

Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Самарский филиал

*Проектный офис
«Психолого-педагогическое сопровождение
участников образовательных отношений»*

**СИСТЕМА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВУЗА**

Монография

Самара
2019

УДК 37.015.3:159.922
ББК 88.8:88.4
С40

Авторы-составители:

Н. А. Добровидова, к. психол. н., И. Л. Матасова, к. психол. н., доцент,
М. А. Шаталина, к. психол. н., доцент, Е. Н. Устюжанинова, к. психол. н.

Рецензент:

С. В. Иванова, к. психол. н., доцент кафедры управления
и информационно-технического обеспечения деятельности
УИС ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

С40 Система психолого-педагогического сопровождения участ-
ников образовательных отношений вуза: монография / авт.-
сост.: Н. А. Добровидова, И. Л. Матасова, М. А. Шаталина, Е. Н.
Устюжанинова. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2019. – 72 с.

ISBN 978-5-6041079-1-1

В монографии рассматривается система работы по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательного процесса вуза, представлена модель сопровождения, описаны результаты исследовательской деятельности по разнообразной тематике в рамках работы проектного офиса «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений» СФ ГАОУ ВО МГПУ, клинические случаи практической консультативной работы.

Предназначена для студентов факультета психологии и педагогики, магистрантов, аспирантов, руководителей образовательных учреждений, педагогов.

УДК 37.015.3:159.922
ББК 88.8:88.4

ISBN 978-5-6041079-1-1

© СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2019
© Н. А. Добровидова, И. Л. Матасова,
М. А. Шаталина, Е. Н. Устюжанинова, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава I. Система психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений вуза	
1.1. Теоретический обзор подходов к организации системы психологического сопровождения обучающихся в высших учебных заведениях	5
1.2. Модель психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений вуза СФ МГПУ	19
Глава II. Актуальные проблемы самоопределения личности в юношеском возрасте: научно-исследовательский аспект	
2.1. Особенности психологического сопровождения обучающихся в контексте современного гендерного подхода в образовании	27
2.2. Особенности полоролевого самоопределения современной молодёжи	32
2.3. Перфекционизм обучающихся как фактор социально-психологической дезадаптации	40
2.4. Особенности экзистенциальной сферы студентов. Роль ответственности в развитии индивидуальности современной молодежи	47
Заключение	66
Литература	68

ВВЕДЕНИЕ

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений предполагает выстраивание системы социально-психологических условий для сохранения психического и психологического здоровья обучающихся, организации их успешной учебной деятельности, позитивной социализации и формирования личностных характеристик, отвечающих требованиям новых образовательных стандартов.

В апреле 2018 года в Самарском филиале ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» был создан проектный офис «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса». Сопровождение включает в себя следующие направления: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция на уровне индивидуальной и групповой работы, а также на уровне образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение базируется на принципах индивидуального подхода к обучающимся, гуманности, научности, комплексности, коллегиальности, системности, рациональности.

Работа по психологическому сопровождению участников образовательных отношений предполагает тесное сотрудничество с другими образовательными организациями города и области – базами проведения научных исследований и экспериментов, диагностических, профилактических, просветительских мероприятий.

В монографии представлен теоретический обзор научно-практических подходов к организации системы психологического сопровождения обучающихся высших учебных заведений, опыт работы по организации системы психологического сопровождения студентов СФ ГАОУ ВО МГПУ, описана модель сопровождения, цели, задачи и пути их достижения. Рассмотрены актуальные проблемы самоопределения личности в юношеском возрасте, изложены результаты научных исследований, проведённых в рамках работы проектного офиса, описан ряд клинических случаев из консультативной практики.

Данная монография представляет собой первую из серии научных работ, посвященных проблеме психологического сопровождения участников образовательного процесса.

ГЛАВА 1. СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВУЗА

1.1. Теоретический обзор подходов к организации системы психологического сопровождения обучающихся в высших учебных заведениях

Успешное социальное развитие современной России невозможно без роста творческого и нравственного потенциала ее граждан, без развития их активности, инициативы и способностей, без повышения уровня их профессиональной подготовки.

Образование – важнейший стратегический ресурс развития современного общества. Ускорение геополитических, экономических и технологических процессов, которые оказывают влияние на весь мир, не обходит стороной и высшие учебные заведения. В современных условиях главной целью образования становится формирование личности профессионально и социально компетентной, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию.

Как отмечается в Стратегии государственной молодежной политики, «жизнь молодого человека в предполагаемых условиях не будет развиваться линейно. Новые условия потребуют от каждого молодого человека и его семьи мобильности, поиска нестандартных индивидуальных вариантов построения своей жизни» (Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации, 2005).

В настоящее время российская молодежь не является единой группой по базовым социальным параметрам. Молодые представители разных социальных групп различаются своими ценностными и смысловыми ориентациями, духовными потребностями, материальными возможностями, образом и стилем жизни.

Молодость – период, когда происходит самопознание, саморазвитие и самоопределение в социальном мире. Эффективность этих процессов зависит прежде всего от самой личности, от ее активности, способности к самоанализу, силы воли, психологической устойчивости, системы ценностных ориентаций, задатков и способностей к различным видам деятельности. В этот период происходит внутренняя самореализация в процессе формирования способностей и личностных качеств на основе задатков, формируются жизненные цели, и соз-

дается потенциал для внешней самореализации, выступающей движущей силой достижения социально значимых результатов.

С другой стороны, социальная среда, вследствие отсутствия жестко заданных траекторий развития и самореализации, обуславливает необходимость освоения молодежью социальных ролей, достижения определенного социального статуса, формирования гражданских качеств.

Условия, в которых происходит становление молодежи, во многом зависят от общества, которое обеспечивает безопасную образовательную среду, тем самым содействуя решению многих проблем молодежи (А. А. Александрова, И. А. Баева, И. В. Богданов, А. А. Бодалев, Т. Ю. Герасимова, С. Д. Дерябо, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин).

Именно поэтому сейчас в системе образования на первый план выходят задачи повышения качества образования, создания условий для наиболее полного раскрытия творческого потенциала студентов и реализации их профессиональных способностей.

Обучение в высшем учебном заведении – важнейший этап социализации молодежи, связанный с формированием социально зрелой личности. Переход от школьного обучения к обучению в вузе нередко сопряжен с дезадаптивными тенденциями в жизни человека, а также с изменениями ценностно-смысловых ориентаций, связанных с необходимостью адаптации к новым условиям: новая социальная среда, новый коллектив, новые требования, новые перспективы. Эта новая ситуация требует от молодых людей перехода на иной уровень отношений как с собой, так и с другими людьми.

Для того чтобы обучение, воспитание, создание психолого-педагогических условий для самоактуализация студентов вузов проводилось с учетом имеющихся научно-психологических знаний, в системе образования целесообразным является создание службы психологического сопровождения участников образовательного процесса. Введение системы психологической поддержки способно уменьшить степень влияния многих стрессогенных факторов и стимулировать студентов к активному освоению знаний и навыков, необходимых для будущей специальности. Также деятельность такой службы призвана оказать определённую поддержку преподавателям, поскольку проблемы, с которыми сталкиваются работники образования в школах, не обходят стороной и преподавателей высших учебных заведений: эмоциональное выгорание, высокий уровень ответственности, склонность к формированию трудоголизма, профессиональная деформация и пр.

На этот факт указывают современные педагоги и психологи. Так, С. П. Зуева говорит о том, что увеличение объема информации, рост темпа жизни, объема человеческих контактов, кризисные явления в обществе, природе, в семье, эти и многие другие факторы приводят к невротизации населения (Зуева С. П., 1990). Не случайно многие исследователи отмечают резкое ухудшение психологического и психического здоровья людей (Б. С. Братусь, А. О. Бухановский, О. С. Васильева, Т. Б. Дмитриева, И. В. Дубровина, В. П. Коханов, В. И. Слободчиков). Вероятно, наступило такое время, когда психологическая помощь должна сопровождать человека на всех этапах его жизненного пути. В связи с изменениями в обществе, переориентацией на европейскую многоуровневую систему образования, участием России в Болонском процессе, происходит осознание роли и значения психологической службы в системе образования (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утверждена приказом Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. № 393; Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации, утверждено приказом Минобразования РФ от 22 октября 1999 г. № 636).

Для организации эффективного психологического сопровождения в высших учебных заведениях необходимо учитывать те изменения, которые происходят в ценностной, мотивационной, эмоциональной сферах студентов во время обучения на разных образовательных уровнях (И. В. Абакумова, А. Г. Асмолов, Ю. А. Афанасьев, В. В. Веселова, И. В. Дубровина, П. Н. Ермаков, И. А. Зимняя, А. И. Красило, Д. А. Леонтьев, А. А. Реан, В. В. Рубцов, С. А. Смирнов, В. А. Якунин).

Впервые понятие «сопровождения» как новой образовательной технологии было предложено в работах Е. И. Казаковой, М. Р. Битяновой.

Основной идеей в теории С. П. Зуевой в отношении организации комплексного сопровождения является системно-ориентационный подход, где основным положением становится приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта. Е. И. Казакова дала следующее определение понятия «сопровождение»: «Сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии...» (Коростылева Л. А., 2005, с. 8).

С. Л. Братченко рассматривает сопровождение как одно из приоритетных направлений деятельности психолога образования и определя-

ет его как систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации образовательного взаимодействия (Братченко С. Л., 1999).

Таким образом, понятие «сопровождение» теснейшим образом связано как с охраной здоровья, так и с вытекающими отсюда, с одной стороны, динамической оценкой адаптированности ребенка в образовательной среде и, с другой стороны, поддержанием оптимальной его адаптации в этой среде.

По мнению С. Л. Братченко, сопровождение как целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса будет определяться минимум тремя основными взаимосвязанными компонентами:

1) систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения;

2) созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент);

3) созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного компонента) (Братченко С. Л., 1999).

Необходимо подчеркнуть, что одной из первостепенных задач сопровождения является определение критериев максимально допустимых образовательных воздействий (как количественных, так и качественных), критериев перехода состояния ребенка (при увеличении силы, сложности и объема образовательных воздействий) в пограничную с дезадаптивным состоянием зону.

Основанием системы сопровождения является концепция свободного выбора как условия развития. Сопровождение может трактоваться как помощь в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действие в котором несет сам человек.

Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта. Субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных. Человек как субъект развивается всю жизнь, на основе своего индивидуального, группового, профессионального опыта (Братченко С. Л., 1999). Таким образом, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий

создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Упрощенная трактовка: сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях. Субъектом развития является любая система в образовании, и в этой связи объектами сопровождения могут быть человек, процесс, система (образовательная, педагогическая, социальная и др.).

Стоит отметить, что изначально вопросы сопровождения разрабатывались только для средней школы. Вместе с тем необходимость психологического обеспечения профессионального образования и потребность в психологической службе в учреждениях профессионального образования были осознаны отечественными психологами и педагогами достаточно давно. Теоретическая разработка этой проблемы и ее практическое решение прослеживается с конца 1970-х годов. Впервые психологическая служба в вузе была создана в Казанском государственном университете в 1977 году. Активно разрабатывалась идея психологического сопровождения как поддержки в профессиональном становлении в вузе Е. А. Климовым и В. Я. Романовым.

Несмотря на это психологическая служба в настоящее время все еще не стала обязательным структурным подразделением вуза. Психологические службы создаются по инициативе преподавателей-психологов, работающих в вузе и администрации. Поэтому каждое высшее учебное заведение самостоятельно определяет структуру психологической службы, ее место и роль в образовательном процессе вуза, содержание деятельности. Наиболее характерными вариантами из реально функционирующих организационных моделей психологической службы являются: модель студенческой психологической службы, модель кабинета психологической помощи, модель психологического сопровождения личностного развития студентов, модель психологического обеспечения образовательного процесса и модель психологического обеспечения управленческих процессов в вузе. Выбор той или иной модели обусловлен материально-техническими условиями деятельности психологической службы, кадровыми возможностями, профессиональной позицией специалистов, работающих там, запросом и позицией администрации вуза и др.

Таким образом, единый подход в понимании целей, задач, модели психологического сопровождения в высшем образовании отсутствует. Основная проблема при организации этого процесса состоит в том, что все попытки заключаются в дублировании модели психологической службы в средней школе.

Между тем следует подчеркнуть, что психолого-педагогическое сопровождение в системах общего и профессионального образования реализует разные функции. Отличия сопровождения в профессиональном образовании обусловлены прежде всего особенностями возраста, образовательной среды учреждения профессионального образования, ведущей деятельности обучающихся (студентов).

В качестве научного обоснования программы психолого-педагогического сопровождения используются профориентационный подход (Н. В. Самоукина, Э. А. Фарапонова, В. В. Чебышева и др.), деятельностный подход (Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна, В. Д. Шадрикова), состоящие в оптимизации закономерностей освоения различных видов деятельности – учебной, профессиональной. При этом становление профессионала рассматривается с позиции процесса формирования мастерства, сопровождающегося профессиональными кризисами (потеря интереса к профессии, снижение самооценки, ценностный кризис) (В. В. Рубцов, 2008).

Необходимость организации системы психолого-педагогического сопровождения деятельности учреждений профессионального образования обусловлена реализацией идей развивающего образования, направленного на формирование личности с учетом ее интересов, способностей, склонностей и потребностей, а также необходимостью решения целого ряда существующих проблем, связанных с научно-методическим обеспечением дополнительных образовательных программ, реализуемых в учреждениях, и повышением уровня психолого-педагогической компетентности педагогов профессионального образования.

Миссия практической психологии профессионального образования заключается в обеспечении его развивающего характера, в создании психологических условий успешного личностного, социального и профессионального развития юношей и девушек. Психолого-педагогическое сопровождение в профессиональном образовании должно стать фактором, способствующим личностному росту и успешности каждого обучающегося (студента) (Абакумова И. В., 2002).

Психолого-педагогическое сопровождение в учреждении профессионального образования – это система деятельности педагогов-психологов и педагогов, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья обучающегося (студента), содействующих в разрешении проблем, возникающих у него в процессе взаимодействий в учебном заведении, социально адекватными спосо-

бами. Под психологическим сопровождением понимается система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для всех субъектов образовательного учреждения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития студента на каждом этапе обучения в учреждении профессионального образования (Байденко В. И., 2002).

Э. Ф. Зеер психологическое сопровождение профессионального становления определяет как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности (Зеер Э. Ф., 2004). Выбор целей и направленности психолого-педагогического сопровождения, т. е. стратегия его осуществления, определяется двумя основными принципами: нормативности развития и системности развития психической деятельности. Тактика работы, т. е. выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из так называемого деятельностного принципа сопровождения.

