языки. Так, например, во многих работах не различаются "подавление" (repression) и "вытеснение" (suppression). В других последнее описывается как осознанный вариант первого. То же самое наблюдается в случае "реактивного образования" (reaction formation) и "превращения в противоположность" (reversal). Иногда отрицание (denial) определяется как частный случай подавления, иногда же между ними признается принципиальная разница. Обращение против себя (turning against oneself) есть, очевидно, не что иное, как частный случай замещения (displacement). Употребление термина "компенсация" также требует уточнения.

Наконец, не последней важной причиной теоретической разноголосицы оказывается сложность самого объекта исследования. Психологическая защита, как и любой иной объект психологического анализа, представляет собой многокачественное, многомерное явление (41). Каким бы обстоятельным ни был исследовательский проект, все равно он не может предусмотреть изучение объекта во всех его проявлениях и связях - приходится руководствоваться принципом редукции. Это замечание Б.Ф. Ломова целиком и полностью применимо к психологической защите. При этом защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии. По определению, искажаться могут не только субъективные ощущения, но и вербальные сообщения о них, поэтому интроспективный анализ всегда более или менее приблизителен, а выводы гипотетичны.

Наблюдения за результатами функционирования защиты осложняются тем, что реальные стимулы и реакции могут быть отдалены друг от друга во времени и пространстве. Бессмысленное с точки зрения бихевиоризма различение самих действий и их мотивации играет здесь самую существенную роль. Все это обусловливает появление в научной литературе фрагментарных описаний единичных и особенных фактов и затрудняет выделение общего. Кроме того, напомним, что некоторые механизмы защиты очень близко соотносятся друг с другом, так что найти различие между ними бывает нелегко, а отчетливые границы можно провести весьма условно.

Таким образом, среди исследователей нет единой точки зрения ни на общее количество механизмов защит, ни на степень их соотнесенности друг с другом, ни даже на их ясные определения в некоторых случаях. Это осложняет выявление инвариантных характеристик защиты и ее роли в социально-психической адаптации индивида. Нет необходимости подробно излагать историю вопроса, неоднократно описанную во многих публикациях (30, 45, 51, 70). Достаточно выделить ключевые моменты в истории развития и научной ревизии взглядов на этот феномен с тем, чтобы на этой основе наметить основные контуры для разработки системной концепции защиты.

Первое упоминание о защите содержится в конце второй части "Предварительного сообщения" В. Бройера и З. Фрейда (1893 г.), представляющей собой один из разделов "Исследования по истерии". Впервые 3. Фрейд самостоятельно употребляет термин "защита" в своей работе "Защитные нейропсихозы" (1894 г.). Позднее в "Этиологии истерии" (1896 г.) (76, с.51-82) З. Фрейдом впервые подробно описано функциональное назначение, или цель, защиты. Она заключается в *ослаблении интрапсихического конфликта (*напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между инстинктивными импульсами бессознательного и интериоризированными требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия. В дальнейшем в таких сочинениях, как "Концепция подавления", "По ту сторону принципа удовольствия", "Психология масс и анализ "Я"", ""Я" и "Оно"" и др., термин "защита" был заменен З. Фрейдом на "подавление". В приложении к работе "Подавление, симптомы и беспокойство" (1926 г.) З. Фрейд вернулся к старой концепции защиты, введя, наряду с подавлением, специальные обозначения для других механизмов защиты, которые используются в научной литературе до сих пор. Были определены, таким образом, феноменология, цель и психологический субъект защиты.

Последнее высказывание по этой проблеме встречается в пятой части статьи З. Фрейда "Крайний и бескрайний анализ". (1937 г.). В этой работе защита впервые представлена "как общее наименование всех тех механизмов", которые, будучи продуктами развития и научения, ослабляют диалектически единый внутренне-внешний конфликт и регулируют индивидуальное поведение. То есть явление связывается с основными функциями психики: приспособлением, уравновешиванием и регуляцией.

Взгляды А. Фрейд принципиально не отличаются от взглядов 3. Фрейда последних лет его творчества. Ее заслуга заключатся в попытке создания целостной теоретической системы защитных механизмов. В своей фундаментальной монографии, вышедшей в свет в 1936 году, она впервые подробно описала различные способы защитного поведения (56). Механизмы защиты рассматривались ею как перцептивные, интеллектуальные и двигательные автоматизмы разной степени сложности, возникшие в процессе непроизвольного и произвольного научения; определяющее значение в их образовании придавалось травмирующим событиям в сфере ранних межличностных отношений. Речь идет, таким образом, о генезисе защиты. А. Фрейд выделено несколько критериев классификации защитных механизмов, таких, как локализация угрозы "Я", время образования в онтогенезе, степень конструктивности. Последний критерий нашел дальнейшее развитие в современном делении механизмов защиты на первичные и вторичные, примитивные и развитые, менее или более осознанные, адаптивные и неадаптивные. Она же до конца развила идею 3. Фрейда о связи между отдельными способами защиты и соответствующими неврозами, определила роль защитных механизмов в норме и патологии индивидуального развития. И, наконец, А. Фрейд дает первую развернутую дефиницию защитных механизмов: "Защитные механизмы - это деятельность "Я", которая начинается, когда "Я" подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Они функционируют автоматично, не согласуясь с сознанием" (67, с.171).

В этом определении заключена важная мысль об отнесении защиты к тому виду бессознательных явлений, которые мы называем автоматизмами. Следовательно, правомерна постановка вопроса о соотношении сознания и бессознательного в организации защитных процессов. Любое субъективно неприемлемое смысловое содержание, прежде чем подвергнуться подавлению или трансформации, должно быть хотя бы на короткое время осознано, как таковое. Затем простая мыслительная операция свертывается, фиксируется и приобретает условно-рефлекторный, непроизвольный, автоматический характер. Таким образом, помимо определения времени онтогенетической организации, источников, адаптивной ценности механизмов защиты, А. Фрейд дифференцировала бессознательность смыслового материала, подвергшегося воздействию защиты, и бессознательность защитного процесса.

Активное неприятие психоанализа, имевшее место на протяжении многих лет в отечественной психологии, не позволило исследователям внести сколько-нибудь заметный вклад в разработку проблемы психологической защиты. В работах 50-х - 70-х годов термина "защита" тщательно избегали или подменяли терминами "психологический барьер" (1, 45, 64), "защитная реакция" (56), "смысловой барьер" (57), "компенсаторные механизмы" (53, 59) и т.п. Позднее, многие исследователи стали считать, что феномен защитных механизмов может и должен стать предметом действительно научного изучения (8, 9, 45, 58 и др.). При этом некоторые авторы подчеркнуто дистанцируются от психоаналитической парадигмы, рассматривая защиту либо в границах теории установки (как реорганизацию системы установок - Бассин Ф. В.), либо в пределах теории деятельности (как временный отказ от деятельности - Ротенберг В.С., Аршавский В.В., Стойков И. Д.).

Из отечественных исследователей наибольший вклад в разработку проблемы психологической защиты с позиций теории установки внес Ф.В. Бассин (8,9). Критикуя психоанализ за отсутствие научной основы, он рассматривает выдвинутые в практике психоанализа феномены на основе "иной методологии", под которой понимается диалектический материализм. В частности, Ф.В. Бассин не приемлет положение ортодоксального психоанализа о психологической защите как своего рода ultima ratio, как "последнее остающееся в распоряжении субъекта средство для устранения эмоциональных напряжений, которые вызываются столкновением осознаваемого с противостоящим и враждебным по отношению к нему бессознательным" (9). Идея подобного принципиального антагонизма сознания и бессознательного оценивается Ф.В. Бассиным как спорная. Он подчеркивает, что главное в защите сознания от дезорганизующих его влияний психической травмы - понижение субъективной значимости травмирующего фактора. По мнению Ф.В. Бассина и некоторых других исследователей - Б.В. Зейгарник (29, 30), А.А. Налчаджяна (45), Е.Т. Соколовой (58) - психологическая защита является нормальным, повседневно работающим механизмом человеческого сознания. При этом Ф.В. Бассин, как уже отмечалось, подчеркивает огромное значение защиты для снятия различного рода напряжений в душевной жизни. По его мнению, защита способна предотвратить дезорганизацию поведения человека, наступающую не только при столкновении сознательного и бессознательного, но и в случае противоборства между вполне осознаваемыми установками.Ф.В. Бассин считает, что основным в психологической защите является перестройка системы установок, направленная на устранение чрезмерного эмоционального напряжения и предотвращающая дезорганизацию поведения.

Правда, некоторые исследователи, такие, как В.А. Ташлыков, В.С. Роттенберг, Ф.Е. Василюк, Э.И. Киршбаум, И.Д. Стойков и др., считают психологическую защиту однозначно непродуктивным, вредоносным средством решения внутренне-внешнего конфликта. Среди ученых этого направления популярна идея о том, что защитные механизмы ограничивают оптимальное развитие личности, ее так называемую "собственную активность", "активный поиск", тенденцию к "персонализации", "выход на новый уровень регуляции и взаимодействия с миром".

Так или иначе, определение значения психологической защиты в процессах индивидуального развития и социально-психической адаптации - вопрос, от которого зависит и отношение к этому феномену в его реальных проявлениях.

Рассматривая проблему опосредования при анализе компенсации чувства неполноценности, Б.В. Зейгарник выделяет деструктивные и конструктивные меры защиты. Первые связываются с неосознанностью их субъектом, а вторые - с осознанным принятием и регуляцией. Материал патологии показывает: многие симптомы при неврозах, тяжелых соматических заболеваниях представляют собой не осознаваемые больными меры защиты. Неосознаваемая и неконструктивная защита отмечается и у здоровых людей в ситуации фрустрации. Такие симптомы, как негативизм и аутизм, часто являются средствами прикрытия нарушенного общения.

Б.В. Зейгарник подчеркивает, что, проявляясь на неосознаваемом уровне, меры защиты нередко приводят к деформации поступков человека, нарушению гармоничных связей между целями поведения и определяемой поведением ситуацией. Сознательно поставленная цель и контроль за своими действиями на пути к достижению цели становятся основными звеньями опосредованного поведения. В ситуациях, затрудняющих достижение поставленных целей или угрожающих личностным установкам человека, он нередко сознательно прибегает к мерам психологической защиты. К сознательным компенсаторным действиям прибегают, например, больные тяжелыми соматическими заболеваниями. Они нередко произвольно отодвигают осознание своей болезни и усиленно занимаются привычными делами (29).Е.Т. Соколова отмечает, что психологическая зрелость личности определяется, в частности, степенью отвязанности аффектов от объектов удовлетворения потребности. "Контроль над широким классом аффективных состояний осуществляется путем переструктурирования, иерархизации самих этих состояний в соответствии с усвоенными социально заданными нормами, а также посредством интеллектуальных стратегий (контролей), разрабатываемых индивидом для решения познавательных задач в условиях интерферирующего (и потенциально всегда разрушительного) воздействия аффективных состояний" (58, с.210).

В последнее десятилетие термин "психологическая защита" часто вводится в контекст самых различных как научных, так и научно-популярных трудов по медицинской, социальной, возрастной и педагогической психологии, нейропсихологии, педагогике, юридической психологии. М. Прошкина предприняла попытку систематизации типологий защитных механизмов в медицинской психологии (в клинике неврозов - по Б.Д. Карвасарскому, в исследованиях стресса - по В.А. Ташлыкову; в клинике алкоголизма - по В.Э. Бехтелю) и в юридической психологии (по А.Р. Ратинову и Г. X. Ефремовой). Несмотря на актуальность, теоретическую и практическую значимость этих исследований, узкая специализация авторов оставляет открытым вопрос о системной и универсальной концепции защиты.

В научно-популярной литературе трактовки этого понятия варьируются от ортодоксально психоаналитических до узкотематических, самодеятельных и весьма неубедительных. При отсутствии системной концепции защиты и одновременной потребности в научной интерпретации и прогнозировании защитного поведения индивидов и групп, в общественное сознание закладывается упрощенное, во многом утилитарное представление о сложном психическом феномене. Отсутствие, по крайней мере, в отечественной научной литературе, развитого и структурированного понятия о защитных механизмах признается практически всеми исследователями. Например, Ф.Е. Василюк утверждает, что надежда "рано или поздно отыскать исчерпывающий набор защитных или компенсаторных "первоэлементов" иллюзорна".

В соответствии с задачами нашего исследования целесообразно рассмотреть взгляды зарубежных авторов на проблему защиты.

Представители глубинной психологии, сходясь в понимании механизмов защиты как всепроникающего и неотъемлемого свойства индивида, придерживались различных взглядов на источники конфликтов, приводящих их в действие. В отличие от З. Фрейда, рассматривавшего в качестве источника внутреннего конфликта противодействие сил Оно, Эго и супер-Эго, К. Юнг связывал внутренний конфликт с несоответствием между требованиями внешней среды и типологической установкой индивида; А. Адлер - с комплексом неполноценности; К. Хорни - с несовместимыми невротическими потребностями индивида; Г. Салливен - с конфликтующими требованиями сложных межличностных связей; Э. Эриксон - с психосоциальными кризисами идентичности.

Рассматривая личность как открытую, саморазвивающуюся систему, представители гуманистической психологии доказывают, что в основе развития личности лежит ее стремление к нарушению равновесия со средой. Анализ взглядов Г. Олпорта и А. Маслоу показал, что в их понимании развитие личности это, прежде всего, личностный рост, заключающийся в реализации личностного потенциала. А. Маслоу, связывая степень самоактуализации со степенью адекватности представления личности о себе и о мире, видит в защитных механизмах внутренние препятствия для адекватного мировосприятия, а, следовательно, и для реалистического овладения ситуацией.

Из сопоставления взглядов З. Фрейда и А. Маслоу видно, что понимание роли психологической защиты в русле возглавляемых ими научных школ диаметрально противоположно. Если в психоанализе психологическая защита рассматривается как фактор развития личности, как способ устранения тревоги, связанной с конфликтом и как необходимое условие избежания невроза, то в гуманистической психологии А. Маслоу эго-защита предстает как фактор, препятствующий личностному росту.

Линия гуманистически ориентированной психологии была продолжена в исследованиях К. Роджерса. Описывая процесс движения личности к полноценному функционированию, он выделил основные его характеристики: возрастание открытости опыту, возрастание стремления жить настоящим, возрастание доверия к своему организму. В качестве центрального понятия в определении К. Роджерсом психического здоровья, выступает осознание личностью своих внутренних конфликтов, для преодоления которых она должна расширить собственное самосознание и переструктурировать свои жизненные ценности. Личностное здоровье связывается К. Роджерсом с движением от полюса защитных реакций к полюсу открытости своему опыту.

Проблема психологической защиты и ее механизмов была отражена представителями экзистенциального направления, среди которых наибольшее влияние имел В. Франкл. Он видел причину неудовлетворенности человека собой в его концентрации на себе. В понимании В. Франкла человек не является существом, стремящимся к гомеостазу со средой, а является субъектом самотрансцендентации, стремящимся к ноодинамике, которая осуществляется в рамках полярного напряжения, где первый полюс представлен объектом (смысл), а второй - субъектом (человек, стремящийся этот смысл найти).

Попытку построить модель психологической защиты предпринял Ф. Перлз, распространив гештальт-теорию восприятия на изучение личности. Испытав на себе влияние работ В. Райха, введшего понятие о "телесном панцире", Ф. Перлз заимствовал его идею о том, что защита проявляется в "языке тела" и развил ее в теорию единства тела и психики. В качестве критерия личностного здоровья Ф. Перлз рассматривал баланс между личностью и окружением, который достигается в процессе полного и бесконечного осознания себя и своих потребностей.

Проблематика защитных механизмов нашла свое отражение и в исследованиях стресса. Руководствуясь принципом гомеостаза, выдвинутым У. Кенноном, теоретик стресса Г. Селье дал новое психофизическое обоснование комплексной защитной реакции энергетической системы на жизненно значимые изменения во внешней среде (55). В более поздних исследованиях стресса механизмы защиты, как правило, сопоставляются с родовой категорией психической регуляции - механизмами совладания. Последние некоторые специалисты определяют как осознанные варианты бессознательных защит или осознанные поведенческие и интрапсихические усилия по разрешению внешне-внутренних конфликтов. В других случаях механизмы совладания считаются родовым понятием по отношению к механизмам защиты и включают в себя как бессознательные, так и осознанные защитные техники.

Исследователями стресса предпринимались попытки инвентаризации механизмов защиты. Заслуживают внимания предложенные группой Р. Лазаруса параметры классификации механизмов совладания и защиты и дифференциации между ними. К ним отнесены: временная направленность; инструментальная направленность (на окружение или на самого себя); функционально-целевая значимость (имеет ли механизм функцию восстановления нарушенных отношений индивида с окружением или же только функцию регуляции эмоционального состояния); модус совладания (поиск информации, реальные действия или бездействие). Ранее, в 1976 году, В. Лазарус провел дифференциацию непродуктивных методов психологической защиты, выделив в одну группу *симптоматические техники:* употребление алкоголя, наркотиков, транквилизаторов, седативных препаратов и т.д., а в другую группу - "интрапсихические техники когнитивной защиты": идентификацию, перемещение, подавление, отрицание, реактивное образование, проекцию, интеллектуализацию (39).