Приоритет интересов сопровождаемого реализуется через учёт индивидуальных потребностей личности обучающегося в его личностном становлении; равнозначность программ помощи обучающемуся в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций (Афанасьев Ю. А., Васильева О. Л., 2004).

В основе психолого-педагогического сопровождения лежит личностно-проблемный подход, опирающийся на внутренний потенциал каждого конкретного человека и поддержку его окружения, а также на владение методами разрешения наиболее типичных проблем, с которыми сталкивается человек в процессе профессионального развития (Абакумова И. В., 2002).

Сопровождение в профессиональном образовании понимается как многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующее профессиональному самоопределению обучающегося (студента), его личностно-профессиональному развитию. Оно носит полифункциональный характер. Содержательное наполнение понятия строится на основе имеющихся знаний о сущности сопровождения развития в образовании, заключающейся в обеспечении возможностей свободного выбора как условия развития.

Система многоуровневого взаимодействия субъектов образовательного процесса в образовательно-профессиональной среде реализует многообразие функций сопровождения развития в образовании. При этом сопровождение обучающегося в высшем учебном заведении

выступает как специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъектов образовательного процесса к взаимодействию, где молодой человек получает квалифицированную помощь в формировании ориентационного поля профессионального развития, психолого-педагогическую поддержку в формировании и развитии профессионально важных качеств и компетенций.

За основу выделения структурной модели профессиональных качеств будущего специалиста многие авторы предлагают взять структуру личности К. К. Платонова:

1. Профессиональная направленность:

- мотивации профессионального выбора;
- ориентации на профессиональное самосовершенствование;
- тенденции к изменению самооценки по мере освоения профессии.

2. Профессиональный опыт:

- отношение к текущему уровню сформированных профессионально важных качеств;
- особенности протекания когнитивных и эмоциональных процессов;
- биопсихологические свойства, определяющие профессиональную пригодность (Абакумова И. В., Фоменко В. Т., 1998).

Таким образом, основными категориями психолого-педагогического сопровождения в профессиональном образовании выступают:

- 1) проблемы профессионального и личностного развития субъектов деятельности в образовательном пространстве;
- 2) уровни взаимодействия участников сопровождения;
- 3) условия, обеспечивающие качество психологического сопровождения.

Общей целью психолого-педагогического сопровождения обучающегося (студента) в учебно-воспитательном процессе является обеспечение его нормального развития (в соответствии с нормой развития в определенном возрасте).

Общие задачи психолого-педагогического сопровождения в профессиональном образовании:

- психологическое сопровождение интеллектуального, личностного и нравственного развития;
- предупреждение возникновения проблем развития обучающегося (студента);

- помощь (содействие) обучающемуся (студенту) в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями;
- содействие в повышении психологической компетентности педагогов и родителей;
- организация при необходимости развивающих и коррекционных мероприятий со всеми субъектами образовательного процесса;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) обучающихся, родителей, педагогов.

Основные принципы организации психолого-педагогического сопровождения:

- принцип демократичности (подразумевает признание права на добровольное непосредственное участие в сопровождении субъектов образовательного процесса);
- принцип творческой позиции (предусматривает постоянную готовность к поиску нестандартных решений, гибкость в реализации практических задач в зависимости от конкретной ситуации);
- принцип партнерского общения (означает исключение доминирующей позиции субъектов образовательного процесса по отношению друг к другу);
- принцип системности и последовательности (подразумевает реализацию психолого-педагогического сопровождения как системы работы специалистов в определенной логичной и целесообразной последовательности);
- принцип вариативности (предполагает реализацию широкого арсенала психолого-педагогических средств, форм и методов в процессе сопровождения, который может быть использован как полностью, так и частично, гибко изменяться применительно к конкретным условиям);
- принцип превентивности (направлен на предупреждение возможного неблагополучия и обеспечение безопасности физического и психологического здоровья воспитанника, других субъектов учебно-воспитательного процесса в условиях образовательного учреждения);
- принцип экологичности (обеспечивает необходимость постоянного соотношения используемых средств и методов психолого-педагогического сопровождения с поставленной целью) педагогиче-

ских условий, способствующих успешному обучению, воспитанию и развитию каждого обучающегося (студента) в конкретной образовательной среде (Абрамова Г. С., 1997).

Своеобразие психолого-педагогического сопровождения каждого учреждения заключается прежде всего в расстановке акцентов в содержании работы с субъектами образовательного процесса и моделью деятельности. Педагог-психолог действует в рамках одной из моделей, определяющей не только его профессиональную позицию, но и учитывающей запросы администрации. Существуют различные подходы в понимании основного содержания и направленности деятельности педагога-психолога, обслуживающего систему профессионального образования.

В настоящее время реализуются две основные модели психолого-педагогического сопровождения в вузах.

Первая модель связана с деятельностью только одного педагога-психолога в учреждении, а при наличии социального педагога, валеолога, медицинского работника, других узких специалистов может составлять комплексную психолого-педагогическую службу.

Вторая модель психолого-педагогического сопровождения в учреждении ориентирована на деятельность команды психологов, где каждый специалист выполняет свой спектр работ и имеет свою специализацию. Координированная работа специалистов позволяет максимально качественно и эффективно справиться с задачами, стоящими перед образовательным учреждением (Абакумова И. В., Фоменко В. Т., 1998; Абрамова Г. С., 1997; Арсеньев Д. Г., Шевченко Е. В., 2004).

Однако в практике создания психологической службы в условиях вузов возникают значительные трудности, которые во многом связаны с тем, что на сегодняшний день недостаточно разработана законодательная база; не определены требования к организационной структуре подобных служб; в штатном расписании учреждений нет необходимых ставок для специалистов. У администрации нередко присутствует достаточно размытое представление о возможностях, содержании деятельности специалистов служб сопровождения, в частности психолого-педагогического. Поэтому для обеспечения успешного функционирования системы психолого-педагогического сопровождения необходимо создание целого ряда условий: нормативно-правовых, организационных, информационных, кадровых, мотивационных, научно-методических, материально-технических.

Для успешной реализации психолого-педагогического сопровождения в вузах необходимо, чтобы процесс сопровождения включал в себя следующие направления деятельности:

1. Повышение психологической компетентности всех участников образовательного процесса – система мер, позволяющих повысить адаптационные возможности обучающихся (студентов), обеспечить психологически грамотный подход к обучению и развитию.

2. Информационно-аналитическое обеспечение системы управления образованием – система мер, направленных на профилактику и устранение факторов негативного воздействия образовательной среды на развитие личности обучающегося (студента); мониторинг и анализ развивающего характера и безопасности образовательной среды, эффективности дополнительных образовательных программ, уровня развития и социально-психологической компетентности обучающихся (студентов).

3. Психологическое проектирование – система мероприятий, связанных с реализацией психологической составляющей в образовательном проектировании, которая призвана сохранить и укрепить психическое и социальное здоровье участников образовательного процесса, обеспечить обучение, воспитание и развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

4. Оказание психологической помощи участникам образовательного процесса – система мероприятий, направленных на преодоление психолого-педагогических проблем участников образовательного процесса, оказание психологической помощи, включающей такие виды деятельности, как психологическое просвещение и консультирование, психологическая профилактика, диагностика, коррекция и развитие, профессиональная ориентация

Наряду с рассмотренными выше традиционными видами деятельности целесообразно включить такое комплексное направление, как разработка (проектирование) дополнительных образовательных программ, которые будут включать в себя наряду с профессиональным компонентом компонент психологический.

При организации психолого-педагогического сопровождения в вузе необходимо использовать комплексную систему работы, которая включает в себя пять этапов:

Первый этап – проведение просветительской и первичной психопрофилактической работы с целью уточнения и формирования социального заказа. Психолого-педагогическое сопровождение, как правило, начинается с реализации форм работы психопрофилактической и

просветительской направленности (лектории, беседы, семинары, недели и декады психологии и др.), которые призваны актуализировать потребность субъектов образовательного процесса в психологических знаниях, оптимизировать их взаимодействие, что позволит формировать социальный заказ, адресуемый специалистам психологической службы.

Второй этап – индивидуальная и групповая диагностика в соответствии с запросом субъектов образовательного процесса или оказание психологических услуг (консультирование, групповая работа, вторичная психопрофилактика). Данный этап предусматривает изучение особенностей личностного развития, выявление резервов, обеспечивающих достижение максимальной самореализации личности. Результаты мониторинга личностных достижений в ходе психологического сопровождения деятельности позволяют вносить коррективы в программы взаимодействия.

Третий этап – психолого-педагогический консилиум, коррекционно-развивающая работа. Предполагает разработку и реализацию программ взаимодействия психологов с другими субъектами образовательного процесса.

Четвертый этап – повторная диагностика, анализ эффективности проведенной работы.

Пятый этап – обсуждение результатов и изучение уровня удовлетворенности взаимодействием, при необходимости – уточнение социального заказа и переход на первый этап психологического сопровождения.

Но существуют также и общие для всех этапов психологического сопровождения задачи, не зависящие от периода обучения и форм подготовки:

1. Способствовать самоопределению студентов образовательного учреждения на начальном этапе профессиональной подготовки.
2. Помочь студентам в определении своих возможностей, исходя из индивидуальных способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья.
3. Обеспечить психологическую поддержку и сопровождение процесса адаптации к образовательной деятельности.
4. Дать студентам возможность приобретения психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни.
5. Формировать у студентов позитивную жизненную позицию, стратегию развития в профессиональной деятельности.

6. Поддерживать студентов в формировании ответственности и способности к активному социальному взаимодействию, уважению прав и свобод другой личности.

7. Содействовать администрации и педагогическому коллективу в создании социальной ситуации развития, обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности студентов и других участников образовательного процесса; выявлять проблемные зоны образовательного процесса и разрабатывать технологии разрешения сложных ситуаций.

8. Способствовать администрации университета в укреплении корпоративной культуры, в создании благоприятной психологической атмосферы внутри университета (Пилюгина Е. И., Бережнова О. В., 2012).

Эти задачи реализуются в различных направлениях деятельности психологической службы: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика, научно-исследовательская деятельность, развивающая деятельность, организационно-методическая деятельность, психологическое проектирование, психологическая экспертиза (Абакумова И. В., 2003).

Основные задачи и направления работы психологической службы вуза регламентируются основными принципами ее организации и функционирования:

- соответствие ее деятельности основным современным принципам высшего образования демократизации, гуманизации, активности личности, этических и психогигиенических норм;
- обеспечение единства научного, прикладного и практического аспектов ее деятельности в вузе;
- обеспечение реализации диагностической, прогностической и управляющей функций в отношении всех субъектов вуза и системы высшего образования;
- обеспечение ведущей роли вуза во всей системе непрерывного образования, в экономической и культурной жизни региона (Христидис Т. В., 2015).

Таким образом, при помощи деятельности психологической службы в вузе можно успешно решать проблемы становления личности студента, вопросы профессионального определения и реализовать программу модернизации системы образования в рамках конкретного учебного учреждения. Это значит, что современное высшее профессиональное образование призвано обеспечить психолого-педагогические условия, способствующие развитию личности, способной к реализации своих возможностей, социально устойчивой и одновременно мобильной, ус-

пешно адаптирующей к изменениям, происходящим в профессиональной сфере.

При этом необходимо учитывать, что трудности студентов, возникающие в процессе обучения в вузе, имеют специфику на разных этапах обучения.

Для первокурсников это прежде всего трудности, связанные с процессом адаптации в вузе: установление межличностных взаимоотношений в группе, приспособление к новым требованиям, условиям.

Для студентов 2–3-го курсов поводом для обращения к психологам могут стать разочарование, потеря интереса к учебе, снижение учебной мотивации.

Для студентов, приближающихся к завершению обучения (4-й курс, магистратура) актуальным становится определение дальнейшего профессионального пути, сопоставление желаемого и достигнутого в профессиональном развитии.

Вместе с тем есть и общие проблемы, возникающие у студентов независимо от срока обучения (личные проблемы и переживания), оказывающие влияние на психоэмоциональное состояние, а также на эффективность обучения.

Изучение основных психологических проблем студентов на разных этапах обучения в вузе, а также требований современного рынка труда к выпускникам вузов позволяет нам более обоснованно подойти к рассмотрению последовательных этапов психологического сопровождения в вузе (этап профориентации (довузовский этап), адаптации (1-й курс), специализации (2–3-й курс) и профориентации (выпускные курсы)). Каждый новый этап сохраняет конструктивные элементы достигнутого на предыдущем и обогащает их. Эта преемственность выражается в последовательном разрешении противоречий между системой целей, мотивов, притязаний личности и имеющимися у неё реальными возможностями, между требованиями к личности (внутренними и внешними) и актуальным уровнем её развития.

Все вышеизложенное позволяет резюмировать следующее: психолого-педагогическое сопровождение является необходимым компонентом современного профессионального образования, содействуя в создании условий для развития интересов, способностей обучающегося (студента) на основе его свободного выбора образовательной деятельности, профиля программы и времени освоения, а также позволяет решить ряд вопросов, связанных с профессорско-преподавательским составом, тем самым существенно повышая качество образования в вузе и комфортность включенности в образовательный процесс всех его участников.

1.2. Модель психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений вуза СФ МГПУ

В современных социально-экономических условиях жизни нашей страны возникла объективная потребность в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, обладающих высокой степенью мобильности, способностью оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям действительности, самостоятельно выбирать форму деятельности, принимать ответственные решения. Стратегическая линия взаимодействия, механизмы адаптации к социальной среде будущих специалистов закладываются, как правило, в период их обучения в вузе, поэтому психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса является крайне актуальным в настоящее время развития системы профессионального образования.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает выстраивание системы социально-психологических условий для развития личности студентов и их успешного обучения, формирования личностных характеристик, отвечающих требованиям новых образовательных стандартов.

На практике программ психолого-педагогического сопровождения, удовлетворяющих современным требованиям образования, недостаточно. Возникает необходимость создания и апробации системы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса с последующим её внедрением в работу образовательных учреждений различного уровня.

Исходя из актуальности заявленной проблемы, в апреле 2018 года в Самарском филиале ГАОУ ВО МГПУ был создан проектный офис «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса». Основными *целями* деятельности проектного офиса стали:

- разработка и внедрение системы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, способствующей раскрытию их личностного потенциала, дальнейшей позитивной социализации, укреплению психологического здоровья;

- развитие профессиональных компетенций обучающихся; эффективного, систематического взаимодействия всех участников образовательного процесса в рамках научных исследований и практической психолого-педагогической деятельности.

В качестве *основных задач* были выделены следующие:

1. Повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования.
2. Привлечение обучающихся к проведению научных исследований, использованию новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности.
3. Выстраивание эффективного и систематического взаимодействия всех участников образовательного процесса вуза в рамках исследовательской и научно-практической деятельности.
4. Формирование у обучающихся профессиональных компетенций, наработка практических навыков и умений.
5. Оказание адресной психологической помощи нуждающимся в ней участникам образовательного процесса филиала, учащимся и воспитанникам образовательных организаций и их родителям.
6. Осуществление всех направлений психолого-педагогической деятельности (диагностика, консультирование, профилактика, коррекция, просвещение).
7. Трансляция опыта создания системы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в образовательные организации города Самары и Самарской области.

Осуществление проекта психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса вуза реализовывалось в течение календарного года в несколько этапов:

1. Организационный этап.
2. Научно-исследовательская и практическая психолого-педагогическая деятельность.
3. Контроль и оценка эффективности результатов деятельности.
4. Создание методических продуктов.
5. Популяризация опыта.

Это позволило, с одной стороны, способствовать развитию научно-исследовательской и экспериментальной деятельности преподавателей и студентов филиала, повышая качество подготовки обучающихся по образовательным программам ВО, проведению научных исследований и созданию разработок, с другой стороны, интегрировать диагностику, консультации, тренинги, квесты и другие формы психологической и педагогической работы, направленные на взаимодействие субъектов образовательных отношений (обучающихся, родителей, преподавателей, администрацию).

К деятельности проектного офиса привлекаются студенты психолого-педагогического факультета, которые принимают участие в диагностических и тренинговых мероприятиях, организованных сотрудниками офиса, получают навыки психологического консультирования, проходят учебную и производственную практику.

Деятельность офиса предполагает системную работу, базовым компонентом которой выступает научно-исследовательская деятельность.

Указанная деятельность реализуется в трёх направлениях: в теоретическом, прикладном и просветительском. Внутри каждого раздела заложены конкретные виды деятельности, результативность которых можно отследить по наличию итоговых продуктов. Схематично система представлена на рисунке 1.

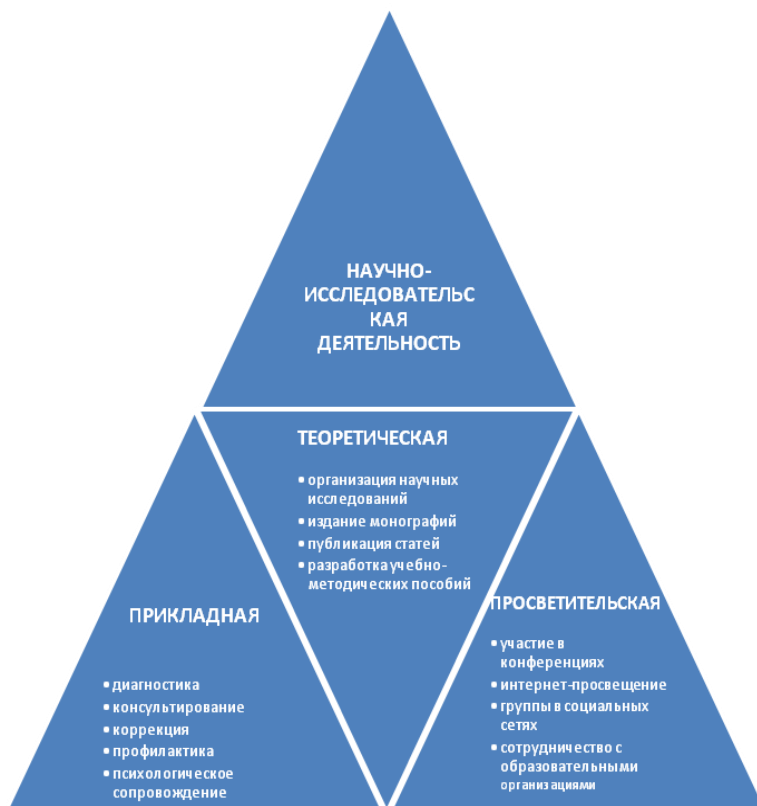


Рис. 1 – Направления работы проектного офиса

Как представлено на рисунке, структурообразующим компонентом работы проектного офиса психолого-педагогического сопровождения является научно-исследовательская деятельность. Более подробно этот компонент можно описать следующим образом.

Любая научная деятельность включает несколько этапов реализации: прогностический, поисково-вариативный, практико-действенный и аналитический (Харавина Л. Н., 2011).

Прогностический этап предполагает определение методологических основ и обозначение проблемной области деятельности проектного офиса. Этот уровень может содержать первичную экспертизу всех компонентов предполагаемой деятельности, составляющих основу сопровождения. В некотором смысле этот этап можно назвать подготовительным.

На поисково-вариативном этапе осуществляется определение целевых ориентиров комплексного сопровождения в рамках разрабатываемой стратегии. Здесь осуществляется теоретический анализ проблемного поля, определяются методы диагностического сопровождения, составляется программа и описываются её структурные компоненты.

Практико-действенный этап предполагает разработку и реализацию комплекса мероприятий в соответствии с разработанной стратегией, определяются линии взаимодействия в отношении всех субъектов образовательной среды по осуществлению реализации научной программы на практике.

Аналитический этап предполагает, с одной стороны, определение критериев эффективности реализации программы, с другой – анализ результатов деятельности по реализации проекта с опорой на диагностические мероприятия и с учетом разработанных критериев эффективности.

Наряду с реализацией научно-исследовательской деятельности, важным направлением работы офиса является реализация теоретической составляющей процесса. Она включает следующие мероприятия:

- организация научных исследований (с привлечением студентов к деятельности);
- издательская деятельность: публикация монографий, статей, разработка учебно-методических пособий (с опорой на результаты научных исследований).

Прикладное направление в деятельности проектного офиса реализуется в следующих видах деятельности:

- проведение диагностических мероприятий целью выявления проблемного поля ситуаций (по заказу в рамках обозначенной проблематики);
- проведение психологических консультаций;
- осуществление коррекционных мероприятий (с предварительным определением проблем и в рамках профессиональных компетенций);
- проведение профилактических мероприятий (в отношении зависимого поведения, негативных эмоций, профессионального выгорания и пр.);
- организация психологического сопровождения обучающихся (лиц с ОВЗ, обучающихся в филиале).

Важным компонентом деятельности проектного офиса является просветительская деятельность. Она предполагает следующие мероприятия:

- участие в конференциях, круглых столах, мастер-классах по проблематике работы проектного офиса;
- организация интернет-просвещения на сайте филиала, создание групп в социальных сетях и пр.;
- осуществление сотрудничества с образовательными организациями в рамках обозначенных научных направлений.

Деятельность проектного офиса способствует привлечению студентов к научно-исследовательской деятельности. Также предполагается сотрудничество с образовательными организациями города с целью апробации разработанных средств и методов психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. В качестве конкретных мероприятий может быть предложен следующий перечень.

Таблица 1 – Мероприятия, реализуемые проектным офисом

Направление деятельности	Вуз	НИР студентов	ОО города
Научно-исследовательская и экспериментальная деятельность	Разработка и апробация модели психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса вуза	Организация научно-исследовательской работы студентов в соответствии с направлениями работы проектного офиса:	Привлечение к сотрудничеству образовательных организаций с целью участия в разработке и апробации модели психолого-

	Проведение научных исследований в рамках работы научных направлений кафедр психолого-педагогического факультета	– психологическое здоровье участников образовательного процесса; – профилактика аддикций; – профилактика эмоционального выгорания у преподавателей; – сопровождение лиц с ОВЗ в условиях ОО; – профориентация; – работа с кризисными ситуациями	педагогического сопровождения участников образовательного процесса вуза
Диагностическая работа	Диагностика обучающихся с ОВЗ в процессе адаптации к обучению в вузе	Привлечение к проведению диагностических мероприятий магистрантов в рамках плановых практик	Диагностика профессиональной ориентации школьников
	Диагностическое обследование лиц по запросу или в целях уточнения психологической проблемы		
Психологическое консультирование	Организация консультаций на предмет психологических механизмов повышения качества образования	Организация психологических практико-ориентированных мастерских для студентов психолого-педагогического факультета филиала	Выступление на городских методических объединениях
	Индивидуальные консультации		
Коррекционная и развивающая работа	Проведение психологических тренингов для обучающихся филиала (адаптация, стрессоустойчивость и пр.)	Подготовка студентов к проведению психологических тренингов по адаптации к обучению в вузе для обучающихся 1-го курса	Проведение психологических тренингов для обучающихся 9-х и 11-х классов по саморегуляции перед ГИА и ЕГЭ
	Психологическое сопровож-		Тренинг по профилактике эмо-

	ление обучающихся с ОВЗ		ционального выгорания педагогов ОО
Психологическая профилактика	Профилактика аддиктивного поведения студентов вуза	Подготовка студентов к проведению профилактических мероприятий с учащимися (профилактика аддиктивного поведения обучающихся ОО)	Выступление на городских родительских собраниях при сотрудничестве с психологическими центрами города
	Тренинг по профилактике эмоционального выгорания педагогов филиала	Подготовка студентов к проведению профилактических мероприятий с педагогами (профилактика разрешения кризисных ситуаций, квест «Управление кризисными ситуациями»)	Проведение классных часов по проблемам психологического здоровья, адаптации в социуме (по запросу) Профилактика разрешения кризисных ситуаций в образовательных организациях (квест «Управление кризисными ситуациями»)
Психологическое просвещение	Выступление специалистов проектного офиса на конференциях различного уровня	Подготовка студентов для участия в конференциях и конкурсах в рамках основных направлений работы проектного офиса	Работа в жюри городских и областных конкурсов, связанных с психологическим здоровьем и профессиональным ростом участников образовательных отношений
	Продвижение информации о проектном офисе и результатах его деятельности в интернет-пространстве	Подготовка статей совместно со студентами по тематике работы проектного офиса	Выступление специалистов проектного офиса на конференциях различного уровня

	Размещение информации о проекте на сайте СФ МГПУ		Подготовка статей и монографий по результатам работы проектного офиса
--	--	--	---

Перечень мероприятий, проводимых проектным офисом, анонсируется на сайте СФ ГАОУ ВО МГПУ, где любое образовательное учреждение города может оставить заявку на проведение конкретного мероприятия по договору о сотрудничестве. Также любой участник образовательного процесса может записаться на психологическую консультацию, заполнив небольшую анкету на сайте, информация о записи конфиденциальна.

Следует ещё раз отметить, что важное место в образовательном процессе занимают психическое и психологическое здоровье обучающихся, индивидуализация обучения, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Именно поэтому на современном этапе развития системы высшего образования возникает потребность в организации психолого-педагогического сопровождения на уровне каждого образовательного учреждения. Организация проектного офиса «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса» благодаря комплексному подходу и разнообразию форм взаимодействия позволяет создать условия для решения целого ряда вопросов, связанных с сохранением и укреплением психологического благополучия не только обучающихся, но и всех участников образовательных отношений.

ГЛАВА II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ АСПЕКТ

2.1. Особенности психологического сопровождения обучающихся в контексте современного гендерного подхода в образовании

На сегодняшний день гендерная психология – активно развивающееся направление современной психологической науки и практики. Несмотря на это, до сих пор основной терминологический аппарат дисциплины не имеет однозначного толкования. Например, ключевое понятие «гендер» (автор понятия Джон Мани, 1955) рассматривается одними учёными как биологический пол человека, другими как социальный. Также нет целостного понимания причин, приводящих к изменению гендерной ориентации молодёжи и, следовательно, общепринятого подхода к оказанию психологической помощи и поддержки людям, сталкивающимся с различного рода трудностями при нетрадиционном полоролевом самоопределении, поскольку проблема формирования гендерной идентичности может выходить за рамки психологии и затрагивать симптоматику, связанную с психотерапией, психиатрией, проявляясь в форме «сексуальной девиации», «сексуальной перверсии» и др. (Э. Уэллдон, А. А. Ткаченко и др.).

Само понятие «гендер» (от латинского *genus* – род) включает в себя спектр характеристик, относящихся к маскулинности и феминности. В зависимости от контекста под такими характеристиками могут подразумеваться социальные структуры (в частности, гендерные и другие социальные роли) или гендерная идентичность. Под гендерной идентичностью понимается внутреннее самоощущение человека как представителя того или иного гендера, то есть как мужчины, женщины или представителя другой категории. Гендерная идентичность не обязательно совпадает с биологическим полом. Люди, чья гендерная идентичность совпадает с приписанным при рождении полом, называются цисгендерными, а те, у кого эти характеристики не совпадают, – трансгендерными (Бендас Т. В., 2006).

«Гендерный подход в образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, что дает в дальнейшем человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения. Гендерный подход ориентирован на идею равенства независи-

мо от половой принадлежности, что дает мужчинам и женщинам по-новому оценивать свои возможности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личные ресурсы» (Бурн Ш., 2004, с. 44).

Если говорить о дошкольном образовании и воспитании, которое является фундаментом для формирования личности и дальнейшей позитивной социализации детей, то мы видим, что ранее в ФГТ (Федеральных государственных требованиях к основной образовательной программе дошкольного образования) особое место уделялось учету гендерной специфики развития детей дошкольного возраста, теперь же во ФГОС (Федеральном государственном образовательном стандарте) данная позиция не фигурирует.

Авторы методических рекомендаций по работе в дошкольной образовательной организации (Т. А. Будже, О. С. Докукина, Т. А. Никитина) отмечают, что, «организуя гендерное воспитание, важно понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и девочек. Эти психические различия формируются под влиянием социальных факторов – общественной среды и воспитания. В результате мы имеем возможность рассматривать вопросы воспитания девочек и мальчиков не как изначальную от рождения данность, а как явление, вырабатывающееся в результате сложного взаимодействия природных задатков и соответствующей социализации, а также с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка. Современная ситуация требует от девочки проявления не только традиционно женских качеств (мягкости, женственности, заботливого отношения к окружающим), но и решимости, инициативности, умения отстаивать свои интересы и добиваться результата. В мальчиках нельзя воспитывать только мужские качества, потому что действительность потребует от них терпимости, отзывчивости, умения прийти на помощь» (Ильин Е. П., 2011, с. 44).

Таким образом, мы видим, что существующие на сегодняшний день программы воспитания детей в ДОО составлены без учета гендерных особенностей воспитанников, в них делается упор на психологические, индивидуальные и возрастные особенности детей, без акцента на гендер. А современный образовательный стандарт, по сути, рекомендует педагогам, работающим с детьми в детском саду и решающим проблему становления гендерной идентификации, не формировать целенаправленно мужские и женские качества в мальчиках и

девочках, а формировать качества, свойственные обоим полам (справедливость, доброта, трудолюбие, любовь к родному дому и др.).