Между тем, как справедливо заметил Р. Плутчик, в этой классификации неправомерно смешиваются собственно механизмы защиты и детерминируемые ими виды деструктивного защитного поведения. Т. Кокс (33) рассматривает только три формы разрешения стрессовых ситуаций (перемещение, отрицание, интеллектуализация).Д. Берне и X. Кроне все многообразие техник по переработке субъективно неприемлемой, вызывающей напряжение информации сводят к одному фундаментальному параметру, представляющему дихотомию полюсов континуума "сенсибилизация-репрессивность". Репрессивная переработка информации представляет собой примитивно структурированную и онтогенетически более раннюю форму устранения беспокойства. Другой полюс, сенситивный, более структурирован и вариативен, однако также причисляется к неадекватным формам редукции тревоги.

В исследованиях стресса были уточнены характеристики ситуаций образования новых и актуализации имеющихся механизмов защиты. Впоследствии Ф.В. Бассин обозначил их термином "эксквизитные ситуации". Было подтверждено и положение об адаптивной ценности механизмов защиты как специфических средств установления биологического, психологического и поведенческого равновесия. Сохранение гомеостаза на всех уровнях взаимодействия индивида со средой зависит от способности к адекватным изменениям, от лабильности субстанции, представляющей тот или иной уровень: от защитных, приспособительных биохимических реакций клеток и органов через физиологическое возбуждение и реакции антиципации до способности к изменению психических образов в условиях изменяющейся реальности. Однако ненормативное функционирование любой защитной системы ведет к тому, что биологически целесообразные приспособительные реакции на других уровнях приобретают свойства патогенного фактора.

Последнее мнение особенно характерно для специалистов в области исследований стресса и для работ авторов, объявляющих себя сторонниками "психосоматической медицины" - направления, оформившегося в 1930-е годы. Именно тогда широкое распространение получили концепции "символического языка органов", "специфического эмоционального конфликта" и "профиля личности". Теория "символического языка органов" наиболее полно отражает психоаналитические идеи. Согласно ей, симптомы внутренних заболеваний выступают в роли символов, подвергшихся защите неприемлемых, асоциальных устремлений индивида. Подавленное смысловое содержание "говорит" на языке расстроенной функции того или иного органа. Так, например, неприятие чего-либо или кого-либо выражается рвотой и т.п.

Анализ литературы по проблеме позволяет сделать вывод, что в настоящее время существует небольшое количество удачных попыток интеграции значительной части теоретического и эмпирического знания о защитных механизмах в единую концепцию. Одной из них, наиболее релевантной задачам нашего анализа, является "Структурная теория защит "Эго"", разработанная Робертом Плутчиком с соавторами в 1979 году. Метод, использованный при ее создании, содержит ряд теоретических постулатов и эмпирических процедур. В нем есть попытка соединить психоаналитическое понимание природы защитных механизмов с психометрическими техниками разработки тестов. Кроме того, он вобрал в себя многое из структурных моделей эмоций и диагнозов в целях обеспечения многозначного контекста. Сложность и универсальность этой теоретической модели служат для нас хорошим обоснованием в стремлении вынести ее за рамки интрапсихической сферы жизнедеятельности субъекта и применить для решения некоторых практических проблем возрастной и педагогической психологии. Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и X.Р. Контом в 1979 году был разработан тест-опросник для измерения степени использования индивидом (группой) различных механизмов защиты. Необходимо подчеркнуть, что разработка данного теста концептуально базируется на общей психоэволюционной теории эмоций Р. Плутчика, описанной в ряде научных публикаций (75).

Механизмы психологической защиты понимаются как производные эмоций, поскольку каждая из основных защит онтогенетически развивалась для сдерживания одной из базисных эмоций. Например, теория утверждает, что замещение развивалось первоначально и главным образом для совладания с выражением гнева, подавление - для совладания с выражением тревоги, отрицание - с выражением доверия, а проекция - с выражением недоверия или неприятия. В каждом случае страх есть общий элемент, участвующий в конфликте эмоций. Эта модель имеет несколько предпосылок для измерений. Предполагается, что существует восемь базисных защит, которые тесно связаны с восемью базисными эмоциями психоэволюционной теории. Эти защиты должны иметь специфические отношения сходства-различия друг с другом. Более того, существование защит должно обеспечить возможность косвенного измерения уровней внутриличностного конфликта, то есть дезадаптированные индивиды (установленные с помощью независимых методов) должны использовать защиты в большей степени, чем адаптированные испытуемые. Все эти предположения были подтверждены в процессе разработки и стандартизации теста-опросника LIFE STYLE INDEX (Приложение 1).

## 

# 1.2 Психологическая защита и адаптивное поведение

Актуальной проблемой современного образовательного процесса является сегодня формирование адаптивной саморазвивающейся личности как человека-гражданина, интегрированного в систему мировой и этнической культуры. В современном обществе остро стоит вопрос помощи индивидууму в процессе формирования адаптивных механизмов через поведение, в том числе, как защита от срыва социализации, как возможность продуктивно и безболезненно войти ребенку во взрослый мир повседневных проблем, самореализоваться и саморазвиться позитивно.

Успешная адаптация определяется выраженностью тех или иных качеств личности, которые задают направленность и продуктивность стадий адаптации, влияющих на характер их протекания. При этом многие исследователи отмечают, что, при прочих равных условиях, некоторые индивидуальные особенности, будучи развитыми у разных людей в разной степени, могут детерминировать разные результаты формирования социально-направленного поведения, особенно если речь идет о наиболее устойчивых из личностных качеств (Б.Г. Ананьев, Д.И. Фельдштейн, Т.Г. Хамаганова, Л.М. Семенюк и др.).

Очевидно, что все защитные механизмы являются адаптивными, если используются индивидом в пределах среднестатистических показателей по группе, к которой он принадлежит. Они же приводят к дезадаптации, если выходят за пределы нормы, поскольку в этом случае поведение индивида определяется не тем образом реальности, который является условно общим для его социального окружения.

Непосредственное восприятие внешнего мира является одним из основных источников поддержания, восстановления психического тонуса. Поэтому непосредственную адаптацию и уровни адаптивного поведения расценивают как уровень психической защиты, призванных сохранить личность от переживаний непереносимой интенсивности. Благодаря механизму аффективного пресыщения, человек имеет возможность стереть или избежать эмоциональные "шлаки", стабилизируя поведение в режиме комфорта.

Адаптивное поведение представляет собой диалектическое единство основных противоположных тенденций: к самосохранению и саморазвитию, где первая, стремясь к стабильности и равновесию через приспосабливание, пытается привести к устойчивости и неизменности, а вторая побуждает к активности, ища все новые пути и способы развиваться. Взаимозависимость, на первый взгляд противоречивых процессов, очевидна, т.к. первая закрепляет эффективные, ценные пути решения поведенческих реакций, полученных в ходе саморазвития, создавая оптимальные условия для другой тенденции - саморазвиваться, активно меняться "изнутри".

Таким образом, актуальное адаптивное поведение является результатом "стихийного" развития (из-за необходимости изменения тактики реагирования на текущие внешние и внутренние обстоятельства) и направленного закономерного формирования взаимоотношений личности со средой (70)

Адаптивное поведение выступает как экономия психических сил через попытку распространения стереотипных форм реагирования, выбора вариативных компонентов акта из огромного числа опытнозакрепленных ситуаций в процессе жизнедеятельности. Это своеобразный "ген цивилизации", выраженный в выгодном хранении и рациональном использовании психической энергии, своеобразное клонирование поведения как элемент рационализации и механизм социализации.

Стартовой точкой адаптивного поведения является осознанное или неосознаваемое желание создать такую модель собственного поведения, при реализации которой возможно достичь наибольшего успеха собственной личности, эффективности предпринимаемой деятельности и удовлетворенности собой, статусом в обществе. Таким образом, адаптивное поведение имеет специфические формирования:

1. главный атрибут социализации личности;
2. механизм индивидуализации, основанный на субъективном использовании ресурсового аппарата личности;
3. системность, т.к. не возможно в изоляции;
4. преемственность, когда используется информация прошлого для преобразования настоящего и настроя на будущее;
5. как механизм психической защиты от излишних энергетических трат, избегание неудач новаторства.

Доля собственно адаптивного поведения варьирует у каждого индивида в соответствии с установками, социальным окружением, уровнем истощения и организации центральной нервной системы, на него влияет идеологическое воздействие, механизм внушения и давления, а также постоянно складывающиеся стереотипы общечеловеческих и личностных ценностей.

Приспосабливаться приходится быстрее, чем осознавать, понимать (физиологами установлено, что момент осознания среднего человека длится 10 секунд, а поведенческий акт осуществим за 1-2 секунды). Таким образом, стереотипы поведения, подражание чужим нормам и символам, высвобождая психическую энергию от однообразных повторений, "выхлопных отработанных" актов, позволяет направить ее в русло саморазвития необходимых для прогресса структур личности.

Адаптивное поведение не требует, больших энергетических затрат, но это при условии "включения" внутреннего фактора присвоения чужих норм и значений и использования их как своих собственных. Векторно противоположное проявление адаптивного поведения осуществляется как преодоление существующих личных стереотипов, их трансформация в соответствии с наличной ситуацией.

Стереотипы адаптивного поведения, базирующиеся на индивидуальном опыте и уже сложившихся представлениях о способах реагирования в подобных условиях, часто не совпадают с реальностью, т.к. "дважды нельзя войти в одну и ту же воду" и в психической природе человека, это другая личность в новой социальной ситуации, только внешне подобной, идентифицированной как знакомая.

Не все люди осознают и понимают, не учитывают стихийные изменения "изнутри" и "снаружи", используя "рефлекторную копию" поведения, тем самым, дисгармонируя со средой, выпадая из нее эффектом белой вороны. Можно выделим следующие типы адаптивного поведения:

1. Стереотипизированное адаптивное поведение (пассивное подражательное себе или значимым другим, соответствующее или неадекватное ситуативной потребности и т.п.).
2. Преодолевающее стереотипы адаптивное поведение (активное преобразование себя и наличной ситуации в соответствии с собственными представлениями о необходимости изменения. Задействованы резервы психической активности с возможно разнонаправленными результатами).

Адаптивное поведение как механизм самосохранения и психической защиты позволяет личности:

* + иметь передышку на переосмысление оптимальной стратегической линии поведения, экономия психической энергии;
  + ожидать признание окружающих, уподобившись им, избегая адаптивного шока;
  + внушить желаемое доброжелательно примирительное представление о себе, сгладив тем самым возможную тревогу, комплексы;
  + идентифицироваться с возможным агрессором с целью избежания стресса, сохранения собственной психической реальности;
  + экономить психический материал на построении модели поведения;
  + самопрезентировать энергетически выгодную тактику "Свой среди своих, свой среди чужих".

Логическим звеном процесса саморазвития является саморегулирование личностью сложных психических актов, входящих в состав деятельности и поведения. Саморегулирование адаптивного поведения - это такая форма регуляции поведения, которая предполагает момент включенности в него результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе.

Первое впечатление о человеке складывается в основном под влиянием поведенческих реакций, накладывающих свой отпечаток и на внешность. Человека полностью адаптировавшегося в среде (профессии, деятельности и т.п.) отличает внутренняя свобода, определенная раскованность, уверенность в себе, адекватные реагирования, удовлетворенность своим статусом, собой или результатами деятельности. То есть ему чаще хорошо, чем плохо, что отражается на настроении и самочувствии. Одним из важных психологических механизмов является эзотерическая установка, которая энергетически "заряжается" от доминирующих ценностей (т.е. установка ценностно-ориентирована; установка в установке), являющихся главным обеспечением реализации жизненных программ личности. Так, важной стратегией адаптивного поведения мы считаем не только принятие чужих ценностей (что, безусловно, влечет к уважению оппонента), но и творческое активное участие в преобразовании среды.

Если адаптация - это всегда результат контакта, защиты, то М.С. Коган косвенно подтверждает эту мысль: "Адаптивность - это способность к самосохранению, приспособлению, самовоспроизведению и развитию в процессе взаимодействия организма с окружающей средой".

Психологическая защита как специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта, не может быть подвергнута однозначной оценке с точки зрения своей "полезности" или "вредоносности". Мы, вслед за Ф.В. Бассиным, Р.Л. Гребенниковым, Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджяном, Е.Т. Соколовой рассматриваем психологическую защиту как нормальный, повседневно работающий механизм человеческого сознания, с той лишь оговоркой, что таковой психологическая защита является лишь при рассмотрении ее в достаточно узком круге явлений, относящихся к адаптации личности. При этом мы придерживаемся точки зрения А.А. Налчаджяна, рассматривающего психологическую защиту в рамках теории адаптации и определяющего защитные механизмы как более или менее устойчивую схему психических действий, которые приводят к той или иной степени и форме адаптированности личности, разрешения фрустрирующей ситуации (45).

Однако, адаптация в широком смысле слова, как приспособление к окружающим человека условиям, является обязательным, но не единственным аспектом его существования. Помимо адаптации оно включает в себя такие аспекты как интеграция, саморазвитие и самореализация *(*37). Кроме того, предложенная в последние годы В.А. Петровским идея неадаптивной активности дала возможность существенно переосмыслить феномен развития личности и выразить его в терминах самодвижения.В.А. Петровский, доказав самопротиворечивость философско-социологических и психологических концепций, базирующихся на "постулате сообразности", противопоставил ему альтернативный образ человека неадаптивного, выходящего за границы заданного (49).

Следовательно, актуальной остается проблема разработки системной концепции психологической защиты как средства социально-психической адаптации. Системный подход к проблеме предполагает рассмотрение причинных и временных связей между всеми элементами, включенными в генезис и функционирование основных механизмов защиты, а также предварительный анализ этих элементов, которыми считают:

* динамические особенности психики субъекта как базис для образования специфических механизмов защиты;
* универсальные проблемы адаптации как базис для образования специфических механизмов защиты;
* стадии развития "Я" как сенситивные периоды для образования специфических механизмов защиты;
* составляющие "позитивного образа "Я"" как объект защиты;
* виды гетерономного воздействия как угроза составляющим "позитивного образа "Я"";
* эксквизитные ситуации как ситуации образования новых и актуализации имеющихся механизмов защиты;
* этапы генезиса;
* опосредующая роль механизмов защиты в диалектике конфликта.

В настоящее время среди исследователей психологической защиты практически не существует разногласий в том, что норма и патология защитного функционирования индивида зависят от того, сумел ли он на определенных этапах онтогенеза реализовать базисные психологические потребности или, благодаря гетерономному воздействию среды, они были блокированы. В последнем случае одна или более составляющих позитивного образа "Я" оказываются особенно уязвимыми, соответствующие проблемы адаптации перманентно актуальными, специфические механизмы защиты будут использоваться сверхинтенсивно, что может привести к неэффективной адаптации в новом социальном окружении.

Проблема хронологии защитных механизмов в онтогенезе остается на сегодняшний день сравнительно невыясненной. Хотя существует несколько точек зрения по этому вопросу, главная трудность, которую отмечают исследователи, состоит в том, что теоретические положения о сенситивных периодах для реализации или фрустрации базовых потребностей и образования (преобладания) специфических механизмов защиты не совпадают с клиническим опытом. Несомненным остается существование некоторых закономерностей в процессе образования защит, для определения которых целесообразно рассмотреть наиболее убедительные попытки их хронологической классификации.

Механизмы защиты призваны разрешить естественные конфликты, возникающие в процессе адаптации. Рассматривая критерий интеллектуальной зрелости, следует отметить, что существует высокая степень согласия между исследователями, занимающимися вопросом относительной примитивности механизмов защиты. Предполагается, что разные механизмы представляют разные уровни развития индивида. Это частично отражается в различении первичной и вторичной активности защитного процесса или первого, второго и третьего уровней защиты. В других случаях различение связывают с отдельными психосексуальными стадиями развития.

Р. Плутчик предпринял попытку определить уровень развития "Я", отражаемый каждым механизмом защиты, с помощью рейтинговых оценок опытных экспертов-клиницистов. Получившийся перечень выглядит следующим образом: отрицание, регрессия, проекция, замещение, подавление, реактивное образование, интеллектуализация, компенсация. Эксперты пришли к полному согласию по поводу того, что отрицание, регрессия и проекция - это очень примитивные механизмы защиты, а интеллектуализация и компенсация представляют более высокие уровни личностного развития.

Механизмы защиты онтогенетически развиваются для снятия различных противоречий и дают индивиду возможность отсроченного, опосредованного, идеального решения универсальных проблем адаптации и удовлетворения базисных потребностей путем когнитивно-аффективного искажения образа реальности. Механизмы защиты решают конфликт между любой из основных эмоций или их комбинацией, требующей спонтанного выражения, и эмоцией страха, возникающей, когда опыт индивида сигнализирует о неминуемых негативных последствиях такого выражения. Образуется ситуация, где не только реагирование на стимул, но и отсутствие реагирования представляют угрозу для позитивного образа "Я". Защитные механизмы обеспечивают его стабильность, предлагая различные пути искажения образа реальности и косвенного выражения начальной эмоции. До определенной степени это искажение обеспечивает социальную и, в отдельных случаях биологическую адаптацию индивида.

Если главной функцией механизмов психологической защиты является сохранение позитивного образа "Я" при любых угрожающих ему изменениях во внешнем мире, то образование их должно быть непосредственно связано с первым отрицательным опытом спонтанного самовыражения.

Для обозначения внешних сил, ограничивающих спонтанность, мы вслед за Э. Фроммом употребляем термин "гетерономное воздействие", то есть противоречащее естественному росту и развитию индивида в данный момент времени. Э. Фромм в этой связи пишет: "Стремление расти в соответствии со своей собственной природой присуще всем живым существам. Поэтому мы и сопротивляемся любой попытке помешать нам развиваться так, как того требует наше внутреннее строение. Для того чтобы сломить это сопротивление - осознаём мы его или нет, - необходимо физическое или умственное усилие.

Свободное, спонтанное выражение желаний младенца, ребенка, подростка и, наконец, взрослого человека, их жажда знаний и истины, их потребность в любви - все это подвергается различным ограничениям. Взрослеющий человек вынужден отказаться от большинства своих подлинных сокровенных желаний и интересов, от своей воли и принять волю, желания и даже чувства, которые не присущи ему самому, а навязаны принятыми в обществе стандартами мыслей и чувств. Обществу и семье как его психосоциальному посреднику приходится решать трудную задачу: как сломить волю человека, оставив его при этом в неведении? В результате сложного процесса внушения определенных идей и доктрин, с помощью всякого рода вознаграждений и наказаний и сооответствующей идеологии общество решает эту задачу в целом столь успешно, что большинство людей верит в то, что они действуют по своей воле, не сознавая того, что сама эта воля им навязана и общество умело ею манипулирует" (68, с.84).

В приведенном высказывании следует выделить несколько важных моментов. Во-первых, понятно, что при всех минусах гетерономного воздействия полностью избежать его невозможно. В любом случае процесс социализации представляет собой последовательность более жестких или более мягких ограничений изначальной спонтанности ребенка. Можно, следовательно, говорить о большей или меньшей степени оптимальности, адекватности этого воздействия. Именно в последнем случае "в гетерономном вмешательстве в процесс развития ребенка скрыты наиболее глубокие корни психической патологии и особенно деструктивности" (68, с.86).

Вторым важным моментом является то, что именно в раннем детстве взрослые особенно интенсивно ограничивают выражение желаний, мыслей и чувств ребенка. Здесь имеет значение зависимость ребенка, неустойчивость детской психики, повышенная подверженность влиянию. Кроме того, позднее образование механизмов защиты сглаживает противоречия между ребенком и ближайшим окружением или повышает толерантность ребенка к гетерономному воздействию, что также снижает его актуальность. В-третьих, определение семьи как психосоциального посредника общества, через которого осуществляется гетерономное воздействие, предполагает, что специфические интерперсональные отношения в каждой конкретной семье относительно точно соответствуют реальным общественным отношениям. Это впоследствии дает возможность говорить об индивидуальной поведенческой норме, как об ожидаемом и социально одобряемом поведении, характерном для большинства субъектов. И напротив, всевозможные отклонения в родительских установках и адаптация ребенка к сильному гетерономному воздействию с помощью очень интенсивного использования механизмов защиты приводит в новом социальном контексте к девиациям поведения и другим проявлениям социально-психической дезадаптации. Поэтому дети с адекватной практикой родительского отношения характеризуются хорошей адаптированностью к школьной среде, общению со сверстниками, к обучению в вузе, они активны, независимы, инициативны и доброжелательны.

Выводы:

Фундаментальные предпосылки для изучения феномена психологической защиты были созданы в психоаналитической концепции З. Фрейда. Идеи психоанализа были восприняты психологической наукой и явились основой для появления и развития новых психологических направлений.

Анализ работ А. Фрейд, показал, что ее внимание было сосредоточено на уровне "Я" как пространстве локализации основного конфликта личности. Введя в активное обращение понятие "защитные механизмы", А. Фрейд описала их и классифицировала по различным критериям.

Представители глубинной психологии (К. Юнг, А. Адлер, Э. Эриксон К. Хорни, Э. Фромм, Г.С. Салливен, В. Райх) сходясь в понимании механизмов защиты как всепроникающего и неотъемлемого свойства индивида, придерживались различных взглядов на источники конфликтов, приводящих их в действие.

Рассматривая личность как открытую, саморазвивающуюся систему, представители гуманистической психологии доказывают, что в основе развития личности лежит ее стремление к нарушению равновесия со средой.

Изучение психологической защиты в отечественной психологии происходило в контексте исследований установки Д.Б. Узнадзе и теории отношений В.Н. Мясищева. Разработка этого направления осуществлялась также в русле педагогических (Л.И. Божович, Л.С. Славина, Л.Б. Филонов и др.) и медицинских наук (Ф.В. Бассин, М.Е. Бурно, М.В. Воловик, В.Д. Вид, Э.А. Костандов, В.Е. Рожнов, Ю.С. Савенко, Н.В. Тарабрина, А.М. Штыпель и др.).

В исследованиях по психотерапии и пограничной психиатрии, наряду с изучением понятия, механизмов и видов психологической защиты, разрабатывались методы коррекции защитных проявлений личности (М.В. Воловик, В.Д. Вид, Б.Д. Карвасарский, Г.Л. Исурина, В.А. Ташлыков, В.Е. Рожнов, Д.А. Мельников, А.М. Штыпель и др.).

Проблематика защитных механизмов нашла свое отражение и в исследованиях стресса. Руководствуясь принципом гомеостаза, выдвинутым У. Кенноном, теоретик стресса Г. Селье дал новое психофизическое обоснование комплексной защитной реакции энергетической системы на жизненно значимые изменения во внешней среде

Исследования психологической защиты проводились также в русле проблемы адаптации личности. Так, А.А. Налчаджяном была осуществлена важная с методологической точки зрения попытка объединения защитных и незащитных механизмов, стратегий поведения и связанных с ними свойств личности едиными теоретическими принципами в рамках целостной теории социально-психологической адаптации. Очевидно, что все защитные механизмы являются адаптивными, если используются индивидом в пределах среднестатистических показателей по группе, к которой он принадлежит. Они же приводят к дезадаптации, если выходят за пределы нормы, поскольку в этом случае поведение индивида определяется не тем образом реальности, который является условно общим для его социального окружения. Следовательно, актуальной остается проблема разработки системной концепции психологической защиты как средства социально-психической адаптации. Системный подход к проблеме предполагает рассмотрение причинных и временных связей между всеми элементами включенными в генезис и функционирование основных механизмов защиты, а также предварительный анализ этих элементов,

Анализ исследований отечественных психологов показал, что наиболее продуктивно психологическая защита была осмыслена в рамках развивающейся теории личности (Ф.Е. Василюк, Б.В. Зейгарник, И.Д. Стойков, А.А. Налчаджян, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, К. Муздыбаев, Л.Р. Гребенников и др.).

Проведенный в первой главе анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что, несмотря на изученность отдельных аспектов проблемы психологической защиты, она до настоящего времени остается "открытой" в науке, что обусловлено многозначностью исследуемого феномена. Это дало основания предположить, что перспективы дальнейшего изучения психологической защиты связаны с преодолением ограничений, накладываемых определенной "жесткой" концепцией, с синтезом различных подходов к данной проблематике, с поиском наиболее продуктивных методологических обоснований исследования.

# Глава 2. Личностноразвивающий потенциал психологической защиты в образовательном процессе вуза

# 2.1 Организация и методы исследования личностноразвивающего потенциала психологической защиты

Исходя из особенностей контингента испытуемых и специфики поставленных в исследовании задач, нами была разработана программа эмпирического исследования, направленного на решение следующих практических задач:

* выявление психологических новообразований и основных противоречий юношеского возраста, составляющих основу личностного развития студентов;
* определение закономерностей социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе;
* составление программы тренинговых занятий по развитию адаптивных качеств личности.

**В качестве контингента испытуемых выступили студенты первого курса АГПУ, КФ МОСУ в количестве 64 человек (26 юношей, 38 девушек).**

**Исследование проводилось в три этапа:**

I. Подготовительный этап:

определение целей и задач исследования;

выбор объекта и предмета исследования;

выдвижение основных гипотез исследования;

изучение научной литературы по проблеме исследования.

II. Констатирующий этап:

подбор методов и методик научного исследования;

изучение состояния проблемы в отечественной и зарубежной психологии;

диагностика психического состояния, связанного с адаптацией к условиям обучения в вузе студентов младших курсов;

III. Заключительный этап:

обработка полученных результатов;

разработка рекомендаций для преподавателей вуза и кураторов учебных групп по организации психологической поддержки студентов.

На **подготовительном этапе** нами было выполнено исследование поискового характера, направленное на изучение состояния проблемы психологической защиты и адаптации студентов, степени ее актуальности для высших учебных заведений. На данном этапе была определена зависимость между проблемой психологической защиты и вопросами адаптации личности, ее адаптивной и неадаптивной активности, личностного развития. Это позволило сформулировать объект, предмет, цели и задачи исследования, наметить основные методологические подходы к решению проблемы исследования, определить контингент испытуемых.

В результате анализа научной литературы, посвященной проблемам психологической защиты и личностного развития, проведенного на данном этапе, была выявлена степень изученности данного вопроса в настоящее время, определены подходы к выявлению условий оптимизации самозащитных усилий студентов. Это дало возможность сформулировать гипотезу и разработать план исследования поставленной проблемы.

На **констатирующем этапе**,в соответствии с разработанным планом исследования, производился подбор необходимых методик, изучалось состояние проблемы в отечественной высшей школе; проводились диагностические процедуры, направленные на изучение данной проблемы.

Сопоставление взглядов различных научных школ на проблему психологической защиты и развития личности позволило выявить сущностную связь между этими явлениями. Это дало возможность разработать методические рекомендации по оказанию психологической поддержки студентам в период адаптации в вузе.

Исходя из специфики контингента испытуемых, в качестве которых выступили студенты первых курсов АГПУ, КФ МОСУ, была разработана программа исследования, содержащая диагностические, коррекционные и преобразующие элементы. Реализация констатирующей части исследования, участниками которого стали в общей сложности 64 студентов первых курсов, предполагала проведение ряда диагностических процедур, таких как анкетирование, интервьюирование, опрос, тестирование. Они были нацелены на выявление закономерностей социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Применение перечисленных диагностических процедур позволило охарактеризовать специфику адаптационных трудностей, выявить превалирующие факторы тревоги, определить спектр психологических проблем студентов первых курсов.

Анализ данных, полученных в результате констатирующего исследования, дал возможность определить закономерности возрастного и личностного развития студентов и сориентироваться в поиске соответствующих условий их психологической поддержки в учебном процессе вуза.

На заключительном этапе исследования была произведена обработка полученных данных, обобщены полученные результаты, сформулированы выводы. Это позволило разработать проект системы психологической поддержки личностного развития студентов.

Система методов, применяемых в исследовании была определена исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами как всего исследования, так и отдельных его этапов.

Задачи первых двух этапов исследования - подготовительного и констатирующего - требовали применения метода теоретического анализа. Теоретический анализ позволил выделить различные подходы к проблеме психологической защиты и выявить их взаимосвязь и взаимозависимость. Это создало необходимую базу для формулирования гипотезы исследования и эмпирического ее подтверждения.

На констатирующем этапе исследования для получения информации о закономерностях социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе нами использовались методы анкетирования, интервьюирования, беседы и опроса.

**Анкетирование.** Исследуя проблему адаптации первокурсников к образовательным условиям вуза, мы использовали анкету, разработанную сотрудниками лаборатории инновационных проблем педагогики и психологии высшей школы и кафедры психологии СГТУ - Н.Г. Сикорской, Т.Ф. Масловой, М.Ю. Краевой, И.Е. Лилиенталь (Приложение 2). Данные проведенного анкетирования, в котором участвовало 64 студентов, позволили выявить характер социально-бытовых и психологических трудностей студентов, получить сведения о выраженности у них состояния психологического дискомфорта, связанного с адаптацией к новым условиям, выявить слабые звенья в организации учебно-воспитательного процесса. В результате анализа данных анкетирования были определены основные подходы к психологической поддержке первокурсников и сформулированы методические рекомендации для деканатов, преподавателей учебных дисциплин, кураторов академических групп.

**Беседа** в качестве метода научного исследования использовалась на всех его этапах. Применение метода беседы на подготовительном и констатирующем этапах было связано с определением области исследования при подготовке к массовым анкетным опросам; необходимостью пополнения и уточнения данных, полученных в результате анкетирования и применения других методов исследования.

На всех этапах исследования применялся также метод **наблюдения**. Невключенное и включенное наблюдение позволило соотнести субъективные суждения студентов и их реальное поведение в процессе обучения в вузе (знания о конструктивных и деструктивных механизмах и средствах психологической защиты; о причинах межличностных конфликтов и способах их разрешения; о формах и методах применения различных способов саморегуляции и т.д.).

На констатирующем этапе исследования была использована **методика диагностики** "Доминирующей стратегии психологической защиты" В.В. Бойко (51), состоящая из 24 вопросов, к каждому вопросу предлагается 3 варианта ответов. Цель данной методики состоит в определения доминирующей стратегии психологической защиты в общении с партнерами. Выделяется три типа стратегии взаимодействия: миролюбие, избегание, агрессия. Чем больше ответов того или иного типа, тем отчетливее выражена соответствующая стратегия; если их количество примерно одинаковое, значит, в контакте с партнерами активно используются разные защиты своей субъективной реальности (Приложение 5).

## 

# 2.2 Ситуация развития личности в студенческом возрасте

Термин "студент" латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, т.е. овладевающий знаниями.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне - психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний.

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т.д.

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т.д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни (47).

Если же изучить студента как личность, то возраст 18-20 лет - это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становление и стабилизация характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало "экономической активности", под которой демографы понимают включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией - с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Студенческий возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются "ножницы" между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться "вечно", что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт - процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах - целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развитая основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности. Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление - динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других - ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Социальная адаптация студентов в вузе делится на:

**а) профессиональную** адаптацию**,** под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

**б) социально-психологическую адаптацию** - приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения.

Иначе говоря, "под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой". Адаптация - это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли.

Различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

**1) адаптация формальная**, касающаясяпознавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

**2) общественная адаптация,** т.е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

**3) дидактическая адаптация,** касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Успешность обучения студентов зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие, как показатель умственной деятельности, и внимание - функция регуляции познавательной деятельности.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее времядля самостоятельной подготовки. Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно воспитано трудолюбие к самообразованию и самовоспитанию.

Известно, что методы обучения в вузе резко отличаются от школьных, так как в средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно, иначе очень быстро появится масса двоек. В иную обстановку попадает вчерашний школьник, переступив порог вуза: лекции, лекции, лекции. Когда же начинаются семинары, к ним тоже оказывается можно не всегда готовиться. В общем, не надо каждый день что-то учить, решать, запоминать. В результате нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе в первом семестре, формируется уверенность возможности все наверстать и освоить перед сессией, возникает беспечное отношения к учебе. Расплата наступает на сессии.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли. Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го - начале 3-го учебного семестра. Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в институте, свыше 50% опрошенных назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными.

Результативность учебно-воспитательного процесса в учебном заведении во многом определяется характером взаимодействия между студентами и преподавателями, организацией направленного общения между ними. Еще одним фактором, обуславливающим эффективность профессионального развития, является способность преодолеть кризисы профессионального становления, приходящиеся на период обучения в вузе.

В период обучения в вузе будущий специалист, как правило, проходит три кризиса профессионального развития. В таблице № 1 представлена типология данных кризисов, факторы, детерминирующие их, а также возможные способы их преодоления (28).

Таблица № 1.

Кризисы профессионального развития в период обучения в вузе.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Кризис | Факторы, детерминирующие кризис | Способы преодоления |
| Кризис учебно-профессио-нальной ориентации  (16-17 лет) на стадии профессионального выбора и адаптации в учебно-профессиональной деятельности. | Невозможность реализовать свои профессиональные намерения. Выбор профессии без учета своих индивидуально-психологических свойств. Ситуативный вы-бор профессионального учебного заведения. | Психологически компе-тентное профессиональное консультирование. Коррекция профессиональных намерений. Психологическое сопро-вождение процесса адаптации в учебно-профессиональной деятельности |
| Кризис профессионального выбора (19-21 год) на стадии профессионального образования. | Неудовлетворенность про-фессиональным образованием и профессиональной подготовкой. Изменение социально-экономических условий жизни. Перестройка ведущей деятельности | Активизация учебно-познавательной деятельности. Смена мотивов учебно-профессиональной деятельности. Коррекция профессиональной направ-ленности. |
| Кризис профессиональных экспектаций (18-20 лет или 21-23 года) на стадии оптации или в период прохождения производственной практики | Трудности профессиональной адаптации. Освоение новой ведущей деятельности. Несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности. | Активизация профес-сиональных усилий. Кор-рекция мотивов труда и Я-концепции. Смена специ-альности и профессии. |

Траектория профессионального становления, его интенсивность определяются в процессе преодоления кризисов. Это активный, результативный внутренний процесс, позволяющий реально преобразовывать профессионально обусловленную психологическую ситуацию развития личности. Интенсивность переживания кризиса определяется активностью личности и устройством психологического жизненного мира индивида (внутренние и внешние условия жизнедеятельности). Хотя человек всегда сам переживает события, обстоятельства и изменения своей жизни, породившие кризис, существуют условия, позволяющие в определенной степени управлять процессом переживания кризиса, создавать предпосылки к оптимальному преодолению кризиса или, препятствовать развитию социально деструктивных путей его разрешения (невротизация, психопатизация и др.).