По мнению Е. Е. Кириченко, данный подход в дошкольном образовании в конечном итоге приводит к формированию феминного мальчика и мускулиной девочки, а когда такие мальчик и девочка становятся мужчиной и женщиной, у них неизбежно начинаются проблемы: не складывается личная жизнь, наблюдаются затруднения в общении, так как они не способны выполнять свои социальные роли. Это происходит потому, что в настоящее время в обществе наблюдается смещение социальных ролей, где на первый план выходят не типично «мужские» и типично «женские» качества (властность-подчинение), а такие качества, как взаимопомощь, взаимопонимание (Переверзев С. В., 2018).

Согласно Е. П. Ильину, гендерная идентичность устанавливается у обоих полов к трём годам. К 4–5 годам ребёнок демонстрирует соответствующее полу поведение, активно социализируется, к 7-му году резко выражено проявление полового субъективизма (Ильин Е. П., 2011).

Большинство детей старшего возраста перестает верить в то, что переодевания или смена причёски может привести к изменению гендерной идентичности. После того, как в восприятии детей гендерная идентичность становится стабильной характеристикой, они также начинают стараться так или иначе включать гендер в свою собственную идентичность, получая информацию о том, какими нужно быть, из своего окружения. С пяти лет и старше для детей становится важным быть похожими на своих сверстников или сверстниц с той же гендерной идентичностью, и они стараются строго придерживаться существующих гендерных стереотипов. Например, они предпочитают играть в игры с представителями того же гендера, а также использовать гендерно-стереотипные игрушки и играть в гендерно-стереотипные игры (Бендас Т. В., 2006).

Ванесса Лобью (Vanessa LoBue), доцент кафедры психологии Ратгерского университета (государственный исследовательский университет США), в своем исследовании обнаружила, что дети начинают замечать и использовать гендерные поведенческие модели (например, выбирать вещи голубого или розового цвета, определенные игры или игрушки) лишь при достижении возраста 2–3 лет. Впоследствии понимание гендерной идентичности детьми становится более ригидным, нормированным, нагруженным стереотипами. До пяти лет дети, по наблюдениям Лобью, не рассматривают гендерную идентичность как нечто неизменное. Дети дошкольного возраста могут спросить свою

учительницу, была ли она мальчиком или девочкой, когда она была маленькой, маленький мальчик может говорить о том, что хочет вырасти и стать мамой (Будже Т. А., Докукина О. С., Никитина Т. А., 2014).

Безусловно, не только образование влияет на формирование гендерной идентичности ребёнка, изменение структуры современной семьи также оказывает значительное влияние.

Масштабные исследования были проведены в Америке. Профессор Иллинойского университета (США) Карен Крамер и аспирант Сун-Чжин Пак исследовали сдвиг гендерных ролей в семье (2017). Выборка исследования составила: 1463 мужчин и 1769 женщин. Результаты исследования показали, что обмен ролями «добытчика» и «хранительницы очага» усиливает в семье депрессивный фон (Бендас Т. В., 2006).

Ранние детские травмы по причине дисгармоничных внутрисемейных отношений также имеют тесную связь с формированием гендерной идентичности подростков. В качестве примера разберем консультативный случай из практической деятельности специалиста проектного офиса «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений вуза», который проиллюстрирует особенности работы с клиентами, испытывающими трудности в гендерной самоидентификации.

Студент по имени Пётр, живёт не в родительской семье, на приёме у педагога-психолога охотно идет на контакт и заявляет о том, что он «любит молодых людей». Пётр рассказывает о своей жизни до встречи со специалистом. Юноша оказывается третьим ребенком в семье. У матери все дети родились от разных мужей. В первые годы жизни, по словам юноши, материальное семейное существование было достаточно благополучным. Мать ребенка вела такой образ жизни, который вызывал у отца оправданную ревность, родители стали злоупотреблять алкоголем. Все происходило на глазах ребенка. К десятилетнему возрасту Петра в родительской семье постепенно нарастало психологическое неблагополучие, что в результате сказалось и на материальном благополучии, и ребенок оказался в интернате вследствие того, что родители были ограничены в родительских правах. В возрасте 6 лет ребенок получил первый личный сексуальный опыт при участии старшего мальчика (дальнего родственника). Оставшиеся до 18 лет годы ребенок проживал в интернате и приемных семьях. Одна из приемных семей была очень добра и религиозна. Этот факт привел ребенка к тому, что он стал искренне верующим христианином.

Петр заявляет, что очень хочет, чтобы у него были дети, потому что хочет быть хорошей матерью. Оправдывает жесткое поведение отца, проявляющееся в грубом избиении ребенка. Отца любит.

Окончив 9-й класс, Петр поступил в колледж, но отчислился после 1-го курса и уехал в другой город, где поступил в другой колледж.

Аналитический этап психолого-педагогического сопровождения позволил сформулировать гипотезы.

Клиент эмоционально неустойчив; дифференциация эмоций чрезвычайно затруднена; неадекватно воспринимает сложившиеся обстоятельства; с родителями пытается поддерживать эмоциональные отношения, но находится в состоянии сильной обиды на них, пытаюсь при этом требовать материальной поддержки от отца, невзирая на то, что в этом ему давно отказано. Юноша профессионально и личностно дезориентирован, в то же время легко адаптируется к жизненным трудностям, достаточно легко сходится с людьми, личностно обучаем.

Нетрадиционная ориентация Петра на момент первых встреч носила эго-синтоничный характер, так как согласовывалась с «эго» клиента. Он не ощущал неловкости от того, что он гомосексуал, не испытывал дискомфорта и не собирался ничего пересматривать или менять. По мнению психотерапевтов, занимающихся терапией таких клиентов, то, что у юноши не было запроса на изменение его ориентации, встречается в подавляющем большинстве случаев.

Вудман и Ленна (Woodman and Lenna, 1980) предложили модель, которая ориентирована на изучение внутреннего мира личности гомосексуала и ее психологических процессов. Модель включает четыре стадии, которые напоминают стадии, описанные Кублер-Росс (Kubler-Ross, 1969). Это стадии отрицания, нарушения идентичности, «торга» и депрессивная стадия. Клиент появился на приеме у психолога на стадии отрицания – он не считал себя гомосексуалом, но пытался говорить об «истинной глубокой любви» к партнеру.

Ряд стандартизированных и проективных методик, проведенных с клиентом, пополнил психологический портрет клиента. У юноши выявлен низкий уровень интернальности. Анализ рисунков позволил охарактеризовать юношу как человека общительного, легко вступающего и поддерживающего контакты. Общение дается ему без особых усилий. Петр легко адаптируется к трудностям жизни. Отмечен уход от реальности в сферу мечтаний и фантазий. Хорошая адаптация в реальном мире сочеталась со стремлением ухода от действительности.

Психолог в качестве актуальной на момент обращения проблемы определил: низкий уровень ответственности у клиента, отсутствие на-

выков определения жизненных целей и программы по их достижению, глубокая обида на близких людей, отсутствие навыков саморегуляции.

На этапе консультирования психолог ознакомил клиента с полученными результатами обследования, дал рекомендации по преодолению выявленных проблем. В ходе регулярных консультативных занятий происходило осознание новой ситуации, что позволило юноше по-другому увидеть свое поведение. Техника информирования помогла увидеть неэффективность роли жертвы, выбранной им. Техника позитивного переформулирования способствовала пересмотру собственной позиции, преодолевая сложности ситуации. С клиентом была проведена профориентационная работа, что позволило ему начать выстраивать цели и программу будущей профессиональной деятельности и личной жизни. Он устроился на работу.

В помощь юноше были даны рекомендации: заниматься аутотренингом, читать популярную психологическую литературу по определенной психологом тематике. Для оптимизации консультативной работы давались домашние задания, одно из которых – ведение дневниковых записей – позволило структурировать самонаблюдение и развивать рефлексивные навыки.

Отдельные занятия были посвящены определению иерархии потребностей, в ходе которых определились шесть ключевых характеристик представлений о себе самоактуализирующихся людей. Через некоторое время юноша расстался с партнером и начал встречаться с девушкой.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение молодого человека повысило уровень его психологического благополучия и возможности социализации.

2.2. Особенности полоролевого самоопределения современной молодёжи

На сегодняшний день существуют значительные изменения в формировании полоролевой идентификации юношей и девушек: современная социальная среда требует от девочек проявления не только традиционно женских качеств, но и решимости, инициативности, умения отстаивать свои интересы и добиваться результата, а в мальчиках, наряду с активностью и настойчивостью – терпимости, отзывчивости, умения прийти на помощь. Это позволяет мужчинам и женщинам по-новому оценивать свои возможности и притязания,

определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личные ресурсы (Доронова Т. Н., 2008).

Согласно Т. В. Бендас, главную роль в формировании полоролевой идентичности играет маскулинная и фемининная идентификация, являющаяся результатом длительного развития и разрешения конфликтов функционирования защитных механизмов. Феминность – комплекс психологических особенностей, традиционно приписываемых женщине (мягкость, готовность помочь и пр.). Маскулинность – комплекс телесных, психических и поведенческих особенностей, рассматриваемых как мужские (ответственность, командование, непоколебимость, уверенность, центрированность, целеустремленность, доминантность и др.). И андрогинность, в свою очередь, подразумевает проявление одновременно (необязательно в равной степени) и женских, и мужских качеств (Бендас Т. В., 2006).

Учитывая тенденцию современного общества и увеличение случаев обращения за психологической помощью студентов с проблемами полоролевого самоопределения, специалистами проектного офиса «Психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений» СФ МГПУ было проведено исследование, целью которого являлось выявление особенности гендерной идентичности учащейся молодёжи. В качестве методов для сбора данных были использованы: методика «Маскулинность-фемининность» Сандры Бем, методика «Социальные семейные роли» (вариант «Мои будущие родительские роли») Е. Н. Васильевой и А. В. Орловой, контент-анализ эссе на тему «Современная успешная молодая девушка» (для девушек) и «Современный успешный молодой человек» (для юношей).

Эмпирическое исследование проходило в период с 2017 по 2019 годы, в нем приняли участие 106 человек: студенты самарских вузов, старшеклассники, а также пользователи специализированных сайтов сети Интернет в возрасте от 17 до 22 лет.

В ходе анализа полученных данных были определены особенности гендерной самоидентификации (опросник С. Бэм).

Для юношей, принявших участие в исследовании, в большей степени свойственно проявление андрогинных черт, маскулинные характеристики у юношей представлены в меньшей степени. Для девушек также характерна андрогинность в сочетании с феминными чертами. Данное распределение подтверждает современную тенденцию размытия границ гендерных стереотипов.

Таблица 2 – Распределение респондентов по результатам диагностики с использованием методики С. Бэм (в процентном отношении)

Гендер/Респонденты	Девушки	Юноши
Феминность	23,3	3,3
Маскулинность	6,6	10
Андрогинность	70	86,6

В рамках нашего исследования использовался достаточно новый термин «самоориентация». Под самоориентацией понимается то, к представителям какого пола относит себя человек (Переверзев С. В., 2018). Это определение соотносится с определением гендерной идентификации Е. П. Ильина, который определяет её как процесс формирования половой (гендерной) идентичности, т. е. соответствия человека тому или иному полу, ощущение в себе мужского или женского начала, осознание и принятие своего биологического пола (Ильин Е. П., 2011). В связи с этим С. В. Переверзев определяет традиционную и нетрадиционную самоориентацию. Традиционная самоориентация – идентичное соотнесение гендера и пола в отношении себя. Нетрадиционная самоориентация – осознание своего пола, но отнесение себя к противоположному гендеру (Переверзев С. В., 2018).

В ходе исследования гендерного самоопределения среди юношей были выделены группы с традиционной и нетрадиционной самоориентацией. Анализ результатов диагностики позволил определить особенности их гендерной самоидентификации (таблица 3).

Таблица 3 – Распределение респондентов по результатам диагностики с использованием методики С. Бэм (в процентном отношении)

Гендер/Респонденты	Юноши	
	Традиционная самоориентация	Нетрадиционная самоориентация
Феминность	-	6
Маскулинность	6	-
Андрогинность	94	94

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для юношей и традиционной, и нетрадиционной самоориентации свойственны в

большей степени показатели андрогинности. Однако для юношей традиционной самоориентации свойственны маскулинные черты и не свойственны феминные, а для юношей нетрадиционной самоориентации свойственны феминные черты и не свойственны маскулинные. Этот факт ещё раз подтверждает современную тенденцию смещения гендерных ролей и увеличение полоролевой неопределенности в самоориентации юношей, которые все чаще начинают относить себя к «людям нетрадиционной ориентации».

Контент-анализ эссе на тему «Современный успешный молодой человек» позволил нам конкретизировать представления юношей и девушек об идеальной ролевой модели, выявить значимые описательные характеристики и сгруппировать их по смыслу. На основании результатов количественного анализа данные характеристики были проанжированы для девушек и для юношей (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты контент-анализа эссе «Современный успешный молодой человек»

№	Девушки	Юноши
1	<i>Умение отстаивать свои взгляды</i> (независимость, самостоятельность в принятии решений)	<i>Моральные качества</i> (честность, порядочность, воспитанность, доброта, отзывчивость, справедливость, преданность, ответственность)
2	<i>Успешность в работе и личной жизни</i> (состоятельность в обеих сферах)	<i>Интеллектуальные особенности личности</i> (грамотная речь, эрудированность, образование)
3	<i>Целеустремленность</i> (в достижении целей)	<i>Саморазвитие</i> (постоянное развитие собственного потенциала)
4	<i>Гибкость</i> (адаптивность в любых ситуациях)	<i>Гибкость</i> (адаптивность в любых ситуациях)
5	<i>Возможность заниматься любимым делом</i> (отсутствие внешнего давления)	<i>Целеустремленность</i> (в достижении целей)

У девушек в текстах чаще всего встречались такие характеристики, как: «независимость, самостоятельность в принятии решений», кото-

рые были отнесены в группу «Умение отстаивать свои взгляды». Далее в порядке уменьшения частоты упоминания идут такие характеристики, как: «Успешность в работе и личной жизни» (достижение целей в обеих сферах); «Целеустремленность» (в достижении целей); «Гибкость» (адаптивность в любых ситуациях); «Возможность заниматься любимым делом» (отсутствие внешнего давления).

Следует отметить, что у девушек доминируют маскулинные характеристики успешности. Это может быть связано с их стремлением к независимости и обретению личного авторитета среди окружающих. У юношей же в большей степени преобладают следующие характеристики: честность, порядочность, воспитанность, доброта, отзывчивость, справедливость, преданность, ответственность, которые были отнесены в группу «Моральные качества». На следующем месте – «Интеллектуальные особенности личности» (грамотная речь, эрудированность); «Саморазвитие» (постоянное развитие собственного потенциала); «Гибкость» (адаптивность в любых ситуациях); «Целеустремленность» (в достижении целей). Это отражает представление юношей о современной модели самореализации преимущественно в профессиональной сфере. Важно добавить, что в описании успешности у юношей отсутствовала сфера личной жизни, таким образом, молодые люди, принявшие участие в исследовании, не рассматривают создание семьи как один из критериев общего благополучия.