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на тех аспектах студенческого возраста, которые тем или иным образом связаны с идеей порождения человеком себя как субъекта собственной жизни, становления способности самодетерминации личности (В.А. Петровский). Иначе говоря, из всех психологических новообразований этого периода нас интересуют лишь те из них, которые составляют основу роста личности и тем самым способствуют выработке адекватных стратегий поведения, повышению сопротивляемости к деструктивным влияниям.

Студенческий возраст (от 17-18 и до 23 лет) онтогенетически расположен между юностью (и часто определяется как поздний юношеский возраст) и зрелостью. Это чрезвычайно значимый в развитии личности этап, итогом которого является целостность поведения, внутреннее единство, понимание связи внутренних и внешних событий, солидаризирование с социальными нормативами и групповыми стремлениями (47).

В.Т. Лисовский и А.В. Дмитриев выделяют три типичных черты студенчества как социальной группы:

* **сознание социального престижа положения студента, а вуза как средства продвижения по служебной лестнице;**
* **интенсивность общения как условие социализации и укрепления связи с другими социальными группами;**
* **напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе.**

Б.Г. Ананьев выделяет студенческий возраст в качестве центрального этапа становления личности и отмечает его особое значение как периода наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, овладения полным набором функций взрослого человека (2, с. 208).

Анализ ситуации развития личности в студенческом возрасте позволяет выделить ряд противоречий психологического, социального и педагогического характера, составляющих источник качественных преобразований личности.

По мнению ряда исследователей, основным психологическим противоречием юношеского возраста является противоречие, которое в самом общем виде сводится к противоречию между дальнейшим развитием механизма идентификации и обострением потребности к обособлению (В.С. Мухина (1998); В.А. Петровский (1995); В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман (1996); В.В. Столин (1983) и др.).

По мнению В.В. Столина, главным новообразованием этого возраста является формирование личной идентичности как центрального психологического процесса. Феноменальные проявления самосознания в этом периоде - осознание своей индивидуальности, неповторимости, мотивов своего поведения (60, с.45).

В.С. Мухина рассматривает идентификацию и обособление как диалектически связанные механизмы, по своей глубинной сущности находящиеся в единстве и противоположности. По ее мнению, именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации, уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности. Благодаря механизму идентификации в юности обостряются способности вчувствоваться в состояния других людей, способность эмоционально переживать эти состояния как свои. В то же время, именно в юности обостряется потребность в обособлении, стремление оградить свой внутренний мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексию укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание (43, с.324).

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман, рассматривают развитие субъекта в пространстве со-бытийной общности, акцентируя внимание на том векторе развития, который направлен на саморазвитие человека, т.е. на становление субъекта, хозяина и автора собственной биографии. Прослеживая ступени развития субъектности, в качестве которых выступают базисные общности, авторы рассматривают юность и молодость как ступень, на которой партнером молодого человека становится (в пределе) человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредованные системой общественных ценностей и идеалов. Суть данной ступени развития субъектности составляет индивидуализация общественных ценностей по мерке личной позиции человека. Обособляясь от оценок окружающих, преодолевая профессионально-позиционные или конфессионально политические детерминации своего поколения, человек становится ответственным за собственную самость, которая зачастую складывалась не по его воле и без его ведома.

В периодизации общего психического развития, предложенной В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерманом возрастной период с 17 до 21 года определяется как критический, и характеризующийся разрывом идеала и реальности. Кризис юности рассматривается ими как один из "кризисов рождения" что связано с вхождением в молодого человека в новую общность (что подобно новому рождению). По мнению авторов, кризис рождения - это всегда кризис самости и поиск новых форм со-бытийности, позитивное разрешение которого связано с наличием в культуре более масштабных форм предметности совместной жизнедеятельности субъектов со-бытия при отсутствии которых встает задача их целевого проектирования, культивирования.

Предметом исследования В.А. Петровского, стало проявление субъектности человека, его бытия как личности. В его работах было показано, что существуют такие формы проявления активности человека, в которых его субъектность выступает непосредственно, обнаруживаясь в качестве самодействующей причины его бытия в мире.

Полагая себя как субъект, человек отражается в других людях, в которых он получает свою идеальную представленность и продолженность. В предложенной В.А. Петровским модели развития личности в переходном возрасте описание развития производится по следующей абстрактной схеме:

(результат) источник - цель - средство - результат (источник).

Такой подход позволяет рассматривать развитие как непрерывный процесс, при этом личность выступает в своей свободной причинности.

Рассматривая ситуацию развития в юношеском возрасте, В.А. Петровский отмечает, что кризис "неперсонализованности", послуживший внутренним динамическим фактором развития личности в подростковом возрасте, уступает место новому источнику роста личности. В юношеском возрасте таким источником становится противоречие между экзотерическим Я, то есть тем, как представляет данный индивид представления о нем других людей, и собственным представлением о себе - эзотерическим Я. Это противоречие выступает для личности как противоречие Я-уникального ("оригинального"), фиксирующего внимание на своей нетождественности другим и Я - обычного ("заурядного") - "я как все". В.А. Петровский обозначает данную ступень личностно образующего движения как ступень *самоопределения личности,* в связи с тем, что потребность в персонализации реализуется на этой фазе онтогенеза в форме поиска субъектом собственного индивидуального своеобразия, идентификации с таким воображаемым Я, которое является именно своим, исключает любое заимствование. Сформировавшийся в итоге этой стадии некий незапланированный результат развития приводит к новому конфликту, который становится побудительным источником дальнейшего развития личности на стадии взрослости (48).

Помимо психологических противоречий, инициирующих личностное развитие в студенческом возрасте, можно выделить и ряд противоречий социального и педагогического характера, в процессе разрешения которых происходит дальнейшее становление личности. Вместе с тем, указанные противоречия, в случае их неразрешенности могут рассматриваться в качестве деструктивных факторов, препятствующих личностному развитию.

Основным социальным противоречием студенческого возраста можно считать противоречие между сущностью нового социального статуса личности и связанным с этим возрастанием потребностей (физических, экономических, духовных) и реальными условиями жизни, характеризующимися жестким лимитом времени, отсутствием экономических возможностей для удовлетворения этих потребностей.

С другой стороны, результатом изменений в самосознании студентов и в их социальном статусе, является возросшее стремление к самостоятельности, проявляющееся в различных аспектах жизнеосуществления. Это стремление нередко наталкивается на непонимание старшего поколения (родителей, преподавателей и др.), и в свою очередь, порождает противоречия педагогического характера. В их числе противоречия дидактические, возникающие в результате того, что стремление студентов к самостоятельности в отборе содержания, форм и методов обучения вступает в противоречие с требованиями высшего учебного заведения, готовящего специалиста определенного профиля по заданным программам.

Другой стороной этого противоречия является тот факт, что обилие информации, в том числе и учебной, поступающей через различные каналы, при отсутствии возможности ее адекватной переработки (лимит времени, отсутствие жизненного опыта, недостаточная сформированнность смысловой сферы личности и т.д.) зачастую приводит к поверхностности в знаниях и мышлении.

В отечественной и зарубежной научной литературе накоплено значительное число эмпирически выявляемых фактов, иллюстрирующих указанные противоречия. В педагогических, социологических, психологических и медицинских исследованиях эта проблема обсуждается преимущественно в терминах социальной адаптации, психологической адаптации, психического дискомфорта и психологического кризиса, а так же в связи с исследованиями медицинских аспектов обучения студентов.

Факт поступления в вуз влечет за собой смену социальной роли молодого человека, его социального окружения и жизненного уклада, что требует от него большего, по сравнению с предыдущими периодами жизни, напряжения. Рост напряжения связан и с тем, что переход из системы среднего образования к условиям обучения в вузе требуют от учащихся смены стереотипа учебной деятельности, перестройки функциональных систем, ответственных за ее исполнение. М.С. Яницкий (1995) отмечает, что зачастую, формально заданные условия деятельности студентов требуют непредвиденно большего напряжения для достижения предполагаемого результата; причем период адаптации может практически совпадать с периодом всего обучения в вузе из-за непрерывно изменяющихся учебных планов и программ (73).

В результате проведенного С.М. Мадорской (1980) конкретно-социологического анализа было установлено, что подавляющее большинство студентов (особенно младшие курсы) испытывают комплекс трудностей (социальные, психологические, социально-психологические и бытовые), обуславливающих негативные переживания и отрицательно сказывающихся на ходе процесса адаптации в период обучения в вузе (42).

В исследовании В.И. Карандашева (1994) акцентируется внимание на проблемах, возникающих у студентов в связи с изменением меры самостоятельности которая в вузе значительно выше, чем в школе. По данным автора, высокую стрессогенность для студентов (как "двоечников", так и "хорошистов") имеет и экзаменационная сессия, при этом, если у первых преобладают стрессы, связанные с неудачами и неожиданностями, то для вторых более характерны стрессы интеллектуального характера.

В исследовании Р.Р. Блажиса (14) содержатся указания на высокую удельную выраженность состояния психического дискомфорта у студентов (28,5 %), проявляющегося в главных сферах отношений - познавательной, эмоциональной, поведенческой. Общими условиями возникновения состояния психического дискомфорта у студентов является наличие взаимосвязанных предпосылок, к которым относятся: личностные особенности, опосредованные воспитанием и развитием; уровень активности личности; особенности регуляции актуальной деятельности. Анализируя экспериментальные данные, Р.Р. Блажис выделяет следующие факторы состояния психического дискомфорта у студентов:

* фактор пассивной неудовлетворенности;
* фактор внешней зависимости;
* фактор эгоцентризма;
* фактор тревожности.

**А.Л. Гройсман, исследуя проблему дидактогений в вузах, затрагивает вопросы конфликтов личности студентов, составляющих основу их психологической дезадаптации. Рассматривая различные аспекты студенческой жизни, автор выделяет две группы дезадаптаций.**

1. Дидактогенная - связана с со стрессовыми факторами самого процесса обучения (экзаменационные испытания, контрольные работы и т.п.). В комбинации с особенностями личностных подструктур, таких как характерологические черты застенчивости, тревожной мнительности, а также в случае типологической неуравновешенности или инертности возникают стрессорные состояния типа смущенности, оторопелости, растерянности, напряженности, тревоги.
2. Вторая группа дезадаптаций связана с семейно-брачной и сексуальной тематикой (дисфункциональная родительская семья, дефекты семейного воспитания, психологические затруднения в построении собственной семьи, полоролевые конфликты и т.п.).

Проведенный анализ теоретических и эмпирических данных, касающихся различных аспектов развития личности в студенческом возрасте, позволил наметить подходы к осуществлению эмпирической части нашего исследования. В соответствии с его программой, нами было проведено констатирующее исследование, иллюстрирующее приведенные выше теоретические положения и фиксирующее особенности социально-психологической адаптации и личностного развития студентов.

Данные проведенного нами опроса показали, что подавляющее большинство студентов первого курса (84%) испытывают комплекс трудностей, психологического, социально-психологического, социального и бытового характера. Это, в свою очередь, ведет к повышению общего уровня тревожности у студентов, что является выражением неудовлетворенности их значимых потребностей.

В анкетировании, направленном на изучение процесса социально-психологической адаптации студентов приняли участие 64 респондента. Анализ данных свидетельствует, что наибольшие адаптационные трудности студентов связаны с учебным процессом. Анализ и математическая обработка материалов анкет показали, что 44,8 % испытывают дефицит времени для подготовки к занятиям; 33,4 % студентов не умеют конспектировать лекции; 35 % студентов имеют трудности в понимании излагаемого материала; 30 % студентов испытывают состояние неуверенности в своих силах, желание "отмолчаться" на занятиях.

Адаптация студентов в познавательной сфере связана также с мотивацией учебной деятельности. По данным анкетирования, познавательные мотивы преобладают лишь у 29,2 % студентов; 4,6 % учатся потому, что этого требуют родители; 84,7 % учатся потому, что это необходимо для будущего; 1,5 % равнодушны к учебе; 0,7 % хотят оставить обучение.

Анализ материалов анкет показал также, что для большинства первокурсников характерно снижение работоспособности и повышение уровня тревожности. В первом семестре у первокурсников наблюдается повышенная эмоциональная возбудимость, сменяющаяся состоянием сильной усталости в конце учебного дня.

Результаты анкетирования показали, что трудности социально-психологической адаптации у студентов возникают не только в учебной деятельности, но и в межличностных отношениях. При высокой значимости отношений с друзьями (54,5 % респондентов) и преподавателями (43,7 % респондентов), состояние неудовлетворенности этими отношениями испытывают, соответственно, 22 % и 29,2 % опрошенных студентов. При этом опрошенные студенты полагают, что трудности в общении связаны с их застенчивостью (13,2 %); неумелой презентацией и внешним видом (13,9 % и 2,5%); отсутствием инициативы со стороны партнера по общению. Только 19,6 % опрошенных не испытывают трудностей в межличностном взаимодействии. Перечисленные факты указывают на высокую актуальность для студентов проблемы межличностных отношений.

По данным исследования, процесс социально-бытовой адаптации является наиболее болезненным для иногородних студентов. На процесс социально-бытовой адаптации студентов влияют и материальные проблемы, а также явно наметившееся расслоение студентов по материальному признаку. Так, "едва сводят концы с концами" 4,4 % студентов, 41,8 % студентов хватает денег на скромное питание и недорогую одежду, 29,8 % студентов могут позволить себе хорошее питание и дорогую одежду, 18 % студентов имеют достаточно средств для того, чтобы "чувствовать себя уверенным в жизни", 4,6 % студентов могут позволить себе все, включая отдых за границей, покупку квартиры или автомобиля.

В диагностическом исследовании, направленном на выявление стратегии психологической защиты в общении с партнерами приняли участие 59 респондентов (26 юношей, 34 девушек). Анализ данных свидетельствует, что доминирующей стратегией психологической защиты в общении с партнерами у студентов на первом месте выступает стратегия агрессии (47%). Использовать ее в качестве стратегии защиты своего Я проще простого. Инстинкт агрессии - один из "большой четверки" инстинктов, свойственных всем животным - голод, секс, страх и агрессия. Достаточно окинуть мысленным взором типичные ситуации общения, чтобы убедиться, сколь легко воспроизводима и привычна она в жестких или мягких формах. Ее мощная энергетика защищает Я личности на улице в городской толпе, в общественном транспорте, в очереди, на производстве, дома, во взаимоотношениях с посторонними и очень близкими людьми, с друзьями и знакомыми, в период адаптации личности к новым видам деятельности Личность и инстинкт агрессии, оказывается, вполне совместимы, а интеллект выполняет при этом роль "передаточного звена" - с его помощью агрессия "нагнетается", "раскручивается на полную катушку". Интеллект работает в режиме трансформатора, усиливая агрессию за счет придаваемого ей смысла На втором месте у студентов выступает стратегия миролюбия (30%), которая предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного - сохранения достоинства. В ряде случаев миролюбие означает приспособление, стремление уступать напору партнера, не обострять отношения и не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое Я. Однако не следует полагать, что миролюбие - безукоризненная стратегия защиты, пригодная во всех случаях. Сплошное или слащавое миролюбие - доказательство бесхребетности и безволия, утраты чувства собственного достоинства, которое как раз и призвана оберегать психологическая защита. Лучше всего, когда миролюбие доминирует и сочетается с прочими стратегиями (мягкими их формами). На последнем месте в результате исследования оказалась стратегия избегание (23%), которая основана на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов. Человек привычно обходит или без боя покидает зоны конфликтов и напряжений, когда его Я подвергается атакам. При этом он в открытую не растрачивает энергию эмоций и минимально напрягает интеллект. Избегание может носит психогенный характер, если оно обусловлено природными особенностями индивида. У него слабая врожденная энергия: бедные, ригидные эмоции, посредственный ум, вялый темперамент. Возможен иной вариант: человек обладает от рождения мощным интеллектом, чтобы уходить от напряженных контактов, не связываться с теми, кто досаждает его Я. Наконец возможен и такой вариант, когда человек заставляет себя обходить острые углы в общении и конфликтные ситуации, умеет вовремя сказать себе: "не возникай со своим Я". Для этого надо обладать крепкой нервной системой, волей и, несомненно, жизненным опытом за плечами, который в нужный момент напоминает: "не тяни на себя одеяло", "не лезь не в свое дело", "сделай пас в сторону".

В результате анализа научной литературы и данных, полученных в ходе наших исследований можно заключить, что в студенческом возрасте закономерности онтогенетического развития опосредованы противоречиями социального порядка, возникшими в связи с поступлением в высшее учебное заведение. Это, в свою очередь, порождает у студентов целый комплекс психологических проблем как общих - обусловленных принадлежностью к своей возрастной группе, так и частных - тем или иным образом связанных с процессом обучения в вузе.

В самом общем виде эти проблемы можно разбить на две группы. Первую - группу *актуальных проблем -* составляют проблемы, связанные с осознанием субъектом ситуации собственного развития. К этой группе можно отнести:

* затруднения в существовании, развитии, самоопределении;
* нарушения в системе отношений;
* нарушения самооценки, деятельности, поведения;
* изменения личностных особенностей и психического состояния.

Вторую группу составляют *глубинные проблемы* особенностей личности и сознания, которые, препятствуя адекватному отражению действительности, нарушают гармонию индивида и среды и снижают, таким образом, способность субъекта к конструктивному изменению объективной ситуации и себя, достижению цели, и, в конечном итоге, к самоактуализации.

В отличие от проблем первой группы, эти проблемы не осознаются, чем обусловлены трудности их диагностирования и оказания соответствующей психологической помощи. При этом названные группы психологических проблем имеют между собой тесную взаимосвязь и взаимоподчиненность.

Выраженность затруднений, испытываемых студентами при решении собственных психологических проблем осложняется, с одной стороны, недостаточным развитием системы психологической поддержки участников педагогического процесса в вузе; с другой - неготовностью самих студентов к активному поиску такой поддержки, расплывчатости их представлений о существующих (в городе, районе, вузе) психологических службах, недостаточной психологической грамотностью студентов.

Это было подтверждено результатами проведенного нами выборочного анонимного анкетирования, в котором принимали участие 55 студентов первых курсов. Анализ показал, что 8 % опрошенных отрицает у себя наличие каких бы то ни было психологических проблем. При возникновении психологических проблем 37 % опрошенных ищут психологической поддержки у сверстников; 19 % - у родителей и других членов семьи; 9 % - в чтении популярной психологической литературы; 5 % - в религии; 3 % - у преподавателей.29 % студентов не знают, куда они могут обратиться за помощью в решении своих психологических проблем.

Проведенное констатирующее исследование показало настоятельную необходимость в психологической поддержки студентов в учебном процессе вуза.

## 

# 2.3 Психологическая поддержка личностного развития студентов

В многообразии нынешних кризисов, материальных и духовных, менее заметен, но не менее страшен кризис психологии человека. Проблема полноценной психической жизни человека встаёт особенно остро. Всё это ставит перед нами задачу выработки методов психологической помощи личности в её формировании.

Динамически изменяющиеся социальные условия еще более увеличивают давление, исходящее от педагогических стратегий, позиций и директивных установок педагогов "сегодняшнего дня". Вследствие этого в образовательных институтах субъект воспитания и обучения сталкивается с множеством вопросов и задач, связанных с его личностным становлением.

Решение данных проблем становится возможным не только при замене авторитарных стилей и методов воздействия на личностноразвивающие и психологически поддерживающие, но и при изменении основного направления современной педагогики и психологии с "опрежающего" развития на "поддерживающее" развитие. В этот термин вкладывается следующий смысл: поддерживать личность в различных устремлениях - к развитию, к познанию, к гармоничным отношениям со сверстниками, родителями и педагогами. Психологическая поддержка рассматривается современными теоретиками в психологии и педагогике как третья сторона образования, наряду с обучением и воспитанием.

Высокая выраженность затруднений психологического характера у студентов, с одной стороны, и недостаточная развитость системы психологической помощи в вузе - с другой, обусловили поиск соответствующих форм и методов работы, направленной на помощь студентам, в разрешении их психологических проблем и повышение их психологической резистентности.

В контексте нашего исследования под резистентностью личности (от англ. resistere - сопротивляться) понимается ее способность оказывать сопротивление многочисленным деструктивным (внешним и внутренним) факторам жизнеосуществления. Поиск путей повышения резистентности личности студентов связан во-первых, с выявлением тех личностных потенциалов, реализация которых позволила бы нейтрализовать деструктивные влияния, и, во-вторых, с выбором релевантной тактики психолого-педагогической помощи, в наибольшей степени способствующей реализации этих потенциалов. Это диктует необходимость разработки системы психологической поддержки студентов в учебном процессе вуза.

В теоретическом плане система психологической поддержки базируется на идее субъектности личности, развиваемой в последние годы В.А. Петровским, А.Г. Асмоловым, А.С. Огоневым, Е.М. Черепановой и другими; а также на идее свободы личности в образовательном процессе, получившей развитие в работах О. Газмана, А.Г. Асмолова, И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова, Е. Александровой, Т. Анохиной и других.

В соответствии с названными идеями, ключевой характеристикой развитой личности является ее свободоспособность, предполагающая способность к автономному существованию, способность к независимому и самостоятельному построению своей судьбы и отношений с миром, способность к самореализации и осуществлению индивидуального выбора.

Современная гуманистическая парадигма, обращаясь к субъектности человека, трактует психологическую поддержку как позитивное содействие в развитии его личности. Уже определены некоторые механизмы психологической поддержки: понимание, признание, авансирование, доверие, похвала, эмпатия.

Под поддержкой понимается сложное образование, которое субъективно воспринимается как переживание положительно окрашенного чувства уверенности в себе, собственной нужности, возникающее при сопереживании и получении помощи. Семантически слово "поддержка" подразумевает помощь, содействие, стремление поддержать, т.е. "не дать упасть", "оказать помощь", "выступить в защиту", "не дать нарушиться чему-либо".

Оказывать психологическую поддержку можно посредством отдельных слов, высказываний, прикосновений, совместных действий, выражением лица, жестами и др. Особое значение приобретают навыки самоподдержки и самопомощи.

Психологическая поддержка становится востребованной не только в кризисных, травмирующих ситуациях, но и в наиболее ответственные периоды развития человека. Необходимо отметить, что спецификой поддержки в современных условиях является помощь в понимании, право на выбор, творчество и на ошибки с принятием добровольной ответственности.

Сущность психологической поддержки субъекта обучения и воспитания заключается в целенаправленном, активном сопровождении процесса формирования психически здоровой и развитой личности.

Таким образом, "поддерживающее развитие", по мнению Волковой А.И., есть не что иное, как предоставление субъекту возможности саморазвития (20, с. 19-22).

Психологическая поддержка не сводится к психологическому поглаживанию (одобрение, авансирование оценки и др.), а представляет собой сложную деятельность, в основе которой должна быть новая культура воспитания, ощущение внутренней свободы, творческие и демократические отношения педагога и учащегося.

Обобщение различных точек зрения позволяет заключить, что психологическая поддержка это вид межличностного взаимодействия, направленного на психологическую помощь субъекту, в ходе которого возникает положительно окрашенное чувство уверенности в себе, в своих возможностях.

Одной из главных форм психологической поддержки выступает личностное консультирование, адресованное тем, кто испытывает трудности в самореализации, в достижении целей, в удовлетворении потребностей, в принятии решений. Личностное консультирование предполагает в качестве ведущего вопроса не "Кто ты?", а "Что с тобой?" и гибкое соблюдение верной психологической дистанции. Характер психологической поддержки может варьироваться в зависимости от проблемы.

Существуют кризисные периоды развития личности, когда потребность в такой поддержке выражена более ярко. Кроме собственно возрастных кризисов, к ним относятся и кризисы, обусловленные значительными изменениями в социальном статусе личности. Одним из таких периодов является период обучения в вузе, адаптация в учебно-профессиональной деятельности.

Следует отметить необходимость типологически ориентированного подхода к проблеме психологической поддержки личности студента. Это обусловлено тем, что не все типы людей поддаются воздействию стандартно организованных методов и средств учебно-воспитательного процесса вуза, а так же имеют индивидуальные различия в уровне развития рефлексных способностей (52). Типологический подход, исходя из вышесказанного, может ориентироваться в психологической поддержке на эмоциональные механизмы личности, восполняя дефициты её эмоциональности, дефицит образа "Я" и притязаний. Он может содействовать восстановлению жизненной перспективы и оптимизации, то есть способствовать профессиональному и личностному самоопределению студентов. Кроме того, психологическая поддержка личности, оказывает воздействие, приводящая к "расширению сознания", может способствовать актуализации потребностей и способности к социальному мышлению, осмыслению и переосмыслению ценностей. Выход на более высокий уровень мышления обеспечит переход личности от роли исполнителя, объекта к роли субъекта, что в свою очередь позволит гуманизировать образование, имеющее в своей основе субъект-субъектные отношения.

Таким образом, перед нами встаёт задача определения условий, способов, содержания и механизмов психологической поддержки студентов в профессиональном и личностном самоопределении, оказания психологической помощи в нахождении своего уникального пути самореализации.

Психологическая наука могла бы уже сегодня дать множество рекомендаций, указать на множество ограничений и запретов, чтобы полноценно включать человека в профессиональные и социальные структуры. Но все эти рекомендации могут быть реализованы при одном глобальном условии, если обществом будет осознано, что его спасение от бед и потерь, источник богатства и прогресса - полноценная психика и развивающаяся личность человека.

Охранительное отношение к индивидуальности, ее поддержка - необходимое условие целостности личности, ее нравственного здоровья, эмоционального благополучия.

Впервые понятие психологической поддержки было официально зафиксировано в "Положении о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации"[[1]](#footnote-1).

В соответствии с вышеназванным положением под психологической поддержкой понимают систему социально-психологических способов и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентаций и самосознания, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированности к условиям реализации собственной профессиональной карьеры. Психологическая поддержка осуществляется путем оптимизации психологического состояния человека как следствие полного разрешения или снижения актуальности психологических проблем, препятствующих трудовой, профессиональной, социальной самореализации на каждом из этапов жизни отдельного человека, малых групп, коллективов, формальных или неформальных объединений людей.

Основными направлениями психологической поддержки являются:

* + психологическая профилактика - содействие полноценному психическому развитию личности, малых групп и коллективов, предупреждение возможных личностных и межличностных проблем неблагополучия и социально-психологических конфликтов, включая выработку рекомендаций по улучшению социально-психологических условий самореализации личности, малых групп и коллективов с учетом формирующихся социально-экономических отношений;
  + психологическое консультирование - оказание помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации в реальных жизненных условиях, формирование ценностно-мотивационной сферы, преодоление кризисных ситуаций и достижение эмоциональной устойчивости, способствующих непрерывному личностному росту и саморазвитию;
  + психологическая коррекция - активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в психическом и личностном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений.

Психологическая поддержка студентов осуществляется в целях: психологического обеспечения свободного и гармоничного развития личности в современном обществе на всех этапах ее становления и самореализации; предупреждения развития негативных тенденций в психологии людей, преодолении трудностей личностного роста, коррекции отклоняющегося поведения, устранения конфликтных ситуаций во взаимоотношениях (50, с.181).

В качестве основных методов психологической поддержки, согласно вышеназванному положению выступают:

* психологическое просвещение;
* психологическое и психопрофилактическое консультирование;
* психологическая диагностика;
* психологический тренинг;
* психологическая коррекция;
* другие индивидуальные и групповые методы психологической работы.

В организационно-деятельностной структуре психологической поддержки студентов можно условно выделить три смысловых модуля: целевой, содержательно-технологический и организационно-управленческий.

**Целевой модуль** является определяющим в построении всей системы психологической поддержки студентов. В его структуре имеет ключевое значение идея свободы личности в образовательном процессе. Реализация этой идеи предполагает постановку следующих целей:

* помощь студентам в конструировании автономного внутреннего мира;
* создание психолого-педагогических условий для развития личности;
* вооружение личности механизмами и способами саморазвития.

Цели психологической поддержки в вузе задают направление функционирования организационно-управленческого и содержательно-технологического модулей системы.

**Содержательно-технологический модуль** системы представлен содержательным и технологическим блоками, каждый из которых опосредован целями психологической поддержки. Исходя из этого, содержание процесса психологической поддержки можно представить как систему действий педагогов, направленных на решение следующих задач:

стимулирование самоопределения личности;

помощь в индивидуализации и саморазвитии;

создание психолого-педагогических условий, оптимизирующих личностное развитие каждого студента.

Решение поставленных задач предполагает, в свою очередь, диагностику личностных параметров студентов, моделирование коррекционной работы и непосредственно коррекцию, осуществлямую с помощью различных технологий.

В технологическом плане психологическая поддержка выступает как система педагогических средств, включающих в себя различные формы, методы и приемы помощи личности в ее саморазвитии и самоактуализации. Определяющими в их подборе являются принципы личностноразвивающего образования, основанного на гуманистических идеях и реализующегося в субъект-субъектном взаимодействии участников образовательного процесса.

Работа по психологической поддержке студентов может осуществляться на учебных занятиях и в воспитательном процессе, при условии организации субъект-субъектного взаимодействия и выборе методов обучения и воспитания с позиций проблемно-исследовательского подхода.

Решающая роль в организации подобного взаимодействия отводится преподавателю, работающему со студентами. Однако, как показывают наши наблюдения, переход от функционально-ролевого к личностно-ориентированному взаимодействию достаточно сложен для многих преподавателей вуза. Это, очевидно, связано с тем, что ряд дисциплин ведут "узкие" специалисты, не обладающие специальными педагогическими и психологическими знаниями. Именно поэтому представляется целесообразной организация специальных занятий с преподавателями, например, в рамках школы молодого преподавателя и семинара кураторов (Приложение 3).

Специалисты психологической службы вуза могут в значительной мере облегчить, сделать более эффективным и окрашенным положительными эмоциями первый период обучения в вузе, включив в свои программы следующие мероприятия: обучение и знакомство с основными приемами обучения в вузе (навыки конспектирования, выступления с сообщениями, написание рефератов, участие в конференциях и др.); обучение приемам саморегуляции, способам снятия утомления и напряжения, восстановление работоспособности; тренинги по развитию адаптивных качеств личнгости (Приложение 4); практикумы с использованием мнемотехнических приемов, упражнений на развитие творческого мышления; обучение способам снятия тревоги и страха, которые очень часто проявляются у студентов в личностной сфере.

Формами реализации психологической поддержки и помощи студентам выступают тренинговые и проблемные группы, взаимодействие в которых направлено на решение типичных проблем молодых людей, среди которых: адаптация к новой образовательной среде вуза; преодоление субъективных и объективных трудностей в образовательном процессе. В результате взаимодействия в этих группах формируется психологическая культура, профессиональная направленность, готовность принимать ответственность за профессиональное и личностное развитие, способность к осознанному адекватному поведению, эмоциональная гибкость, способность сохранять психологическое здоровье.

Востребованность психологической поддержки в рамках деятельности психологической службы вуза выражается в повышении "вовлеченности" студентов в работу по осуществлению научно-исследовательской деятельности; в снижении конфликтности в образовательном процессе; в росте удовлетворенности общением в коммуникативных и тренинговых группах, общей тенденции снижения проблем, связанных с адаптацией студентов.

Как показало констатирующее исследование, у студентов выражено стремление к изучению курсов по выбору, в том числе и психологических. Это создает предпосылки для более полного использования возможности спецкурсов в реализации целей психологической поддержки, при наполнении их содержания психологическими знаниями (в том числе и прикладными), которые в наибольшей мере востребованы студентами.

Кроме того, развертывание работы по психологической поддержке студентов предполагает психологическую коррекцию. Она осуществляется в индивидуальном порядке в рамках психологической службы вуза и в группах, с использованием групповых методов психологической коррекции и психотерапии.

**Организационно-управленческий модуль** представляет собой систему проектирования, координации и реализации психологической поддержки студентов. Деятельность его структурных элементов - различных служб вуза - определена их функциями и целями психологической поддержки. В соответствии с этим, организационно-управленческий модуль также имеет блочную структуру.

В первый блок - *управленческий -* входят ректорат и научно-методический совет, осуществляющие целеполагание, проектирование и управление.

Второй блок - *координационный* - представлен учебно-методическим управлением вуза и психологической службой вуза. В основные функции данных подструктур входят мониторинг педагогического процесса вуза и координация усилий кафедр и деканатов по реализации целей психологической поддержки студентов.

Мониторинг включает в себя комплексную диагностику состояния учебно-воспитательной работы в вузе и контроль отдельных ее параметров, осуществляемые с помощью специальных психологических методик и массовых опросов, анкетирования, бесед с преподавателями и студентами, посещения и анализа занятий и т.д. Это дает основания для комплексного анализа работы системы психологической поддержки, выявления ее "слабых звеньев" с последующим предоставлением рекомендаций по оптимизации педагогического взаимодействия.

Результаты мониторинга доводятся до сведения ректората и членов научно-методического совета вуза.

Психологическая служба вуза и учебно-методическое управление являются одним из связующих звеньев между управленческим блоком и системой реализации психологической поддержки, выполняя, таким образом, координационную функцию. Это осуществляется за счет согласовывания действий кафедр, деканатов, психологической службы вуза, работающих непосредственно со студентами, в русле реализации целей психологической поддержки.