Статистический анализ позволил определить значимость конкретных описательных характеристик в портретах успешного современного молодого человека у юношей и девушек (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты математико-статистической обработки данных при помощи критерия Фишера

	Позиции	Девушки	Юноши	φ^*	Значимость
1	Умение отставить свои взгляды	33,3	6,6	5,02	$p \geq 0,01$
2	Успешность в работе и личной жизни	30	3,3	5,614	$p \leq 0,01$
3	Целеустремленность	26,6	20	1,11	Не значимо
4	Гибкость	23,3	20	0,566	Не значимо

5	Возможность заниматься любимым делом	23,3	6,6	3,444	$p \geq 0,01$
6	Моральные качества	63,3	40	3,333	$p \leq 0,01$
7	Интеллектуальные особенности личности	20	30	1,64	$p \leq 0,05$
8	Саморазвитие	13,3	23,3	1,838	$p \leq 0,05$

Анализ достоверных различий показал, что такая характеристика, как «Умение отставить свои взгляды», в представлении девушек является более значимой для успешного человека, чем в представлении юношей. Это же можно сказать и о характеристиках «Успешность в работе и личной жизни», «Возможность заниматься любимым делом», «Моральные качества».

В представлении юношей характеристики «Интеллектуальные особенности личности» и «Саморазвитие» являются более значимыми для успешного человека, чем в представлении девушек. Что касается характеристик «Целеустремленность» и «Гибкость», то их значимость в образе успешного человека и у девушек, и у юношей совпадает.

Необходимо отметить, что в анализируемых текстах практически не встречалось упоминание о будущей семейной жизни, благополучная семейная жизнь и счастливое родительство не связывалась с успешностью как у молодых людей, так и у девушек. Между тем проявление размытия гендерных границ затрагивает также и эту сферу.

В данном контексте представляет интерес анализ результатов исследования отношения к родительству у юношей традиционной и нетрадиционной самоориентации с использованием методики «Социальные семейные роли» Е. Н. Васильевой, А. В. Орлова (таблица 6).

Таблица 6 – Предпочитаемые родительские роли у юношей традиционной и нетрадиционной самоориентации

Ранг/ группа	Юноши с нетрадиционной самоориентацией	Юноши с традиционной самоориентацией
1-й ранг	Друг	Друг

2-й ранг	Вдохновитель	Авторитет
3-й ранг	Собеседник	Вдохновитель Воспитатель
4-й ранг	Помощник Советчик Учитель	Советчик Учитель Эстет
5-й ранг	Авторитет	Помощник
6-й ранг	Утешитель	Защитник Тренер
7-й ранг	Воспитатель Защитник Компаньон	Компаньон
8-й ранг	Дисциплинатор Опекун	Собеседник Утешитель
9-й ранг	Организатор Тренер	Опекун Оппонент Организатор
10-й ранг	Руководитель Эстет	Объединитель
11-й ранг	Оппонент	Дисциплинатор

Как показывает проведённый анализ ранжирования предпочитаемых родительских ролей, юноши традиционной и нетрадиционной самоориентации предпочитают практически одни и те же родительские роли в будущей семье. Самой выбираемой родительской ролью является роль друга, что отражает демократическую и лично включённую позицию юношей в отношении своего будущего ребёнка. Стоит обратить внимание, что и ранговые позиции в обеих группах практически одинаковые.

Тем не менее есть некоторые различия в ранговых позициях в группах. Так, юноши с традиционной самоориентацией в предпочитаемых родительских ролях чаще выбирают роль эстета (лицо, прививающее ребёнку чувство вкуса, гармонии и красоты), нежели юноши другой группы. Возможно, такая ситуация обусловлена стереотипизацией особенностей людей с нетрадиционной ориентацией, некоторой их экзальтированностью в понимании окружающих. Вследствие этого

у юношей нетрадиционной самоориентации может возникать страх в проявления своей эстетической стороны и в привнесении эстетики в процесс воспитания ребёнка.

Также юноши с нетрадиционной самоориентацией в предпочитаемых родительских ролях чаще выбирают роль собеседника (лицо, с которым ребенку интересно поговорить, получить от него полезную информацию). Это можно объяснить тем, что люди с нетрадиционной самоориентацией более щепетильно относятся к межличностному взаимодействию, стремятся к расширению социальных контактов, но достаточно часто не находят ответного желания общения с ними. Вследствие этого, коммуникативность и открытость в общении является для них принципиально значимым качеством, которое они хотят воспитать в своем будущем ребёнке.

В отношении отвергаемых родительских ролей можно отметить следующее. Юноши и традиционной, и нетрадиционной самоориентации в отвергаемых родительских ролях чаще выбирали зависимую роль (родитель, который зависит от ребенка), а также роль оппонента (родитель, с которым у ребенка много разногласий, противоречий, конфликтов). Другими словами, юноши обеих групп не желают быть зависимыми от своих детей и не желают в дальнейшем конфликтовать с ними.

Такая ситуация, скорее, связана со своими личными взглядами на «идеальные отношения с родителями», исходя из возрастных особенностей построения отношений с родителями в юношеском возрасте.

Далее к результатам диагностики были применены методы статистического анализа. Значимых различий в предпочитаемых родительских ролях у юношей традиционной и нетрадиционной самоориентацией выявлено не было. Другими словами, те роли, которые выбирали и те и другие практически ставились ими на одни ранговые позиции.

Тем не менее были выявлены роли, которые выбирали преимущественно юноши с традиционной самоориентацией (родительская роль «Объединитель»). И роль, которую преимущественно выбирали юноши с нетрадиционной самоориентацией (родительская роль «Руководитель»). Ситуация выбора юношами с традиционной самоориентацией родительской роли объединителя, скорее всего, связана с современным пониманием роли мужчины в семье – демократическая позиция, направленная на разрешение проблемных ситуаций и предполагающая централизацию вокруг отца всех остальных членов семьи. Ситуация выбора юношами с нетрадиционной самоориентацией родительской роли руководителя, скорее всего, связана с их желанием в семье реализовать те роли, которые в реальной жизни чаще всего им

не свойственны. Возможно также, такие юноши хотят в воспитании своих детей играть традиционные отцовские роли, демонстрирующие маскулинные качества. В отношении отвергаемых родительских ролей значимых различий выявлено не было.

Таким образом, результаты исследования особенностей гендерной самоидентификации современной молодежи во многом отражают тенденцию размытия полоролевых границ. Полученные данные позволяют дополнить понимание процессов гендерного самоопределения у юношей и девушек, для которых в большей степени характерна андрогинность, то есть гендерная роль, которая сочетает в себе и маскулинность, и феминность. Андрогинность также в большей степени представлена и у юношей с нетрадиционной самоориентацией.

Ориентация на андрогинность проявляется и на содержательном уровне в представлениях об успешности как у девушек, так и у молодых людей, отражая формирование относительно универсальной модели современного человека, где сложно выделить типично женские или типично мужские стратегии самореализации, а семейная жизнь и родительство не актуализированы как значимые компоненты социального успеха.

2.3. Перфекционизм обучающихся как фактор социально-психологической дезадаптации

На современном этапе развития общества уделяется все больше внимания профилактике социально-психологической дезадаптации, развития негативных форм поведения, различных нарушений здоровья у подрастающего поколения. Результаты научных исследований последних лет показывают, что распространенность перфекционизма как мотивационно-поведенческой модели, направленной на воплощение неоправданно высоких личных притязаний, неуклонно возрастает. Опасность заключается в том, что перфекционистские установки могут спровоцировать развитие униполярной депрессии, обсессивно-компульсивного расстройства, анорексии, попытки суицида.

По мнению отечественных и зарубежных психологов, таких как Н. Г. Гараян, Д. А. Андрусенко, Дж. Флетт, П. Хьюит и других, перфекционизм является одним из факторов дезадаптации обучающихся. Перфекционистские установки оказывают влияние не только на их академическую успешность, но и на другие сферы жизнедеятельности.

Первые теоретические концепции, посвященные разработке проблемы компульсивного стремления личности к совершенству, появляются в 70–80-х годах двадцатого века. Одним из первых исследователей, кто сформулировал определение перфекционизма, был М. Н. Холендер. Он понимал данный феномен как склонность личности к чрезмерным требованиям по отношению к себе и результатам своей деятельности, которые отличались высокой степенью генерализации и экстраполировались на подавляющее большинство сфер жизнедеятельности (Бескова Т. В., 2012). Первоначально перфекционизм характеризовался как негативная личностная черта и описывался как одномерный конструкт, обозначающий чрезмерно высокие стандарты. Такой подход мы находим в работах А. Эллиса, Д. Бернса, А. Бека, С. Блатта. Впоследствии Д. Бернс обратил внимание на дихотомичность, свойственную перфекционистским требованиям. Она проявлялась в том, что перфекционистская установка на достижение цели формулировалась в жестких терминах, не допускающих дифференциации: если полученный результат не соответствует высоким стандартам (не совершенен), ситуация расценивается как поражение.

В настоящее время распространенным является определение перфекционизма как многомерного конструкта, центральным компонентом которого являются высокие личные стандарты. Основные различия в современных теориях перфекционизма, разработанных в рамках американской, канадской, британской и российской психологических школ, заключаются в выделении составляющих элементов (Киселева Л. Б., 2015).

Так, российские психологи (Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева и др.) говорят о поляризованном суждении о результатах своей деятельности; и канадские, и российские исследователи (П. Хьюит, Дж. Флетт, Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова) включают в структуру перфекционизма высокие стандарты по отношению к другим людям («искаженные социальные когниции»), постоянное сравнение себя с другими. Британские ученые (в частности, Р. Фрост) выделяют восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (родительская критика) и селектирование информации о собственных неудачах и ошибках. Американские исследователи (Р. Слэйни и Дж. Эшби) говорят о склонности к порядку, прокрастинации и нарушениях в межличностных отношениях. Таким образом, единого представления о структуре перфекционизма, разделяемого всеми исследователями в настоящее время нет (Москова М. В., 2008).

Изучение наиболее распространенных форм перфекционизма среди обучающихся проводилось под нашим руководством в рамках диссертационного исследования А. Н. Садыховой, посвященного исследованию гендерных особенностей проявления перфекционизма в юношеском возрасте. В эмпирическом исследовании приняли участие ученики выпускных классов и студенты 1–3-х курсов вуза в возрасте от 17 до 22 лет.

Результаты данных диагностики с использованием «Опросника перфекционизма» Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой позволяют утверждать, что от 24,9 до 55,0 % молодых людей характеризуются средним и высоким уровнем перфекционизма, проявляющегося в ориентации на высокие стандарты деятельности, на мнение и достижения других, а также в склонности к чрезмерной самокритике (данный вид перфекционизма был зафиксирован у подавляющего большинства испытуемых). При этом девушкам свойственно в большей степени проявление такой формы перфекционизма, как ориентация на других и самокритика (16,6 % продемонстрировали высокий уровень перфекционизма). Ориентация на внешние стандарты деятельности выражена в меньшей степени. Корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи между видом перфекционизма и особенностями иррациональных убеждений, которые диагностировались с использованием теста иррациональных убеждений А. Эллиса. Анализ результатов математико-статистической обработки данных показал, чем в большей степени девушкам свойственно долженствование в отношении себя, тем в меньшей степени они склонны ориентироваться на существующие стандарты деятельности ($r=-0,465$ при $p\leq 0,01$) и на мнения других людей ($r=-0,390$ при $p\leq 0,05$). Также, чем в большей степени девушкам свойственно использование рационального мышления в оценке своих возможностей, тем в меньшей степени они будут ориентироваться на существующие стандарты деятельности ($r=-0,441$ при $p<0,05$), на мнения других людей ($r=-0,467$ при $p\leq 0,01$) и тем меньше вероятность, что они будут обладать высокой самокритичностью ($r=-0,392$ при $p\leq 0,05$). Для юношей в большей степени характерен перфекционизм, проявляющийся в самокритике, а также в ориентации на других. Чем в большей степени у них выражена катастрофизация, тем в меньшей степени они будут ориентироваться на высокие стандарты деятельности, заданные другими ($r=-0,611$ при $p\leq 0,01$), и также, чем выше у них будет уровень самокритики, тем ниже будет уровень фрустрационной толерантности ($r=-0,368$ при $p\leq 0,05$) и они меньше будут ориентироваться на мнения других людей

($r = -0,494$ при $p < 0,01$). При анализе особенностей взаимосвязей параметров перфекционизма у девушек и юношей было выявлено, что и у тех и у других, чем выше показатели использования рационального мышления в оценке своих возможностей, тем в меньшей степени они будут ориентироваться на существующие стандарты деятельности ($r = -0,501$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, для подавляющего большинства девушек и юношей, принявших участие в исследовании, гендерная самоидентификация характеризуется андрогинными чертами. Связь между гендерной идентичностью и типом перфекционизма в юношеском возрасте раскрывается следующим образом. Для девушек с выраженной феминностью и андрогинностью в большей степени свойственно критическое отношение к себе и сомнения в собственных силах, а также они более склонны к ориентации на мнения других людей, а также на стандарты деятельности, заданные другими. Для юношей с выраженной маскулинностью и андрогинностью будет в большей степени характерно использование рационального мышления в оценке своих возможностей, и, помимо этого, у них значимо выше уровень фрустрационной толерантности. У юношей и девушек с выраженной маскулинностью фрустрационная толерантность выше, чем у испытуемых с выраженной феминностью.

Независимо от биологического пола, у юношей и девушек с выраженной андрогинностью показатели критичности самооценки и рационального мышления значимо выше, чем у испытуемых с выраженной феминностью. И девушки, и юноши меньше ориентируются на существующие стандарты деятельности, если обладают высокими показателями использования рационального мышления в оценке своих возможностей.

Исследовательский интерес к феномену перфекционизма и попытки раскрыть его сущность и закономерности функционирования привели к тому, что на сегодняшний день сформировалось достаточно четкое понимание факторов, обуславливающих развитие перфекционистской ориентации. Перфекционистская ориентация начинает формироваться под влиянием особенностей детско-родительских отношений. Так, невротический перфекционизм, по мнению Д. Хамачека, детерминирован детским опытом взаимодействия с критически настроенными, редко демонстрирующими свое одобрение родителями, чьи проявления любви и эмоциональной поддержки зависят от результатов деятельности ребенка (Бескова Т. В., 2012). Такое семейное воспитание подкрепляет стремление ребенка быть безупречным не столько для

избегания порицания со стороны значимых взрослых, сколько для принятия себя самого через напряженные усилия и выдающиеся достижения. Он начинает осознать, что только безупречное поведение и совершенные результаты делают его ценным для окружающих.

Наиболее распространенными типами родительского поведения, обуславливающими развитие перфекционизма, являются следующие: родители проявляют чрезмерную критичность и требовательность; имеют по отношению к ребенку чрезмерно высокие ожидания и стандарты, используя косвенную критику; родительское одобрение отсутствует или оно непоследовательно и условно; родители сами являются перфекционистами и выступают в качестве ролевой модели для подражания со стороны ребенка.

Главным провоцирующим фактором, по мнению С. С. Степанова, является авторитарный стиль в детско-родительских отношениях, отличающийся завышенными требованиями, жестким контролем и минимальной позитивной эмоциональной поддержкой (Степанов С. С., 2018). В таких условиях ребенок обязан во что бы то ни стало соответствовать родительским ожиданиям и оправдать возложенные на него (без его согласия и желания) большие надежды.

Другим фактором, на сегодняшний день недостаточно изученным, является перфекционизм педагогов, непосредственно взаимодействующих с ребенком. Для таких педагогов результаты их учеников никогда не бывают достаточно хорошими, они постоянно указывают на несоответствие стандартам и требуют приложения все больших усилий. Вечная неудовлетворенность мешает поддерживать благоприятную психологическую атмосферу в классе, необходимую для освоения учебной программы.

Данный фактор приобретает особое значение, если педагог работает с одаренными детьми в сфере творческой деятельности. Изучение особенностей проявления перфекционизма среди обучающихся хореографическому искусству проводилось в рамках научной деятельности проектного офиса в исследовании Н. А. Ретюнской.

Обучающиеся хореографическому искусству сталкиваются с различными психологическими трудностями. С одной стороны, это трудности присущие любым обучающимся: выраженное стремление к тому, чтобы быть лучшим в своем деле, добиваться успеха, признания. С другой стороны, у обучающихся хореографии преодоление этих трудностей связано прежде всего с их физической выносливостью, физической формой и активностью. Вместе с высокой физической выносливостью, обучающийся должен вкладывать еще и немало эмо-

циональных сил в обучение, чтобы танец стал не просто набором выученных движений, а выражал индивидуальный «почерк» танцующего. При этом, принимая участие в выступлениях на сцене, им необходимо справляться с тревогой и беспокойством, которое они постоянно переживают.

Как показывают многочисленные исследования, перфекционизм тесно связан с невротизацией личности. Человек, который убежден в необходимости постоянного улучшения себя, своей деятельности, находится в постоянном психологическом напряжении. Более того, он неспособен испытывать удовольствие от процесса своей деятельности, он заиклен на собственном несовершенстве, предъявляет к себе и другим чрезмерно высокие требования, которые невозможно достичь. В ходе исследования данной проблемы были получены данные, подтверждающие, что для обучающихся хореографической деятельности свойственны высокие показатели перфекционизма, а именно стремление соответствовать высоким стандартам профессиональной деятельности и высокий уровень критичности в оценке собственных результатов, что, в свою очередь обуславливает высокий уровень личностной тревожности. Использовались такие диагностические методики, как Шкала тревожности Ч. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина и Опросник перфекционизма Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогоровой.

Статистическая обработка полученных данных с использованием корреляционного анализа Спирмена позволила выявить взаимосвязь между личностной тревожностью и перфекционизмом. Выявленные корреляции в экспериментальной и контрольной группах отличались: если в экспериментальной группе высокая личностная тревожность сопровождалась перфекционизмом, отражающим ориентацию на соответствие высоким стандартам деятельности ($r=0,461$, при $p<0,05$), а также перфекционизмом, проявляющимся в повышенной самокритике ($r=0,412$ при $p<0,05$), то в контрольной группе чем больше была выражена ориентация на других, тем меньше проявлялась личностная тревожность ($r=-0,386$, при $p<0,05$). Значимых взаимосвязей ситуативной тревожности с показателями перфекционизма ни в экспериментальной, ни в контрольной группах выявлено не было. В целом девушки, обучающиеся хореографической деятельности, оказались более тревожными ($U=284,0$ при $p<0,05$) и предъявляют к себе более высокие требования, чем обычные школьницы ($U=286,6$ при $p<0,05$). Это было подтверждено выявленными статистически значимыми различиями с использованием U-критерия Манна – Уитни.

Своеобразие взаимосвязи перфекционизма и тревожности в экспериментальной группе связано прежде всего с тем, что хореографическое искусство – это тяжелый труд, который требует напряжения, концентрации, выдержки гораздо больше, чем освоение обычных школьных предметов. Также высоким оказывается уровень самокритики. Ученицы балета подвержены постоянным сомнениям, тревоге об уровне своей подготовки, они стремятся все довести до идеала, отработать и отточить все движения. Они тревожатся об итогах показательных выступлений, конкурсов, отчетных концертов. Они чаще критикуют себя, стремясь достичь совершенных результатов. В этом контексте перфекционизм носит скорее деструктивный характер, угрожая психологическому благополучию, минимизируя свою мобилизующую функцию.

Для того чтобы снизить вероятность развития негативных последствий проявления перфекционизма, формирования академической прокрастинации, важно, с одной стороны, уделять внимание профилактике данного явления среди обучающихся, с другой – развивать его конструктивные, здоровые формы.

Так, по мнению Д. Хамачека, конструктивный (или адаптивный) перфекционизм ориентирует человека на высокую работоспособность, активность при адекватном уровне притязаний (Бескова Т. В., 2012). Это не означает, что цели перестают быть вызывающими, труднодостижимыми, однако они формулируются с опорой на здравую оценку собственных возможностей и способов их достижения, а движение к цели приносит не меньшее удовольствие, чем получаемый в итоге результат. Основное отличие здорового перфекционизма от невротического заключается в том, какая мотивация преобладает: избегание неудачи или стремление к достижению. Если здоровый перфекционизм отражает убеждение, что высокие результаты являются достижимыми при реалистичном подходе к планированию необходимых ресурсов, то при перфекционизме невротическом несовершенный результат неприемлем, и в этом случае движущей силой становятся не столько амбиции, сколько страх отвержения. В качестве причин развития перфекционизма, как правило, выделяют частичную когнитивную дисфункцию, измененное самовосприятие, преобладание иррационального мышления, которое не позволяет адекватно воспринимать действительность. Проблема перфекционизма в подростковом и юношеском возрасте и своевременное выявление его патологических форм имеет высокую практическую значимость и нуждается в дальнейшем изучении.

Однако, на наш взгляд, существует как минимум две ситуации, в которых актуализируется задача развития конструктивного перфекционизма у студентов. В первой – мы можем наблюдать мотивационно-поведенческую модель, для которой характерно недостаточное стремление у студентов к высоким результатам, качественному выполнению учебных заданий (даже если навыки, на формирование которых направлены эти задания, воспринимаются не как потенциально необходимые в профессиональной деятельности, а как универсальные, повышающие личную эффективность). Во второй – излишнюю старательность, дезадаптивный перфекционизм, запускающий развитие психосоматических расстройств. Эти ситуации требуют разных подходов и форм работы.

В последнее время наблюдается устойчивая тенденция возрастания интереса к изучению конструктивного перфекционизма, который характеризуется продуктивным стремлением к успеху, высокой мотивацией и тягой к саморазвитию (Ларских М. В., 2011). Однако содержательная сторона этой формы перфекционизма остается малоизученной.

Разработка эффективных способов развития конструктивного перфекционизма у обучающихся является одним из перспективных и востребованных направлений в практической психологии. Организация психологического сопровождения обучающихся как с невротическим перфекционизмом, так и с недостаточной устремленностью к лучшим результатам, позволит повысить психологическую готовность молодых людей не только к успешному освоению образовательной программы, но и раскрытию своего потенциала, способностей, самореализации в личном и профессиональном плане.

2.4. Особенности экзистенциальной сферы российских студентов. Роль ответственности в развитии индивидуальности современной молодежи

Динамизм и вариативность современной жизни предъявляют к молодым людям высокие требования, они должны стремиться к освоению навыков выбора не только одежды или способов развлечения, но и жизненной философии и стратегии собственного развития. По всей видимости, существовавшая раньше невозможность, а затем возможность выбора сегодня стала необходимостью. Обладая свободой выбора, человек должен научиться брать ответственность за свою судьбу, существование, развитие на себя лично.

Кризис современного образования, проявляющийся в дефиците у молодого поколения гуманистических ценностных ориентаций и в резком снижении духовности у большинства молодых людей; наблюдаемый «экзистенциальный вакуум», обусловивший отчужденность подрастающего поколения от школы и семьи, от общества и от себя приводит к необходимости всестороннего изучения экзистенциальной сферы. К тому же эти факторы дополняются попытками непродуктивного характера со стороны современной отечественной педагогики решения проблемы духовного и нравственного воспитания без опоры на психологические и философские основания сущности и механизмов экзистенциальной сферы у молодежи.

Экзистенциальная сфера функционально содержит в себе ответственность за человеческое самосознание, за занимаемую человеком в жизни позицию. Проявляется эта позиция в человеческой способности к осуществлению самоанализа и самооценки; к соотносению себя, как индивидуальности, с другими индивидуальностями; к осуществлению выбора собственного жизненного пути, собственной жизненной позиции; к проявлению независимости и свободы в любых видах деятельности, в поведении и общении. Экзистенциальная сфера является системообразующей для индивидуальности зрелого человека, вследствие того, что от нее зависит развитие других сфер. Несомненно, развитие всех сфер является процессом диалектическим, а связи их обуславливают в целом механизм развития индивидуальности.

Для понимания сущности экзистенциальной сферы обратимся к такому философскому направлению, которое получило название «экзистенциализм».

Экзистенциализм (от позднелатинского *existentia* – существование) – направление, которое возникло в начале XX века в Германии, России, Франции и других странах. Основой философии экзистенциализма (М. Хайдеггер, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр и др.), является идея о принятии ответственности за личный выбор, осознание ведущих ценностей в жизни, поиск смысла и «обретение себя».

В основу экзистенциальной философии М. Хайдеггер положил анализ смысла человеческого бытия. Он считал, что человеческое существование имеет характер события, что, в свою очередь, означает «состояться», «быть самим собой», «осуществиться», «обрести свою собственную самость». Отсюда возникает необходимость понимания самого себя, осуществления своих собственных возможностей (Хайдеггер М., 2003).

Один из ярких представителей экзистенциализма Жан-Поль Сартр считал, что человек – это существо, устремленное к будущему, *проект*, который переживается субъективно (Сартр Ж.-П., 1989).

На экзистенциальную психологию и психотерапию оказали важное влияние идеи М. Шелера о трехмерности человека (духовное, психическое, физическое), сформулированное понятие персоны и разработанная феноменология ценностей (на которую опирается современная теория когнитивных эмоций).

Особым направлением в экзистенциальной философии является логотерапия В. Франкла, который наряду с Р. Мэй признан одним из самых влиятельных экзистенциальных терапевтов XX века. Формировалась логотерапия В. Франкла в диалоге с З. Фрейдом. «Волю к смыслу», которую В. Франкл считает главной движущей силой личности, он противопоставил «воле к удовольствию» З. Фрейда. При этом роль смысла выполняют ценности, являющиеся смысловыми универсалиями, обобщающими человеческий опыт. В основу логотерапии легло шелеровское понятие ценностей и идея реализации их в субъективном опыте посредством выборов и осуществления возможностей бытия. Три класса ценностей, описанных В. Франклом, позволяют сделать жизнь человека осмысленной. К ним относятся ценности творчества (среди них труд – первоочередная), ценности переживания (к ним относится и любовь), ценности отношения (сознательно вырабатываемая позиция в критических жизненных обстоятельствах). Для каждого человека и любого момента человеческой жизни смысл уникален. Человек осуществляет себя, осуществляя смысл. При этом самоактуализация является лишь побочным продуктом осуществления смысла. Важная позиция отводится совести, которая является, по мнению ученого, органом, помогающим человеку определить, какой из заложенных в ситуации потенциальных смыслов является истинным для него. Три онтологических измерения человека выделено В. Франклом: биологическое, психологическое, этическое (духовное). И в духовном измерении сосредотачиваются смыслы и ценности, которые играют определяющую по отношению к нижележащим измерениям (биологическому и психологическому) роль в детерминации человеческого поведения. Способности к самотрансценденции и самоотстранению выступают воплощением самодетерминации человека. Самотрансценденция заключается в постоянном выходе человека за собственные пределы, в его направленности на что-то, вне его существующее. Самоотстранение человека выражается в его возможности подняться над ситуацией и над собой и со стороны посмотреть

на себя. Человеку такие способности позволяют быть самодетерминирующим, свободным существом.

Экзистенциальный анализ В. Франкла значительно отличается от других версий экзистенциального анализа. Ученый нашел девиз для логотерапии во фразе Заратустры Ницше: «Только тот, кому есть “Зачем” жить, может вынести любое “Как”». Экзистенциальный анализ в этом смысле являет собой не что иное, как поиски смысла. Искомый, таким образом, смысл оказывается конкретным, конкретность же этого смысла обусловлена и единственностью определенной личности, и неповторимостью определенной ситуации. Всегда может быть найден и находится такой смысл, который может и должен осуществить данный конкретный человек (В. Франкл, 2001, с. 215). В. Франкл называет человека «упавшим», то есть попавшим во власть невроза, и видит свою конечную цель в том, чтобы привести человека к осознанию собственной ответственности или открыть наличие ответственного бытия перед его сознанием. Наличие и несение ответственности является отличительной особенностью человеческого бытия как духовного. «...В экзистенциальном анализе речь идет о человеческом бытии не как о существовании, влекомом инстинктами, а об ответственном бытии, именно о – духовной! – экзистенции» (Франкл В., 2000; с. 224). Центром духовной экзистенции является духовная личность, которая подобно глубинной личности также имеет свою духовную глубину, поскольку без духовной составляющей глубина личности приобретает исключительно вегетативный или животный характер. Духовная личность может быть как сознательной, так и бессознательной. В. Франкл утверждает, что именно бессознательная глубинная духовной личности, бессознательный Дух является ядром, центром человеческого бытия.

Экзистенциальная исполненность – понятие, появившееся в психологии В. Франкла для описания качества жизни человека. Уровень выраженности экзистенциальной исполненности показывает, много ли осмысленного в жизни человека, живет ли он с внутренним согласием, соответствуют ли его сущности его решения и поступки. Понятие экзистенциальной исполненности описывает качество жизни человека, в отличие от общеупотребительного «счастья» как хорошего самочувствия, отсутствия страдания и боли в сочетании с полнотой желаний и жадой жизни. Экзистенциальная исполненность определяется соответствием решений и действий человека его внутренней сущности, отсутствием разрыва между тем, как живет человек, и тем, как он полагает, как следует жить.