Осмысление целей психологической поддержки студентов приводит к необходимости пересмотра парадигм традиционного педагогического процесса, основанного на функционально-ролевом взаимодействии его участников и оценочно-алгоритмическом методе обучения и воспитания. Альтернативой ему является педагогический процесс, базирующийся на субъект-субъектном взаимодействии и методах обучения и воспитания, основанных на проблемно-исследовательском подходе.

Ориентация на личностное развитие в решении проблемы повышения резистентности личности к деструктивным факторам жизнеосуществления, предполагает, таким образом, выход из плоскости "формирующей" педагогики в пространство педагогического взаимодействия. Это коренным образом меняет вектор направленности усилий педагога, целью которого становится не формирование "недостающих" качеств личности учащегося, а фасилицирующее влияние на его личностное развитие, основанное на убеждении в том, что каждый человек обладает потенциями к непрерывному развитию и самореализации, являющимися частью его природы. Иначе говоря, гуманистически ориентированное взаимодействие основано на приоритете "внутреннего" над "внешним", в соответствии с чем,". эффективное управление душевным миром есть влияние на условия развития, а не прямое вмешательство в душевный мир человека" (80).

При разработке проекта системы психологической поддержки студентов в учебном процессе вуза была осуществлена попытка конструирования условий развития личности, способствующие активизации ее самозащитных усилий, реализации заложенного в ней внутреннего потенциала.

Выводы:

Анализ научной литературы в комплексе с данными полученными в экспериментальной части, позволили установить связь проблемы психологической защиты с вопросами адаптации, активности и развития личности и наметить пути дальнейшего изучения проблемы.

Психологическая защита личности рассматривается как поведение (осознанного и неосознанного), способствующее устранению психологического дискомфорта и тем самым повышающее резистентность личности к деструктивным факторам жизнеосуществления.

Адаптация личности к внешним условиям выступает как одна из линий ее развития. Пассивная адаптация, обеспечивает только внешний комфорт и не ведет к раскрытию личностного потенциала. Активная адаптация, предполагая расширение поля деятельности и сознания личности, является предпосылкой реализации заложенного в ней потенциала.

Студенческий возраст является одним из этапов личностного становления, в ходе которого продолжается решение экзистенциальных проблем, осуществляется построение планов профессионального роста, реализуются притязания личности.

Одним из основных психологических противоречий этого возраста является противоречие между дальнейшим развитием механизма идентификации и обострением потребности к обособлению, а также ряд противоречий социального и педагогического характера, в процессе разрешения которых происходит становление личности студента.

1. Противоречие между сущностью нового социального статуса личности и связанным с этим возрастанием потребностей (физических, экономических, духовных) и реальными условиями жизни, характеризующимися жестким лимитом времени и материальных средств.
2. Противоречие между стремлением к самостоятельности и опекой старшего поколения.
3. Противоречия дидактические - между стремлением студентов к самостоятельности в отборе содержания, форм и методов обучения и требованиями вуза.
4. Противоречие между количеством и качеством поступаемой информации и невозможностью ее адекватной переработки в силу лимита времени, отсутствия опыта и недостаточной сформированности смысловой сферы.

Анализ результатов исследования позволил условно разделить психологические проблемы студентов на две группы: актуальные и глубинные. Первые связаны с осознанием субъектом элементов ситуации собственного развития, вторые проблемы связаны с особенностями личности и сознания, препятствующими адекватному отражению действительности, что снижает способность субъекта к конструктивному изменению объективной ситуации и себя.

# Заключение

Категория психологической защиты относится в современной психологии к разряду давно и прочно утвердившихся. Она давно вошла во все психологические словари и справочники как общепринятое понятие из области психологии личности. В широком смысле термин "Защита психологическая" употребляется для обозначения любого поведения, устраняющего психологический дискомфорт" - одно из самых общих определений этого феномена. За этим и аналогичными определениями стоит представление об индивидуально-психологической природе явления психологической защиты и ее механизмов, рожденное еще в рамках психоанализа З. Фрейда

Среди факторов развития личности обучение - один из самых значимых и определяющих, поскольку оно является единственным способом получения образования. Именно в обучении происходит зарождение и развитие основных психических и личностных новообразований, приобретение опыта осуществления учебной, познавательной, исследовательской и профессиональной деятельности. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности. Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

Задачи развития личности и проблемы, встающие перед студентами, обуславливают необходимость оказания им психологической поддержки в целях: психологического обеспечения свободного и гармоничного развития личности в современном обществе на всех этапах ее становления и самореализации; предупреждения развития негативных тенденций в психологии людей, преодолении трудностей личностного роста, коррекции отклоняющегося поведения, устранения конфликтных ситуаций во взаимоотношениях.

Результаты проведенного нами исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. сопротивляемость личности к деструктивным факторам жизнеосуществления обеспечивается функционированием психологической защиты, которая представляет собой регулятивную систему, действующую в ситуации внутреннего или внешнего конфликта.
2. Психологическая защита и развитие личности тесно взаимосвязаны. Психологическая защита является условием развития личности, поскольку обеспечивает ее адаптацию. В то же время, развитие личности является условием активной психологической защиты, так как обеспечивает процесс трансформации личности и ее бытия, необходимый для конструктивного взаимодействия с миром.
3. Возможности оптимизации самозащитных усилий личности связаны с конструированием развивающей среды, в наибольшей мере способствующей реализации личностного потенциала.
4. Психологическая поддержка студентов в образовательном процессе вуза выступает фактором повышения их сопротивляемости к деструктивным влияниям. Успешность психологической поддержки студентов определяется консолидацией усилий ректората, учебно-методического управления, кафедр, деканатов и психологической службы вуза, направленных на создание педагогических условий развития личности, помощь личности в конструировании автономного внутреннего мира, вооружение механизмами и способами саморазвития.
5. Данное исследование показало необходимость дальнейшей разработки проблемы психологической защиты в аспекте активности личности, нацеленной на выявление механизмов противостояния личности деструктивным внешним влияниям и на изучение возможностей развития этих механизмов.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования раскрыто теоретическое обоснование и экспериментально подтвержден личностноразвивающий потенциал психологической защиты. Результаты квалификационной работа могут быть использованы при решении проблем личностного развития студентов и их адаптации в вузе.

# Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В двух томах. Том 1. - М.: Педагогика, 1980.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Психологический журнал. - 1994. - Т.15. - №1. - С.3-18.
4. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и "техники" ее бытия / Психологический журнал. - Т.14. - № 2. - 1993. - С.3-16.
5. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996.
6. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. - М.: Издательство МГУ, 1990.
7. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. - 1989. - №1. - С.92-100.
8. Бассин Ф.В. О "силе Я" и "психологической защите" // Вопросы философии. - 1969. - №2. - С.118-125.
9. Бассин Ф.В., Рожнов В.Е., Рожнова М.А. Фрейдизм: псевдонаучная трактовка психических явлений // Коммунист. - 1972. - № 2. - С.94 - 106.
10. Бекмаханова Е.К. Проблема психологической адаптации студентов. - Алма-Ата, 1983.
11. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. Пер. с англ. - СПб., изд-во "Братство", 1992.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб.: Специальная литература, 1996.
13. Бернс Р. развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
14. Блажис Р.Р. Анализ состояния психического дискомфорта у студентов. Дис. …. канд. психол. наук. - Ленинград, 1987.
15. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. - М.: ИП РАН, 1995.
16. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - М.: "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995.
17. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М., 1988.
18. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. - Киев: Наук. думка, 1989.
19. Васильев Г.Х., Березовин Н.А. Психолого - педагогические основы адаптации студентов первых курсов // Современная высшая школа. - 1980. - № 1. - С.67-73.
20. Волкова А.И. Психологическая поддержка развития личности субъекта воспитания как фундаментальная основа современной педагогики. // Развитие личности в образовательных системах южно-российского региона: Тезисы докладов VI годичного собрания Южного отделения РАО и XXVII региональных психолого-педагогических чтений Юга России. - Ростов н/Д., 1999, с. 19-22.
21. Воловик М.В., Вид В.Д. "Психологическая защита" как механизм компенсации и ее значение в психотерапии больных шизофренией/ психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии / Под ред.М. М. Кабанова. - Л., 1976. - С.26 - 28
22. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - 2-изд. - Л.: Изд-во Ленинградского университета. 1988.
23. Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Дис. …. канд. психол. наук. - М., 1994.
24. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. Практикум. - Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета; М.: Совершенство, 1997.
25. Дмитриев К.Ф., Ериф м.И., Эткинд А.М. Кризисы в развитии индивидуальности и стратегия психологической помощи // Психологические проблемы индивидуальности. Вып.3, Л., М., 1985. С.287 - 292.
26. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. - 1990. - № 4. С.14 - 23.
27. Зачепицкий Р.А. Социально-психологические аспекты психологической защиты. // Социально - психологические исследования в психоневрологии. - Л., 1980. - С.22-27.
28. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога. // Мир психологии, 2002, №4, с. 194 - 196.
29. Зейгарник Б.В. Патопсихология. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
30. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. - М.: МГУ, 1982.
31. Ильин Г.А. Причины неприятия психоанализа // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. - Тбилиси, 1985.
32. Калитеевская Е.Р., Ильичева В.И. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии. // Психологический журнал. - 1995. - № 1. - Т.16, С.115-122.
33. Кокс Т. Стресс. - М.: Медицина, 1980.
34. Костандов Э.А. Восприятие и эмоции. - М.: Медицина, 1977.
35. Костюк Г.С. Развитие и воспитание // Общие основы педагогики. - М., 1967, с.139-197.
36. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997.
37. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. - Ростов-на-Дону, 1997.
38. Крутов В.И., Агаджанян Н.А. Проблема адаптации и здоровья студента // Вестник высшей школы. - 1982. - № 5. - С 39-41.
39. Лазурас Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Эмоциональный стресс. - Л., 1970
40. Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей. // Психологический журнал. - 1992. - Т.13. - № 2. - С.107 - 117.
41. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1978.
42. Мадорская С.М. Проблема социальной адаптации студентов к учебному процессу. Дисс. канд. философских наук. - Минск., 1986.
43. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности.М., 1985.
44. Мухина В.С., Хвостов К.А. Психодиагностика развивающейся личности. - Архангельск, 1996.
45. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. - Ереван, 1988.
46. Нартова - Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности. / Психологический журнал. - 1997. - № 5. - Т.18. - С.20 - 31.
47. Педагогика и психология высшей школы. Серия "Учебниеи, учебные пособия". - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
48. Петровский В.А. К психологии активности личности. / Вопросы психологии. - 1974. - № 3. - С.26-38.
49. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов-на-Дону, изд-во "Феникс", 1996.
50. Положение о психологической службе в системе народного образования // Вопросы психологии 1991, №1, с.182.
51. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара, 1998.
52. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основаниям современной педагогики.) / Вопросы психологии. - 1986. - № 4. - С.101-109.
53. Савенко Ю.С. Проблема психологических компенсаторных механизмов и их типология. // Проблемы клиники и патогенеза психических заболеваний. - М., 1974. - С95-112.
54. Савенко Ю.С. "Психологическая защита" как механизм компенсации и ее значение в психотерапии больных шизофренией. // Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии (медико-психологические исследования). - М., 1976, С.26-28.
55. Селье Г. Стресс без дистресса. - М., 1979.
56. Славина Л.С. Задачи индивидуального подхода при перевоспитании. / Вопросы психологии. - 1975. - № 3. - С.156 - 161.
57. Славина Л.С. Роль семьи в формировании отношения школьника к учению и школе // Известия АПН РСФСР. - М., 1951. - Вып.36. - С.131-186.
58. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. - М., Изд. Моск. ун-та, 1980.
59. Стойков И.Д. Анализ защитных проявлений личности. Дис. …канд. психол. наук: 19.00.01, - М., 1986.
60. Столин В.В. Самосознание личности. - М., Изд. Моск. ун-та, 1983.
61. Тарабрина Н.В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций. Методические рекомендации. - Л. 1984.
62. Тукаев Р.Д. Механизмы психологической защиты при эмоционально-стрессовой психотерапии // Восьмой съезд невропатологов, психиатров и наркологов. Тезисы докладов 25-28 октября 1988г., т.3, С.506-507.
63. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. - Тбилиси: Изд-во АН ГССР, 1961.
64. Филонов Л. Б Психологические барьеры трудновоспитуемых детей и преодоление их контактным взаимодействием // Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников / Ред. М.А. Алемаскин. - М., 1980. - С.21-31.
65. Фрейд А. Психология "Я" и защитные механизмы. М.: Педагогика - Пресс, 1993.
66. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. - М., 1923.
67. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого "Я" // З. Фрейд. По ту сторону принципа удовольствия. - М., 1992. С.256 - 324.
68. Фромм Э. Бегство от свободы. - М., 1989.
69. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. / СПб.: Лань, 1997.
70. Цахаева А.А. Теория и практика адаптивным поведением. - Махачкала, 2002.
71. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс, 1993.
72. Юнг К.Г. Психологические типы // Психология индивидуальных различий. Тексты. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во Московского университета, 1982. - С. 199-219.
73. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности. Дис. …. канд. психол. наук, - Кемерово, 1995.
74. *Adler A.* Individual Psychology // Theories of Personality / Lindzei G., Hall C. - N. Y. Wiley, 1957. P.114 - 156.
75. *Plutchik R., Kellermann H., Conte H. R.* A structural theory of ego defences and emotions // Isard C. E. (ed.) Emotions in personality and psychopathology. N. Y.: Plenum, 1979. P.229 - 257.
76. *Freud S*. Histeria und Angat, Studienausgabe, B.6. Ficher Verlag, Frankfurt am Main, - 1971, s.359.

# Приложения

Приложение 1

###### Индекс жизненного стиля (Life Style Index).

###### Опросник Плутчика - Келлермана - Конте

Внимательно прочитайте приведенные ниже утверждения, описывающие чувства, поведение и реакции людей в определенных жизненных ситуациях, и если они имеют к Вам отношение, то отметьте соответствующие номера знаком "+".

1. Со мной ладить очень легко.
2. Я сплю больше, чем большинство людей, которых я знаю.
3. В моей жизни всегда был человек, на которого мне хотелось быть похожим.
4. Если меня лечат, то я стараюсь узнать, какова цель каждого действия
5. Если я чего-то хочу, то не могу дождаться момента, когда мое желание сбудется.
6. Я легко краснею.
7. Одно из самых больших моих достоинств - это умение владеть собой.
8. Иногда у меня появляется настойчивое желание про бить стену кулаком.
9. Я легко выхожу из себя.
10. Если меня в толпе кто-нибудь толкнет, то я готов его убить.
11. Я редко запоминаю свои сны.
12. Меня раздражают люди, которые командуют другими.
13. Часто бываю не в своей тарелке.
14. Я считаю себя исключительно справедливым человеком.
15. Чем больше я приобретаю вещей, тем становлюсь счастливее.
16. В своих мечтах я всегда в центре внимания окружающих.
17. Меня расстраивает даже мысль о том, что мои домочадцы могут разгуливать дома без одежды.
18. Мне говорят, что я хвастун.
19. Если кто-то меня отвергает, то у меня может появиться мысль о самоубийстве.
20. Почти все мною восхищаются.
21. Бывает так, что я в гневе что-нибудь ломаю или бью.
22. Меня очень раздражают люди, которые сплетничают.
23. Я всегда обращаю внимание на лучшую сторону жизни.
24. Я прикладываю много стараний и усилий, чтобы изменить свою внешность.
25. Иногда мне хочется, чтобы атомная бомба уничтожила мир.
26. Я человек, у которого нет предрассудков.
27. Мне говорят, что я бываю излишне импульсивным.
28. Меня раздражают люди, которые манерничают перед другими.
29. Очень не люблю недоброжелательных людей.
30. Я всегда стараюсь случайно кого-нибудь не обидеть.
31. Я из тех, кто редко плачет.
32. Пожалуй, я много курю.
33. Мне очень трудно расставаться с тем, что мне принадлежит.
34. Я плохо помню лица.
35. Я иногда занимаюсь онанизмом.
36. Я с трудом запоминаю новые фамилии.
37. Если мне кто-нибудь мешает, то я его не ставлю в известность, а жалуюсь на него другому.
38. Даже если я знаю, что я прав, я готов слушать мнения других людей.
39. Люди мне никогда не надоедают.
40. Я могу с трудом усидеть на месте даже незначительное время.
41. Я мало что могу вспомнить из своего детства.
42. Я длительное время не замечаю отрицательные черты других людей.
43. Я считаю, что не стоит напрасно злиться, а лучше спокойно все обдумать.
44. Другие считают меня излишне доверчивым.
45. Люди, скандалом добивающиеся своих целей, вызывают у меня неприятные чувства.
46. Плохое я стараюсь выбросить из головы.
47. Я не теряю никогда оптимизма.
48. Уезжая путешествовать, я стараюсь все спланировать до мелочей.
49. Иногда я знаю, что сержусь на другого сверх меры.
50. Когда дела идут не так, как мне нужно, я становлюсь мрачным.
51. Когда я спорю, то мне доставляет удовольствие указывать другому на ошибки в его рассуждениях.
52. Я легко принимаю брошенный другим вызов.
53. Меня выводят из равновесия непристойные фильмы.
54. Я огорчаюсь, когда на меня никто не обращает внимания.
55. Другие считают, что я равнодушный человек.
56. Что-нибудь решив, я часто, тем не менее, в решении сомневаюсь.
57. Если кто-то усомнится в моих способностях, то я из духа противоречия буду показывать свои возможности.
58. Когда я веду машину, то у меня часто возникает желание разбить чужой автомобиль.
59. Многие люди меня выводят из себя своим эгоизмом.
60. Уезжая отдыхать, я часто беру с собой какую-нибудь работу.
61. От некоторых пищевых продуктов меня тошнит.
62. Я грызу ногти.
63. Другие говорят, что я избегаю проблем.
64. Я люблю выпить.
65. Непристойные шутки приводят меня в замешательство.
66. Я иногда вижу сны с неприятными событиями и вещами.
67. Я не люблю карьеристов.
68. Я много говорю неправды.
69. Порнография вызывает у меня отвращение.
70. Неприятности в моей жизни часто бывают из-за моего скверного характера.
71. Больше всего не люблю лицемерных неискренних людей
72. Когда я разочаровываюсь, то часто впадаю в уныние.
73. Известия о трагических событиях не вызывают у меня волнения.
74. Прикасаясь к чему-либо липкому и скользкому, я испытываю омерзение.
75. Когда у меня хорошее настроение, то я могу вести себя как ребенок.
76. Я думаю, что часто спорю с людьми напрасно по пустякам.
77. Покойники меня не “трогают”.
78. Я не люблю тех, кто всегда старается быть в центре внимания.
79. Многие люди вызывают у меня раздражение.
80. Мыться не в своей ванне для меня большая пытка.
81. Я с трудом произношу непристойные слова.
82. Я раздражаюсь, если нельзя доверять другим.
83. Я хочу, чтобы меня считали сексуально привлекательным.
84. У меня такое впечатление, что я никогда не заканчиваю начатое дело.
85. Я всегда стараюсь хорошо одеваться, чтобы выглядеть более привлекательным.
86. Мои моральные правила лучше, чем у большинства моих знакомых.
87. В споре я лучше владею логикой, чем мои собеседники.
88. Люди, лишенные морали, меня отталкивают.
89. Я прихожу в ярость, если кто-то меня заденет.
90. Я часто влюбляюсь.
91. Другие считают, что я излишне объективен.
92. Я остаюсь спокойным, когда вижу окровавленного человека.