С точки зрения экзистенциальной психологии зрелость личности проявляется в полноте бытия, его «исполненности», дающей ощущение высших смыслов существования, что становится возможным благодаря способности человека к самотрансценденции, к «выходу за пределы себя»: «...Подлинная жизнь личности совершается как бы в точке... несовпадения человека с самим собой, в точке выхода его за пределы всего того, что он есть как вещное бытие» (Братусь Б., 2019).

Альфред Лэнгле, ученик В. Франкла, создал собственную теорию, в которой он раскрывает вопрос о полноценном и успешном развитии личности. А. Лэнгле описывает термин «экзистенция» как «проживание человеком своего духовного измерения». Осуществление экзистенции происходит благодаря диалогическому обмену с внешним и внутренним миром и феноменологической открытости человека, необходима актуализация воли, решимость для осуществления экзистенции. Жизнь, которая сопровождается внутренним согласием, является результатом осуществления экзистенции человеком (Лэнгле А., 2004).

А. Лэнгле выделяет четыре основополагающие области экзистенции (Лэнгле А., 2004): внешний мир, возможности и его условия; человеческая природа, жизнь человека; собственное бытие человека; будущее с призывом к действию, активное привнесение себя в систему взаимосвязей, в которых находится человек, которые создаются им.

Все, что встречается в жизни человека, что выдвигает требования, внушает страх, приводит к конфликтам или, наоборот, приносит удовольствие, радость, приводит его к исполнению, можно отнести к нескольким или одной из данных четырех категорий. Эти категории являются соотношением с жизнью, миром, самостью, будущим, они считаются в экзистенциальном анализе фундаментальными категориями экзистенции, если они переживаются человеком и человек может почувствовать всю глубину данных экзистенций, то они предстают как фундаментальные условия экзистенциальной исполненности. В целом это задача, которую решает человек, чтобы прийти к реализации себя, к своей экзистенции, найти счастье и взять за него ответственность (иметь персональную позицию по отношению к фундаментальным условиям). Фундаментальные условия экзистенциальной исполненности везде и постоянно сопровождают человека, его сферы (например, мотивационную), человек постоянно занят поддержкой этих фундаментальных условий в равновесии, исполнением их и соответствием им.

Выделяет А. Лэнгле четыре фундаментальные мотивации, с помощью которых можно раскрыть экзистенциальную исполненность (Лэнгле А., 2004). Нужно держать все четыре мотивации в равновесии.

1. Соотнесение с миром как онтологическая опора экзистенции. Главный вопрос этой фундаментальной мотивации: «Могу ли я быть в этом мире?». Цель: выдержать и принять неудачи и неприятности, с которыми человек сталкивается в жизни. Необходимость доверять миру, спокойно переживать проблемы и идти дальше, ведь они временные и неизбежные. Средством является восприятие реальности, рассмотрение и анализ того, что есть в данный момент и как это влияет на собственную жизнь.

2. Соотнесение с жизнью как основа для переживания ценностных оснований. Главный вопрос: «Нравится ли мне жизнь?», «Хорошо ли мне быть здесь?». Цель: быть открытым миру, ощутить и принять все чувства и эмоции, которые существуют в мире, как положительные, так и отрицательные. Получать урок от отрицательных событий и наслаждение от положительных.

3. Встреча как источник аутентичности. Аутентичность – осознание и принятие себя, а также принятие другого. Главный вопрос: «Я есть я, но имею ли я право быть таким?». Цель: принимать себя таким, какой ты есть. Осознать собственное «Я», быть готовым принять «Я» другого человека.

4. Смысл как перспектива действия. Главный вопрос: «Для чего я пришел в этот мир?» «Что я должен сделать?». Цель: осознать свою цель, понять, что возможности могут быть безграничны. Понять свои внутренние желания, найти способ их достижения, настроиться на положительный результат, стремиться к нему. Ощутить наслаждение от происходящего вокруг.

В российской экзистенциальной философии традиции развивались в аспекте религиозного экзистенциализма. Представителями российского религиозного экзистенциализма являются Н. А. Бердяев и Л. И. Шестов.

Человека Н. А. Бердяев понимал как богочеловеческое (теоандрическое) существо. Философ считал, что человечность есть только богочеловеческая и Бог человекен, но человек сам по себе – бесчеловечен. При этом они нуждаются друг в друге: человек нуждается в Боге, а Бог нуждается в человеке, и находятся они в состоянии диалога. В Боге рождаясь, человек обогащает божественную жизнь. По мнению Н. А. Бердяева, Бог – это Дух и его основное свойство – свобода (Бердяев Н. А., 2012).

Взгляд русского философа на проблему личности близок взглядам М. Шелера. Целостность и подчинение высшему смыслу являются определяющими свойствами личности. В человеке Н. А. Бердяев вы-

делял бессознательное, сознательное и сверхсознательное, соответствующие физическому, психическому и духовному уровневому измерениям личности. Неблагоприятна для личности как подчиненность природному и бессознательному, так и затверделость сознания. В то же время непроходимой границы, призванной отделять сознание от подсознательного и от сверхсознательного, быть не должно. Выход из средненормального сознания (ступени затверделости сознания, соответствующей социальным формам) в сверхсознание связан с творчеством и свободой (в них реализуется личность). В творчестве происходит самообнаружение человека в полноте божественной жизни.

Реализация личности возможна при выполнении основного условия, под которым подразумевается общение с другими личностями, община. Община (соборность) отличается от общения. Она всегда персоналистична, она подразумевает встречу личности с личностью, «я» с «ты» в «мы». По мнению философа, идеальное общественное устройство на протяжении всей истории до конца не достижимо. Такое общество он называл христиански обоснованным персоналистическим социализмом.

Как и Н. А. Бердяев, русский философ экзистенциалист Л. И. Шестов не отводил главенствующей роли в познании логике. Критикуя Платона и Сократа, стремившихся свести действительность, никогда себе не равняющуюся и принимающую множество разнообразных форм, к «идеям», он считал, что истинным двигателем мысли должно быть сомнение. Л. И. Шестов, как и Н. А. Бердяев, считал недопустимым укоренение в культуре форм нравственности и религии, считая, что после Лютера христианство выродилось в мораль, перерывающую все нити, способствующие соединению человека с Богом. Он критикует И. Канта за то, что тот в человеке видит предмет лишь нравственного воспитания. Критикует Л. И. Шестов также и попытки устройства счастья на земле. Он отстаивает приоритет личности над общественными нормами (как и Н. А. Бердяев) и утверждает одиночество человека в мире неспособных помочь его страданиям морали и науки. По его мнению, единственный выход в этом мире для человека – вера (Шестов Л., 1991).

В общем в русском религиозном экзистенциализме выделяются следующие черты. В рамках этого направления отрицается возможность логического познания экзистенциальных проблем личности; объединяются субъект и объект познания; проблемы сущности и существования рассматриваются в христианском аспекте; утверждается приоритет личности над общественными нормами; провозглашается

необходимость трансцендирования в бесконечное, диалог с Богом и участие в судьбе Бога на земле для реализации личности. Эсхатологичность взгляда на историю с точки зрения целей и смысла вообще является национальной особенностью представителей русского экзистенциального направления.

Среди представителей отечественной психологии следует выделить исследования Д. А. Леонтьева. Ученый рассматривает такие категории, как личностный смысл и смысл жизни, обосновывая их разделение на два понятия.

1. Смысл жизни он рассматривает как стержневую, обобщенную и динамическую систему смыслов, зависимую от общей направленности жизни субъекта. Наряду с этим жизненный смысл трансформируется для субъекта и отражается эмоционально в личностном смысле (Абдулгалимова С. А., 2011).

2. Также ученый вводит термин «смысловые ориентации». По его мнению, этот термин имеет два уровня. Уровень первый включает в себя личностные ценности, потребности, смысл жизни, мировоззрение и самоотношение. Уровень второй раскрывает отношение личности с миром, т. е. внутренний мир человека (Казарян А. А., 2018).

Следует отметить, что экзистенциальная сфера характеризуется умением человека управлять своими психическими и физическими состояниями, умением удерживать эти состояния на должном уровне, гармонией поступков и чувств, слов и дел. Эта сфера помогает людям вступать в отношения с другими (соперничать или сотрудничать, любить или ненавидеть и др.). Суть экзистенциальной сферы человека определяется ориентациями, под воздействием которых он вступает в отношения с миром. Эта сфера выполняет функцию отбора идей и ценностных ориентаций.

Смыслжизненные ориентации реализуются личностью как в профессии, так и в иных сферах жизни. Через жизненный смысл как многообразие отношений личности выстраивается отношение к профессиональной деятельности.

По убеждению О. М. Краснорядцевой, значение ценностных ориентаций состоит в том, что они «детерминируют профессиональное поведение, обеспечивая содержание и направленность деятельности и придавая смысл профессиональным действиям» (Краснорядцева О. М., 1998).

В научных исследованиях по психологии профессиональной деятельности выявлено, что профессиональное поведение зависит от особенностей ценностных ориентаций для субъектов деятельности, от

того, что для них имеет личностный смысл, что является ядром их смысложизненной сферы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, Е. И. Климов и др.).

Л. И. Анцыферова постулирует в своих исследованиях, что для специалиста высокой квалификации значимость трудовой деятельности должна достигать смысла всей жизни, потому что это является залогом мастерства, продуктивности, творчества и акме на профессиональном трудовом пути. Она рассматривает вовлеченность субъекта в трудовой процесс как феномен, безусловно, позитивный. И наличие его свидетельствует о том, что профессиональная деятельность становится основанием жизненного самоопределения личности, центральной жизненной ценностью, источником самоуважения, а также способом самоактуализации (Анцыферова Л. И., 1991).

Экзистенциальные кризисы рассматриваются среди кризисов, связанных с развитием личности. В таких случаях одним из центральных является вопрос о смысле жизни. У каждого человека он может возникать по разным причинам и в разное время. Люди задают его себе в периоды возрастных кризисов, а также и в другие моменты жизни, подводящие человека к этому. Экзистенциальный кризис – это состояние тревоги, чувство глубокого психологического дискомфорта, возникающее при вопросе о смысле собственного существования. Подобный кризис более всего распространён в культурах, где основные потребности для выживания уже удовлетворены.

На период юности (15–19 лет), во время которого начинается, вслед за выбором профессии, обучение в вузе, приходится один из возрастных экзистенциальных кризисов (Пантелеева В. В., Арбузенко О. И., 2011). Основным критерием окончания этого периода является завершение внутренней напряжённой работы по формированию мировоззрения (жизненной практической философии). Мировоззрение, которое вырабатывает человек в юности, в основном сохраняется на протяжении следующих за этим периодом тридцати лет, до наступления экзистенциального кризиса пятидесятилетия. У студента всегда есть выбор: двигаться дальше (ново, неизвестно, интересно, страшно) или вернуться назад (знакомо, понятно, привычно, скучно, неопасно).

«Духовное развитие человека – долгое и нелегкое путешествие через неизведанные земли, полное неожиданностей, трудностей и опасностей. Оно предполагает радикальное преобразование «нормальных» черт личности, пробуждение скрытых прежде возможностей, «восхождение» сознания в новые для него сферы, а также новую внутреннюю направленность всей деятельности» (Ассаджоли Р., 1994). Чрез-

вычайно важным является этот путь. Не менее важной является и подготовка к нему. От того, в каком состоянии находится студент, во многом будет зависеть и протекание кризиса, «пробуждение возможностей» и эффективность последующей деятельности. Поэтому необходимо изучать особенности экзистенциальной сферы молодежи вообще и студенчества в частности.

Рассмотрим результаты исследования у студенчества разных специальностей экзистенциальной сферы и ее взаимосвязи с важными психологическими характеристиками.

В исследовании на базе Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова студентов экономического и медицинского профилей О. С. Карповичем установлено, что баллы по шкале экзистенциальной исполненности в основном имеют среднюю выраженность, что свидетельствует о внутренней открытости внешнему миру. Среднеуровневые баллы по шкале «самодистанцирование» говорят о неплохой способности восприятия и ясности в отношении ситуации. Внимание переносится вовне. Дистанция по отношению к самому себе возрастает.

Установлено, что в основном студентов характеризуют средние показатели по шкале «самотрансценденция», что указывает на то, что эмоциональный внутренний мир студентов и их внутренняя способность чувствовать ценностные основания и ориентироваться на них выражены на следующем относительно низкого уровне.

Средний уровень по показателю «свобода» указывает, что возрастает в сравнении с низкими показателями ясность и прочность при формировании у студентов суждения и нахождении решения. С ростом этого показателя легче находят возможности для действия и принимаются решения. Отсутствуют высокие и очень высокие показатели по этой шкале. Средний уровень баллов по шкале «ответственность» говорит о том, что растут относительно низкого уровня ответственность и включенность. Студенты в большей степени затронуты соотношением с жизнью и придерживаются обязательного, заботливого с ней обхождения.

По шкалам «персональность» и «экзистенциальность» также получены в основном средние показатели, что говорит об увеличении «открытости в отношении мира» и обхождения с самим собой. Растет при этом степень решимости и ответственности за жизнь. Такие студенты стремятся устроить свой мир и свою жизнь, что определяется их возрастными особенностями.

При помощи корреляционного анализа в исследовании установлена взаимосвязь показателей экзистенциальной исполненности с показателями социальной поддержки со стороны семьи, что является положительным моментом, поскольку такая поддержка является одной из основных копинг-стратегий. Социальное окружение и его поддержка в стрессовых ситуациях снижает силу стрессовых воздействий и способствует более эффективной адаптации. Из результатов исследования автором сделан вывод о том, что студентам-экономистам с более высоким уровнем экзистенциальной исполненности свойственен и более высокий уровень жизнестойкости в целом. У них более высоко представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора; более сформированы в жизни цели на будущее, которые придают жизни осмысленность и способность контролировать свою жизнь, а также свободно принимать решения и воплощать их в жизнь; выдерживать экзистенциальную тревогу. Это качество помогает им не только увереннее переносить неопределённость, но и действовать по-новому, творчески, с разумной долей риска (Карпович О. С., 2017).

В исследовании студентов-психологов Т. И. Латыповым были использованы методики: «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер; авторизованный и адаптированный вариант опросника диагностики ранних дезадаптивных схем Дж. Янга; «Шкала психологического благополучия» К. Рифф; методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса (Латыпов Т. И.).

Все показатели экзистенциальной исполненности взаимосвязаны с чувством контроля над своей деятельностью, с целями в жизни и высоким уровнем самопринятия, с наличием позитивных отношений с окружающими. Со всеми показателями, кроме «ответственность», связана независимость от оценки и мнения окружающих. Показатели «свобода», «самодистанцирование» и «экзистенциальность» связаны со шкалой «личностного роста».