ОБРАБОТКА ТЕСТА

Восемь эго-защитных процессов формируют восемь отдельных шкал, численные значения которых выводятся из числа положительных ответов на определенные указанные ниже утверждения, разделенных на число утверждений в каждой шкале. Напряженность психологических защит подсчитывается по формуле (число "+"/ответы - число утверждений) х 100%.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Названия шкал | Номера утверждений | n |
| 1 | Вытеснение | 6, 11, 31, 34, 36, 41, 55, 73, 77, 92 | 10 |
| 2 | Регрессия | 2, 5, 9, 13, 27, 32, 35, 40, 50, 54, 62, 64, 68, 70, 72, 75, 84 | 17 |
| 3 | Замещение | 8, 10, 19, 21, 25, 37, 49, 58, 76, 89 | 10 |
| 4 | Отрицание | 1, 20, 23, 26, 39, 42, 44, 46, 47, 63, 90 | 11 |
| 5 | Проекция | 12, 22, 28, 29, 45, 59, 67, 71, 78, 79, 82, 88 | 12 |
| 6 | Компенсация | 3, 15, 16, 18, 24, 33, 52, 57, 83, 85 | 10 |
| 7 | Гиперкомпенсация | 17, 53, 61, 65, 66, 69, 74, 80, 81, 86 | 10 |
| 8 | Рационализация | 4, 7, 14, 30, 38, 43, 48, 51, 56, 60, 87, 91 | 12 |

Приложение 2

**Анкета студента.**

**Дорогой друг!**

Приглашаем принять участие в исследовании проблем студенческой молодежи нашего вуза.

В ходе анкетного опроса нас интересует лично Ваше мнение об учебе в вузе, Ваше настроение, пожелания, предложения.

Отвечая на вопросы анкеты, нужно отметить (обвести) цифру, которая обозначает вариант ответа, соответствующий Вашему мнению. На свободной строке можно дописать то, что считаете нужным. Заранее благодарим вас за сотрудничество!

1. **Скажите пожалуйста, на каком факультете Вы учитесь.**
2. **Чем Вы занимались до поступления в этот вуз?**

**(**возможно несколько вариантов ответа)

1. учился в школе
2. учился в техникуме (профессиональном училище)
3. работал
4. другое (напишите)

**3. Довольны ли Вы тем. Что являетесь студентом данного учебного заведения?**

1. да
2. не совсем
3. нет
4. затрудняюсь ответить
5. **Что повлияло на Ваш выбор данного учебного заведения?**

**(**от одного до трех вариантов ответа)

1. совет отца
2. совет матери
3. совет родственников
4. совет одноклассников
5. совет учителя
6. интерес к какому-либо предмету
7. собственное увлечение, хобби
8. пример и совет знакомых
9. близость учебного заведения к месту жительства
10. занятия в межшкольном учебном комбинате

11. что еще? (напишите)

1. **Что Вы можете сказать о своей учебе? (1** 2 варианта ответа)
2. я учусь с удовольствием
3. я учусь потому, что этого требуют родители
4. учусь потому, что это необходимо для моего будущего
5. к учебе равнодушен
6. думаю оставить учебу
7. другое (напишите)

**6. Как относятся родители к тому, что Вы обучаетесь в данном вузе? (**один вариант ответа)

1. положительно. Я ощущаю их поддержку
2. положительно, но особой поддержки не ощущаю
3. им все равно, где я учусь
4. отрицательно, они не заинтересованы в моей учебе здесь, не помогают
5. затрудняюсь ответить

**7. С какими трудностями Вам приходится сталкиваться на занятиях? (**отметьте все возможные варианты)

1. в конспектировании материала на лекциях
2. в общении с преподавателями
3. в понимании излагаемого материала
4. в выступлении на семинарских занятиях
5. в другом (напишите)
6. трудностей нет

**8. С какими трудностями Вам приходится сталкиваться при подготовке к занятиям?**

**(**отметьте все возможные варианты)

1. с нехваткой необходимой литературы
2. с нехваткой времени
3. с отсутствием условий для занятий
4. с отсутствием посторонней помощи
5. другое (напишите)
6. трудностей нет

**9. С каким из приведенных утверждений Вы согласны?**

1. ко мне хорошо относится большая часть одногруппников
2. ко мне хорошо относится примерно половина группы
3. ко мне хорошо относится меньшая часть группы
4. думаю, что ко мне хорошо относятся немногие
5. я не знаю, как ко мне относятся в группе

6. этот вопрос меня не волнует

**10. Есть ли у вас в университете.**

1. друзья
2. знакомые
3. родственники
4. нет никого

**11. Какие из перечисленных взаимоотношений Вы считаете для себя главными в настоящее время?**

**(**не более двух вариантов ответа)

1. взаимоотношения с друзьями
2. взаимоотношения с родственниками
3. взаимоотношения с противоположным полом
4. взаимоотношения с преподавателями

**12. Удовлетворены ли Вы своими взаимоотношениями в настоящее время:** (ответ в каждой строке)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | В общем | Не совсем | Нет |
| 1. с родителями |  |  |  |
| 2. с друзьями |  |  |  |
| 3. с противоположным полом |  |  |  |
| 4. с преподавателями |  |  |  |

**13. Чем вы объясняете свои трудности в общении**

**(два варианта ответа)**

1. своей застенчивостью;
2. боязнью получить отказ;
3. отсутствием инициативы со стороны других;
4. я не знаю, с чего начать взаимоотношения;
5. своим внешним видом;
6. в другом (напишите);
7. трудностей не испытываю.

14. Какое эмоциональное состояние для вас чаще всего характерно, когда Вы находитесь в университете?

1. после занятий Вы испытываете усталость?
2. практически не устаю
3. когда как
4. испытываю легкую усталость
5. испытываю приятную усталость
6. сильно устаю
7. **К какому предмету или сфере знаний Вы испытываете особый интерес? (**напишите)
8. **Хотели бы Вы дополнительно изучать**
9. иностранные языки
10. литературу
11. психологию
12. информатику
13. другое (напишите)

**17. Занимаетесь ли Вы в свободное время**

1. спортом
2. рукоделием
3. чтением
4. обучением на платных курсах
5. оплачиваемой работой
6. другое (напишите)

**18. Участвуете ли Вы в общеуниверситетских мероприятиях (**вечера, конференции и т.д.)?

1. да

1. нет
2. если нет, объясните, почему (напишите)
3. какие мероприятия Вы охотно посещаете (напишите).

**19. Знакомы ли Вы с программой обучения?**

1. в общем, да
2. знаком по отдельным дисциплинам
3. незнаком

**20 Знакомы ли Вы с учебным планом на год?**

1. в общем, да

1. знаком по отдельным дисциплинам
2. незнаком

**21. Хотели бы Вы изменить в нашем вузе организацию учебного процесса?**

1. да
2. нет

Поясните Ваши ответы: что именно Вы считаете необходимым изменить.

**22. Как Вы считаете, в чем студентам нужна помощь?**

1. в консультациях по отдельным предметам
2. в дополнительной информации по отдельным сферам знаний
3. в дополнительной информации по вопросам культурной жизни города
4. в дополнительной информации по социальным вопросам
5. в дополнительной информации по правовым вопросам
6. в организации психологической помощи в рамках специализированных служб
7. в другом (напишите).

**23. Сколько Вам лет?**

**24. Вы живете:**

1. вместе с родителями

1. отдельно от родителей в собственной квартире
2. снимаете комнату (квартиру)
3. в общежитии
4. у родственников, знакомых
5. другое (напишите)

**26. К какой из групп по уровню жизни Вы себя относите?**

1. я едва "свожу концы с концами"
2. мне хватает денег только на скромное питание и недорогую одежду
3. мне хватает денег только на то, чтобы прилично питаться и одеваться, но дорогие вещи мне не по карману
4. мне хватает денег на хорошую одежду и на некоторые вещи длительного пользования
5. я могу себе позволить покупку дорогих вещей
6. я могу себе позволить покупку квартиры и машины

**Спасибо за работу!**

Приложение 3

**Методические рекомендации**

**1. Учебному управлению:**

1. разработать систему мер по усилению информирования студентов об учебных планах как на весь курс обучения, так и на год, триместр;
2. рассмотреть особенности взаимодействия в системе "преподаватель-студент" и разработать систему мероприятий по внедрению форм сотрудничества на учебных занятиях и во внеучебной самостоятельной работе студентов;
3. разработать систему мер по информированию студентов по социальным и правовым вопросам.

**2. Деканатам факультетов:**

1. разработать систему мероприятий для выпускников школ города и прилегающей сельской местности по пропаганде знаний по специальностям, подготовку по которым осуществляет университет (конференции, конкурсы по специальности, публикации в молодежной прессе и др.);
2. разработать систему профориентационных мероприятий для родителей учащихся 9-11 классов школ города и прилегающей с/местности;
3. усилить воспитательную работу по формированию благоприятного психологического климата в группах (введение системы кураторства, активизация групповых мероприятий и др.);
4. усилить рекламную компанию среди студентов по вовлечению на курсы дополнительного образования по информатике, психологии, иностранному языку;
5. рекомендовать студентам, имеющим проблемы в общении, испытывающим трудности саморегуляции, к участию в работе психологического клуба и тематических семинарах;
6. усилить систему консультационной работы преподавателей по предметам.

**3. Преподавателям КФ МОСУ:**

1. в работе с первокурсниками усилить вводную часть преподаваемых курсов работой по обучению навыкам конспектирования, подготовки к семинарским занятиям, работе с первоисточниками;

активизировать работу по подготовке учебно-методических материалом, УМК и компьютерных текстов лекций, разместить на сайте КФ МОСУ вопросы к экзаменам и зачетам, заданий для самостоятельной работы, рекомендуемую литературу по предметам, учебно-тематическое плани-рование, методические рекомендации к различным формам СР и НИРС.

Приложение 4

**Тренинг по развитию адаптивных качеств личности.**

Тренинг имеет достаточно устойчивую обобщенную структуру, включающую обязательные содержательные блоки и процедурные моменты.

В начале тренинга происходит информирование участников о целях и задачах тренинга и о том, что они могут получить в результате участия в нем. После этого устанавливаются основные принципы работы в группе.

1. "Здесь и теперь".

Этот принцип ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент, чувства, переживаемые в данный конкретный момент, мысли, появляющиеся в данный момент. Кроме специально оговоренных случаев запрещается проекция в прошлое и будущее.

1. Искренность и открытость.

Самое главное в группе - не лицемерить и не лгать. Чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним будет предъявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом.

1. Принцип "Я".

Основное внимание участников должно быть сосредоточено на процесса самопознания, на самоанализе и рефлексии. Даже оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывание собственных возникающих чувств и переживаний. Все высказывания должны строиться с использованием личных местоимений единственного числа: "я чувствую…", "мне кажется…".

1. Активность.

Большинство упражнений подразумевает включение всех участников. Крайне нежелательно отсутствие даже на одном занятии, нежелателен выход из группы.

1. Конфиденциальность.

Условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия является то, что все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно остаться внутри группы.

Тренинговая программа состоит из двух взаимосвязанных тематических блоков.

**Первый блок "Развитие коммуникативной компетентности и навыков межличностного взаимодействия"** включает 2 двухчасовых занятия и направлен на осознание студентом себя в системе общения и межличностного взаимодействия, на оптимизацию межличностных отношений, развитие коммуникативных и социально-перцептивных способностей.

**Второй блок "Развитие эмоциональной и поведенческой гибкости"** включает 2 двухчасовых занятия и направлен на преодоление стереотипов группового поведения и поведенческой ригидности, выработку навыков разнообразных и адекватных форм активности, проявляемых как во внутренних интеллектуальных действиях, так и во внешних поведенческих реакциях.

**Блок 1. "Развитие коммуникативной компетентности и навыков межличностного взаимодействия".**

Цель: осознание студентом себя в системе общения и межличностного взаимодействия, развитие коммуникативных и социально-перцептивных способностей.

**Занятие № 1. Представление о себе**

1. Участники прикалывают карточки, садятся в круг и приветствуют друг друга. Таким образом, будет начинаться каждое следующее занятие, поэтому в дальнейшем изложении этот пункт будет опущен.
2. Начальная дискуссия. Ведущий просит участников поделиться своими мыслями, переживаниями, связанными с темой занятия. (Что чувствуете сейчас? Чего ожидаете от сегодняшнего занятия?).
3. Информирование.

При изучении дисциплин психолого-педагогического цикл вы уже знакомились с данной темой, рассматривали категории коммуникативной компетентности, социально-психологической компетентности, общения, взаимодействия. На лабораторных занятиях вы определяли уровень развития некоторых из перечисленных качеств. На сегодняшнем занятии мы еще раз обратимся к ним.

4. Основная часть.

*Упражнение "Самоанализ".*

Каждый участник получает лист бумаги и делит его на четыре части. Дается следующая инструкция: "Дай 10 ответов на вопрос: "Кто я такой?" Сделай это быстро, записывая свои ответы точно в той форме, в какой они сразу приходят в голову. Запиши их в первый столбик. Во второй столбик запиши ответы на тот же вопрос как, по твоему мнению, отозвались бы о тебе твои родители (выбери конкретно папу или маму). В третий столбик запиши ответы на тот же вопрос так, как, по твоему мнению, отозвался бы о тебе участник группы, сидящий слева от тебя.

Теперь сложи листок так, чтобы не были видны твои записи, и передай соседу слева. Получив листы, в оставшемся пустом столбике запиши 10 ответов на вопрос: "Кто такой тот человек, который дал тебе этот лист?" После этого листы собираются ведущим и перемешиваются. Поочередно зачитываются вслух характеристики из последнего столбика, а группа должна определить, о ком идет речь (писавший молчит). Обсуждается, насколько группа согласна с данным портретом. Затем листы возвращаются участникам, и они сами сравнивают все 4 набора ответов, анализируют их сходство и различия.

В заключение дается домашнее задание: по окончании занятий предложить своим близким дать 10 ваших определений и сравнить их с вашим предполагающимся набором черт.

*Упражнение "Представление о себе"*

Участникам раздаются листы бумаги. Участники рассаживаются по комнате. Каждый получает задание написать на листе бумаги 8-10 предложений о себе, не указывая на легко узнаваемые внешние признаки. По окончании работы листы сдаются ведущему, участники вновь усаживаются в круг. Ведущий зачитывает описания, не называя фамилий. Задача участников - угадать, кому из группы принадлежит зачитываемая характеристика.

*Дискуссия по упражнению*.

У кого совпало представление о себе с мнением окружающих? У кого нет? Как вы думаете, в чем причины несовпадения?

*Упражнение "Письма в чемодан".*

Каждый участник получает пустые картонные карточки по количеству участников, в которых он может написать (или нарисовать в метафорической форме) пожелания всем остальным членам группы персонально. К этому времени эмоциональная атмосфера в группе такова, что ощущения близости и открытости обусловливают высказывания искренние и доброжелательные, что, в свою очередь, еще более усиливает позитивный эффект в итоге тренинга.

4. Рефлексия.

Одной из последних процедур каждого занятия является анкетирование. Необходимо закончить предложения, которые даны в анкете, и тем самым высказать свое отношение к прошедшему занятию. Необходимо быть предельно откровенным, так как мнение каждого участника поможет продумать следующее занятие, сделать его более полезным для каждого и для всей группы в целом.

"Откровенно говоря…"

Дата занятия

Мое тренинговое имя

1. Во время занятия я понял, что…
2. Самым полезным для меня было…
3. Я был бы более откровенным, если…
4. Своими основными достижениями на занятии я считаю…
5. Своими основными ошибками на занятии я считаю…
6. Мне не понравилось…
7. Больше всего мне понравилось…
8. На следующем занятии я хотел бы…
9. На месте ведущего тренинга я …

Рекомендации ведущему: бланки анкеты целесообразно заготовить заранее. До следующего занятия их необходимо просмотреть и сделать для себя необходимые выводы, прежде всего в плане занятий, которые вы наметили для этой группы.

**Занятие № 2. Восприятие партнеров по общению**

Начальная дискуссия. Ведущий просит участников поделиться своими мыслями, переживаниями, связанными с работой на прошлом занятии. Что чувствуете сейчас? Чего ожидаете от сегодняшнего занятия? Какие новые качества узнали о себе от других членов группы? Чувствовал ли кто-либо себя некомфортно при выполнении того или иного упражнения?

*Упражнение "Ассоциации".*

Один из участников - водящий - выходит за дверь. Группа загадывает одного из оставшихся участников, которого водящий должен угадать. Вернувшись, водящий задает вопросы членам группы и по их ответам пытается угадать человека. Вопросы задаются на ассоциации, возникающие у каждого члена группы в связи с загаданным человеком:

* С каким животным ассоциируется у тебя этот человек?
* С какой погодой? Растением? Цветом? Музыкой? и пр.

Обычно задаются 5 вопросов, и после этого водящий должен назвать того, кого загадали. В случае верного ответа загаданный становится водящим, в случае неверного ответа - водящий выполняет это упражнение еще раз.

*Дискуссия по упражнению.*

Легко ли было угадывать? С чем это связано? Легко ли давать ассоциации на человека? Совпадали ли ассоциации у разных людей? Как вы думаете, почему?

*Упражнение "Разговор через стекло".*

Для этого упражнения по желанию выбирается пара участников, остальные будут зрителями. Круг из стульев превращается в полукруг, обращенный к импровизированной "сцене". Двоим "актерам" дается инструкция. Они находятся в аэропорту. Один из них улетает, другой - его провожает. И вот, когда проводы закончены, и отлетающий уже перешел в отсек для отлетающих, за стекло, он внезапно вспоминает, что забыл передать провожающему очень важную информацию. Он может это сделать сейчас, он видит провожающего через стекло. Однако сложность заключается в том, что стекло звуконепроницаемое, и передать информацию можно только жестами и мимикой, без слов. Один из партнеров передает информацию, другой должен его понять и ответить (тоже без слов). Затем они меняются ролями, и принимавший информацию теперь будет ее передавать (информация будет уже новая, какую он придумает). Остальных участников просят сохранять молчание и просто наблюдать за происходящим.

*Дискуссия по упражнению.*

Сначала вопросы актерам: что они чувствовали, легко ли было передавать информацию? Легко ли было расшифровывать информацию? Что удалось? Что не удалось? Почему?

Вопросы зрителям:

* какие впечатления?
* Удалось ли самим расшифровать информацию?
* Какие были версии? Почему? Что понравилось? Что бы вы сделали по-другому? При желании зрителей и резерве времени можно повторить упражнение еще с одной-двумя парами.

*Упражнение "Инсценировка песни".*

Участники разделяются на две-три команды, и каждая получает задание подготовить и затем показать инсценировку какой-либо известной песни. Остальные участники должны угадать эту песню. Инсценировка происходит без слов. На подготовку каждой команде дается 10-15 минут. После подготовки каждая команда по очереди показывает свою инсценировку.

*Дискуссия по упражнению*.

Участники обмениваются мнениями. Кому удалось донести смысл песни? За счет чего? Кому не удалось? Почему? Какие были трудности при передаче и расшифровке информации? Какая команда лучше справилась с заданием? Почему? Как происходит передача информации в жизни? А получение ее? Замечаем ли мы сигналы жестов, мимики? Насколько часто в жизни мы пользуемся этими каналами передачи информации?

*Упражнение "Таможня".*

Один участник группы по желанию выбирается на роль "контрабандиста", остальные будут "таможенниками". "Таможенники" сидят в аудитории, "контрабандист" выходит из аудитории. Его задача - три раза войти в аудиторию, причем один раз он должен иметь при себе тайно какой-нибудь предмет (монету, пуговицу). Задача "таможенников" - внимательно наблюдать за "контрабандистом" и определить на основе своих наблюдений, в который из своих приходов он имел при себе предмет.

*Дискуссия по упражнению.*

"Таможенники" высказывают свои догадки. Обсуждается, на основе чего были сделаны их выводы. Какие наблюдения были сделаны? Что во внешнем виде, в поведении насторожило? Кто угадал, кто нет? Почему? При наличии резерва времени упражнение повторяется еще раз с другим "таможенником".

**Занятие № 3. Развитие умения слушать другого**

1. Начальная дискуссия.

Что такое эмпатическое слушание? Какие виды эмпатического слушания Вы знаете? Часто ли вы сталкиваетесь с ситуацией, когда окружающие не понимают, что вы хотите сказать и наоборот?

*Упражнение "Спина к спине".*

Двое участников по желанию садятся на стулья спиной друг к другу. Их задача вести диалог на какую-либо интересующую обоих тему в течение 3-5 минут. Остальные участники выполняют роль молчаливых зрителей.

*Дискуссия по упражнению.*

Участники делятся своими ощущениями. Легко ли было вести разговор? В чем были трудности? Есть ли удовлетворение от разговора? Зрители высказывают свои наблюдения. Можно повторить упражнение еще с одной парой участников.

*Упражнение "Кто быстрее?".*

Участники делятся на две команды. Ведущий заранее заготавливает списки слов (какие-либо понятия, можно как конкретные, так и абстрактные). В каждой команде выбирается водящий, которому ведущий последовательно показывает 5 слов. Он должен изобразить эти понятия без слов так, чтобы члены его команды поняли и смогли назвать загаданное понятие. Ведущий ведет отсчет времени. Задача водящего - как можно точнее изобразить понятие, чтобы время на "понимание" было минимальным. То же самое производит и другая команда. Задание можно повторить несколько раз. Выигрывает та команда, которая уложилась в минимальное время.

*Дискуссия по упражнению.*

Участники делятся мнениями. У кого лучше получилось упражнение? За счет чего? Какими способами можно улучшить точность передачи информации?

*Упражнение "Телеграммы".*

Каждому участнику раздаются чистые бланки "телеграмм" с именами остальных участников. Члены группы рассаживаются по аудитории и выполняют задание: для каждого члена групп на его "телеграмме" написать самое хорошее, что каждый участник узнал о нем, чем этот человек помог в ходе тренинга, в чем была его важная заслуга и пр. После того, как все телеграммы будут написаны, ведущий собирает их и во время небольшого перерыва просматривает, чтобы не было оскорбительных или грубых телеграмм, и, в случае необходимости, - отдает авторам на переделку.

*Дискуссия по телеграммам.*

Ведущий раздает телеграммы адресатам, каждый читает свои телеграммы. После этого участники делятся чувствами.

*Заключительная дискуссия.*

Ведущий просит участников поделиться мыслями, чувствами, переживаниями по поводу всего блока тренинга. Что дал тренинг? Над чем стали задумываться? Какие важные решения для себя приняли? Какие перспективы на будущее? Какие чувства сейчас? После дискуссии ведущий имеет заключительное слово.

**Второй блок "Развитие эмоциональной и поведенческой гибкости".**

**Цель:** преодоление стереотипов группового поведения, поведенческой ригидности, выработка навыков разнообразных и адекватных форм активности, проявляемых как во внутренних интеллектуальных действиях, так и во внешних поведенческих реакциях. Расширение сознания и самосознания студентов в аффективной сфере.

**Занятие № 1**

*Информирование.*

Любая профессиональная деятельность требует умения находить оптимальные решения, быть эмоционально гибким.

Структура эмоциональной гибкости включает 3 вида: интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую, которые в реальной профессиональной деятельности взаимосвязаны.

Под поведенческой гибкостью, пластичностью поведения понимается способность легко отказываться от несоответствующих ситуаций и задач, способов поведения, средств деятельности и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Эмоциональная гибкость представляет собой сочетание личностных качеств, объединенных в блоки: эмоциональная устойчивость, позитивная эмоциональная экспрессивность (склонность к переживанию радости, спонтанность проявления своих состояний).

Студент, зачастую не готов к большим интеллектуальным нагрузкам, избегает ситуаций принятия решений, с трудом меняет свое мышление и поведение, у него закрепляются защитные психологические реакции, ведущие к снижению критичности, неспособности принять другую точку зрения, ригидности. Все это препятствует взаимопониманию с окружающими, снижает эффективность учебной деятельности, не позволяет студентам стать самостоятельными, самореализующимися, конкурентоспособными. Выработке всех этих качеств и посвящены занятия данного блока.

*Упражнение "Я - глазами группы".*

По кругу вся группа описывает отрицательные эмоции конкретного участника (его психологический портрет). Каждый участник из описаний, данных группой, узнает о впечатлении, которое он производит на окружающих в те моменты, когда он испытывает (переживает) отрицательные эмоции.

Данное упражнение можно проводить: по желанию (обратную связь получают только те участники, кто хочет, насильно не заставлять) или каждый участник (первый - вызывается сам, а далее по кругу).

*Примечание:* данное упражнение можно проводить только в группе, которая готова к такому обсуждению (чтобы не было обид, когда высказывания участников воспринимаются конструктивно, а не как нападки).

*Упражнение "Портрет собеседника"*

Участники тренинговой группы делятся на пары. Результат занятия - создание портрета отрицательных эмоций собеседника. Созданные портреты обсуждаются в парах, а уже впечатления от выполнения задания (упражнения) - в круге.

*Примечание:* данное упражнение позволяет увидеть себя со стороны, осознать свои особенности, как он воспринимается окружающими при предъявлении им (когда испытывает) отрицательных эмоций, так ли он хочет, чтобы его воспринимали.

*Упражнение "Причины моих отрицательных эмоций"*

Цель: осознание причин возникновения отрицательных эмоциональных состояний учащимися.

Варианты выполнения этого упражнения:

А. Обсуждение (дискуссия) в круге на тему: причины возникновения отрицательных эмоций (гнев, раздражение; страх, злость, неуверенность и т.д.). Каждый участник рассказывает о причине одной из эмоций, иллюстрируя (аргументируя) свой рассказ ситуацией из своего прошлого опыта (можно использовать результаты обсуждения в упражнении.

Примечание: в заключение можно обсудить (провести мини-исследование), какие эмоции чаще упоминались и с чем это связано.

Б. Обсуждение (дискуссия) в мини-группах. Каждая группа рассматривает одну из отрицательных эмоций, результат обсуждения - описание причин, вызывающих эту эмоцию, озвучивается в круге.

*Примечание*: в заключение подвести итог (сравнительный анализ отрицательных эмоций между собой): есть ли различия между отрицательными эмоциями, причинами их возникновения, действительно ли эти причины "заслуживают" того, чтобы возникали отрицательные эмоции.

В. Обсуждение (анализ) в круге ситуаций из прошлого опыта участников. Любой участник может предложить (описать) ситуацию из своего опыта, группа должна выявить (предположить, что послужило причинами возникновения) причины возникновения отрицательных эмоций, адекватны ли были реакции.

Примечание: упражнение можно выполнять до тех пор, пока участники предлагают для обсуждения свои ситуации, если время ограничено или нет желающих анализировать свои ситуации, ведущий должен приготовить и разобрать 2-3 ситуации.

**Занятие № 2.**

*Упражнение "Гнев и раздражение"*

Цель: осознание роли отрицательных эмоциональных состояний (гнев и раздражение) во взаимоотношениях с окружающими, выработка навыков рефлексии (умение анализировать ситуацию с позиции окружения).

Варианты выполнения этого упражнения:

А. Все участники делятся на две группы. Каждая группа обсуждает и подготавливает:

1 группа: доводы в пользу того, что такие отрицательные эмоции, как гнев и раздражение не надо сдерживать, независимо от силы, яркости их проявления. Участники, чьи ситуации проигрывались, изменилось ли их мнение после проигрывания ситуаций, а потом - те, кто разыгрывал ситуации, и "наблюдатели".

*Примечание*: упражнение дает возможность посмотреть на ситуацию с позиции собеседника, задуматься над тем, что в такой ситуации чувствует собеседник (близкие люди, коллеги, ученики и т.д.) и как эмоциональное состояние влияет на взаимоотношения.

*Упражнение "Страх и неуверенность"*

Цель: изменение своих отрицательных эмоций (страх, неуверенность) на противоположные*.*

Группа в круге обсуждает следующий вопрос: как часто я испытываю страх и неуверенность и можно ли эти состояния изменить. Далее участники тренинга объединяются в мини-группы (3-4 человека), каждая группа вырабатывает (создает) свой способ "борьбы" со страхом и неуверенностью, который потом обсуждается в круге.

Примечание: упражнение акцентирует внимание на том, что эмоциональное состояние можно изменить, участники вырабатывают приемлемые для себя варианты (способы) изменения нежелательных эмоциональных состояний.

*Упражнение "Победа над гневом и раздражением"*

Цель: изменение своих отрицательных эмоций, выработка навыков управления отрицательными эмоциями (гнев, раздражение).

Аналогично предыдущему упражнению, участники в малых группах вырабатывают (создают) способы управления отрицательными эмоциями и способы адекватного их предъявления окружающим, которые потом обсуждаются в круге.

*Примечание:* данное упражнение позволяет выработать навыки управления отрицательными эмоциями и навыки адекватного их предъявления окружающим.

*Упражнение "Интонация"*

Цель: познание особенностей своей речи, ее ритмико-интонационных Сторон (интонации, высота, громкость голосового тона, тембр голоса, сила ударения), их воздействия (влияние) на окружающих, расширение диапазона (выработка новых способов) их использования, развитие наблюдательности к интонационным проявлениям эмоциональных состояний.

Материалы: карточки, на которых написан список эмоциональных состояний (радость, гнев, страх, страдание, презрение и т.д.), причем должно быть несколько вариантов карточек с разными последовательностями эмоций.

Участники тренинга делятся на пары, садятся спиной друг к другу и каждый из них по очереди повторяет одну и ту же фразу, например, "Я рад (а) Вас видеть в школе" или "Сколько можно ждать" и т.п., стараясь с помощью интонации и других ритмико-интонационных сторон речи передать эмоциональное состояние (каждому участнику дается список эмоций, каждую из которых он должен продемонстрировать, говоря одну и ту же фразу), партнер же должен определить, какое эмоциональное состояние демонстрировалось. После выполнения задания в парах участники круге рассказывают о своих ощущениях, впечатлениях, о возникших трудностях или их отсутствии.

*Примечание:* каждому участнику дается список эмоциональных состояний (чтобы не отвлекаться на их придумывание, сконцентрировать внимание на выполнении задания), список содержит 4-5 эмоций, желательно, чтобы у каждого участника пары была своя последовательность эмоциональных состояний.

*Упражнение "Вербализация чувств"*

Цель: развитие навыков рефлексии, вербального выражения эмоционального состояния.

Материалы:

**А. -** карточки, на которых написаны эмоциональные состояния (радость, гнев, страх, страдание, презрение и т.д.); Б. - карточки, на которых описаны две ситуации.

А. Каждому участнику дается карточка, на которой написаны две эмоции - позитивная и негативная, которые он должен передать с помощью слов (вербально). Для этого необходимо придумать ситуацию, в которой эти состояния могут возникнуть, вспомнить эти состояния, вжиться в них. Группа должна определить, какие эмоциональные состояния были продемонстрированы. После того, как задание выполнит последний участник, проводится подведение итогов (обсуждение в круге), участники делятся своими впечатлениями, рассказывают о трудностях, которые, возможно, возникли в процессе выполнения задания.

Б. Каждому участнику дается карточка, на которой описаны две ситуации, в одной из которых предположительно возникают негативные эмоции, а в другой - позитивные. Эти ситуации и возникающее при этом эмоциональное состояние и должен продемонстрировать участник, передать с помощью слов (вербально). После того, как задание выполнит последний участник, проводится подведение итогов (обсуждение в круге), участники делятся своими впечатлениями, рассказывают о трудностях, которые, возможно, возникли в процессе выполнения задания.

1. Постановление Министерства труда и социального развития РФ от 27.09.96 г. «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации" введенное в действие инструктивным письмом Министерства общего и профессионального образования РФ, №7 от 28. 01. 97 г. [↑](#footnote-ref-1)