Результаты исследования Т. И. Латыпова свидетельствуют о том, что у большинства исследуемых студентов выражены ранние дезадаптивные схемы («Дефективность», «Неуспешность», «Покорность», «Недостаточность самоконтроля»), которые либо имеют малое количество отрицательных взаимосвязей с исполненностью, либо вовсе не имеют связей с ней.

Наличие установки катастрофизации отрицательно связано со способностью принимать решения (шкала «свобода»).

Низкая степень переносимости фрустрации отрицательно связана с формированием экзистенциальной исполненности («Шкала экзистенции»).

В силу того, что показатели экзистенциальной исполненности в той или иной степени коррелируют с описанными выше психологическими характеристиками, автор исследования предлагает мероприятия по повышению экзистенциальной исполненности у студентов-психологов с целью коррекции показателей этих характеристик. К таким мероприятиям относятся: развитие навыков установления позитивных отношений с окружающими; повышение способности влиять на социальное окружение, приводящее к снижению чувства беспомощности. В рамках супервизии необходима работа с осознанием сформированных в детстве паттернов, в ходе которой должны быть преодолены проблемы негативного самоотношения и восприятия себя как плохого; проблемы неспособности ставить жизненные цели и достигать их; проблемы с убежденностью в неизбежной неудаче своих начинаний и с восприятием собственных желаний и чувств как неважных для других; с боязнью конфликтов, конфронтации и ответственности; с низкой фрустрационной толерантностью.

Следующее исследование было проведено магистрантом СФ ГАОУ ВО МГПУ М. Н. Карловой и доцентом кафедры общей и социальной психологии Е. Н. Устюжаниновой. Исследование проводилось в рамках деятельности проектного офиса «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса». Работа выполнялась на базе высших учебных заведений города Самары: Самарского филиала Московского государственного педагогического университета, Самарского государственного технического университета, Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королёва. В исследовании приняли участие сорок студентов 1–4-го курса.

Усредненные показатели исследования оказались следующими: по шкале SD (самодистанцирование) среднее значение составляет 30,7; по шкале ST (самотрансценденция) – 64,7; шкала F (свобода) – 41,3; шкала V (ответственность) – 48,2; шкала P (персональность) – 95,4; шкала E (экзистенциальность) – 89,5; G (общий показатель) – 184,9. Треть студентов показала низкий уровень значений по всем шкалам методики.

Низкие показатели по шкале SD (самодистанцирование) в основном говорят о том, что студенты в большей степени фиксированы на своих чувствах, мыслях, желаниях. Подобные показатели появляются

также при чрезмерных ситуативных нагрузках, в этом случае у человека появляются суженность, тоннельность восприятия, когда усиливается фиксация на себе и своих проблемах. Возможным следствием затруднений в дистанцировании по отношению к самому себе и невозможности реалистично мыслить и воспринимать может оказаться потеря ориентации (когда человек перестает понимать, что с ним происходит). В других случаях при низких показателях SD наблюдается отсутствие способности выходить из потока активности для того, чтобы установить рефлексивную дистанцию (например, неумение сделать паузу в работе).

Низкие показатели по шкале ST (самотрансценденция) свидетельствуют о том, что у этих студентов наблюдается недостаток эмоциональности. Чувства, которые возникают, кажутся мешающими и вводят в заблуждение. Это приводит к беспомощности, неуверенности, даже словно бы ослеплению в восприятии чувств и ценностей: человек сам не всегда знает, что ему нравится, чего он хочет. Чувство важности и ценности содержания переживания ограничено.

У трети студентов преобладает пассивная, фаталистическая жизненная установка, о чем свидетельствуют низкие показатели по шкале F (свобода). Такие студенты думают, что их решения ни к чему не приведут и они ничего не смогут изменить. Решения ощущаются ими как бессмысленные и бесполезные. У таких людей могут развиваться зависимые формы поведения, когда ощущение несвободы и потери смысла в активной деятельности будут компенсироваться алкогольной, игровой, наркозависимостью.

Низкие показатели по шкале V (ответственность) отражают уровень персональной включенности в жизнь. Треть опрошенных склонны относиться к собственной жизни как к чему-то, что в малой степени поддается планированию, их жизнь идет сама собой, а сами они застывают в позиции ожидания и являются в большей степени зрителями, чем активными участниками.

Среди молодых людей, принимавших участие в исследовании, немало оказалось и тех, кто продемонстрировал низкий показатель по шкале P (персональность), что отражает предрасположенность к психосоматической реакции на нагрузки. Такие студенты, как правило, в случае серьезного психоэмоционального напряжения ограничиваются переживаниями своих персональных проблем, демонстрируя личностную незрелость в попытках разрешить ситуацию. В противном случае низкие показатели по этой шкале свидетельствуют уже о переживании

относительно длительного процесса деструкции личности, который в итоге приводит к нарушению когнитивных и аффективных аспектов.

Низкие показатели по шкале Е (экзистенциальность) указывают на такой образ жизни, при котором наблюдается бездействие и всякие решения принимаются с трудом. Для таких студентов будут характерны: трудности в осознании своего места в этой жизни, неуверенность в принятии решений, высокая чувствительность к помехам, необязательность, незнание того, что нужно делать, низкая способность выдерживать нагрузки, склонность к началу действий на основании внешних причин побуждения без внутреннего соотнесения с собственными потребностями и намерениями.

И наконец низкий уровень общего показателя был зафиксирован у 26 % молодых людей, принимавших участие в исследовании. Для них характерна закрытость, заикленность на себе и эмоциональная неспособность к диалогу, нерешительность и стесненность, отсутствие ответственной включенности в жизнь. Высокий уровень общего показателя был зафиксирован лишь у незначительной части испытуемых (4 % от общего числа молодых людей), именно для них характерным является деятельное отношение к миру. Благодаря хорошему ориентированию в конкретных контекстах и уверенности в собственном решении, они реально способны воплотить в жизнь что-то важное, опираясь на тщательность и последовательность исполнения решения, а также на понимание долга перед самим собой. Большая часть испытуемых (70 %) имеют средний уровень выраженности общего показателя, отражающего экзистенциальную исполненность, при котором растет степень решимости и ответственности за жизнь. Они в большей степени стремятся устроить свой мир и свою жизнь и прилагают активные усилия для реализации своих целей и намерений.

Поскольку исследование проводилось с целью выявления взаимосвязи особенностей мотивов выбора брачного партнера студентов с их экзистенциальной исполненностью, интересно рассмотреть и вторую часть исследования, а точнее, результаты корреляционного анализа экзистенциальной исполненности с особенностями мотивов выбора брачного партнера. Это представляет особый интерес в связи с актуальностью проблемы кризиса семьи в современном обществе.

Итак, корреляционный анализ позволил сделать выводы о том, что студенты с высокой степенью настроенности на экзистенциальную свободу чаще выбирают мотивы «любовь» и «желание иметь хорошую жену (мужа)», но реже «мой партнер – хороший друг (подруга)».

Для студентов с высоким уровнем экзистенциальной ответственности менее значим мотив «трудолюбие партнера», но более значимы мотивы «желание иметь хорошую жену (мужа)» и «мой партнер – уважаемый человек».

Студенты с высоким в целом уровнем экзистенциальной исполненности выбирают такие мотивы выбора брачного партнера, как: «мое желание быть хорошим мужем (женой)», «нравственные качества партнера», «общность взглядов и интересов» и т. д. Студенты с низким уровнем экзистенциальной исполненности выбирают такие мотивы выбора брачного партнера, как: «мое желание иметь хорошего мужа (жену)», «сексуальное влечение», «внешняя привлекательность партнера» и т. д. Таким образом, студенты с высоким уровнем экзистенциальной исполненности при выборе брачного партнера в большей степени руководствуются конструктивными позитивными мотивами, приводящими к счастливым бракам. При низком уровне экзистенциальной исполненности мотивы оказываются в большей степени деструктивными.

Интересными представляются кросс-культурные исследования, позволяющие провести сравнение экзистенциальной сферы российских студентов с иностранными студентами. Так, в ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» был проведен сравнительный анализ экзистенциальной исполненности у российских студентов и студентов из Лаоса. Для психодиагностики был применен тест «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер. Полученные психодиагностические данные по экзистенциальной исполненности иностранных и российских студентов позволили исследователям сделать вывод о том, что преобладают показатели среднего уровня экзистенциальной исполненности, что свидетельствует о её недостаточном уровне как у российских, так и у иностранных студентов (различия явились статистически незначимыми).

В рамках деятельности проектного офиса «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса» СФ ГАОУ ВО МГПУ также было предпринято кросс-культурное исследование различий в экзистенциальной сфере у немецких и российских студентов-математиков. Исследование проводилось студентом В. В. Карелиным под руководством доцента, кандидата психологических услуг Е. Н. Устюжаниновой в 2018 году. Для психодиагностики экзистенциальной сферы были применены: тест «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер, тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (методика имеет русский и немецкий ва-

рианты). В исследовании приняли участие обучающиеся СФ ГАОУ ВО МГПУ (Россия) и студенты университета города Карлсруэ (Германия), всего 60 человек.

Анализ результатов психодиагностики позволил получить следующее распределение: у 20 % немецких и 10 % русских студентов были зафиксированы низкие показатели по шкале «самотрансценденция» (ST), что означает эмоциональную уплощенность и скудность в отношениях с миром и людьми. Их жизнь бедна чувствами, преимущественно деловита и функциональна. У 80 % немецких и 90 % российских студентов оказались средние и высокие показатели по данной шкале, что в свою очередь означает, что их эмоциональный внутренний мир отличается большим разнообразием и богатством, им свойственна внутренняя способность чувствовать ценностные основания и на них ориентироваться.

Что же касается общего показателя экзистенциальной исполненности (G-показатель), то у 30 % немецких и 10 % российских студентов был зафиксирован низкий уровень. Их характеризует закрытость, замкнутость на себе и эмоциональная неспособность к диалогу, нерешительность и отсутствие ответственной включенности в жизнь. У 70 % немецких и 80 % российских студентов соответственно был определен средний уровень G-показателя, что отражает их внутреннюю открытость, которая растет и дает человеку возможность идти к запросам и предложениям внешнего мира.

Анализ результатов психодиагностики с использованием теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева и его аналога на немецком языке «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамбо показал следующее.

У подавляющего большинства молодых людей, принявших участие в исследовании (90 % немецких и 100 % российских студентов), зафиксированы средние показатели по шкале «цели в жизни». Это говорит о том, что в их жизни есть цели на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Только у 10 % немецких студентов по данной шкале были определены низкие показатели, что говорит о том, что они живут сегодняшним или даже вчерашним днем.

По шкале «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» у 70 % немецких и 10 % российских студентов – низкие показатели, что может говорить об их неудовлетворенности прожитой частью жизни. 30 % немецких и 90 % российских студентов имеют средние показатели по этой шкале. Показатели по данной шкале от-

ражают оценку пройденного отрезка жизни – это свидетельство того, что прожитая человеком жизнь воспринимается как продуктивная и осмысленная.

По шкале «локус контроля – жизнь или управляемость жизни» у 80 % немецких и 90 % российских студентов – низкие показатели. Такие студенты убеждены в том, что их жизнь неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. 20 % немецких и 10 % российских студентов имеют средние показатели по этой шкале. Это свидетельствует о том, что они осознают способность контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь только в некоторой степени.

Проведенный математико-статистический анализ позволил определить значимые различия между российскими и немецкими студентами.

Большее количество российских студентов, чем немецких, определились с целями в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу (показатели по шкале «цели в жизни»). Также большее количество российских студентов, чем немецких, позитивно оценивают пройденный отрезок жизни, с ощущением того, что часть их жизни была прожита продуктивно и осмысленно, немецкие студенты чаще не удовлетворены прожитой частью жизни (показатели по шкале «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»).

Убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь у немецких студентов более сильно выражено, чем у российских. Исследователи объяснили это тем, что Германия – страна более благополучная и стабильная, с налаженной системой прогнозирования профессиональных кадров определенного направления. Поэтому немецкие студенты более уверены в том, что по окончании университета они получают работу и более стабильное существование в обществе.

Большее количество российских студентов в сравнении с немецкими имеют способность прикасаться к человеческим ценностям и воспринимать собственную причастность и внутреннюю вовлеченность в следовании этим ценностям, что в свою очередь обогащает их эмоциональный внутренний мир и внутреннюю способность чувствовать ценностные основания и на них ориентироваться.

Большее количество российских студентов в сравнении с немецкими воспринимают свою жизнь как наполненную глубокими чувствами, реализованными начинаниями, собственными решениями, спо-

способностью обращать внимание на собственные чувства и откликаться на них.

Результаты, говорящие о более высокой степени выраженности показателей экзистенциальной сферы у российских студентов, объяснить можно тем, что у российского студенчества, несмотря на кризис духовности в нашем обществе, еще не полностью потеряны прежние достижения россиян в этой сфере. Ведь в русской духовной традиции, которую хранили и культивировали и во времена СССР, присутствовал приоритет бескорыстия и честности. Работа исключительно за деньги и материальные блага, без моральных побудительных причин считалась недостойным занятием. Было неприличным хвалить самого себя, кричать о своих достижениях и исключительных результатах в какой-либо сфере. Установки на то, что прежде необходимо думать о Родине и своем народе, а потом о себе, были ведущими в воспитательном процессе. В капиталистических же условиях существования немецких студентов каждый человек должен выгодно представить себя в резюме как отличного специалиста, коротко и ярко отобразить свои профессиональные успехи.

В условиях реформирования российской системы образования необходимо осмысление новых ценностных ориентиров и приоритетов, которые отвечали бы требованиям современной действительности. Ориентация учебного процесса на развитие не только познавательных, но и личностных возможностей обучающихся, интеграционный характер обучения становится основным содержанием гуманистической парадигмы образования. Все происходящее в обществе предъявляет принципиально иные социально-экономические и духовно-нравственные требования к образованию. Важнейшим становится изучение внутреннего мира и интересов человека, направленность на раскрытие его внутреннего потенциала. Вследствие этого предъявляются иные требования и к учебному процессу в вузе.

Период обучения в вузе для молодых людей является сензитивным периодом в развитии тех качеств и свойств психики и личности, которые оказываются определяющими дальнейший их жизненный и профессиональный путь.

У студенчества особая роль в системе общественного разделения труда. Оно опосредствованно участвует в производительном труде в форме учебы. Специфика обучения студентов в вузе в большой степени формирует их жизненную позицию, делает более прочными их связи с другими социальными группами. Процесс интенсивного развития нравственных и эстетических чувств, активного формирования соци-

альной зрелости, становление и стабилизация характера, овладение социальными ролями взрослого человека: общественно-политическими, гражданскими, профессионально-трудовыми – все это должно происходить в студенческом возрасте.

Поэтому в процессе обучения в вузе с целью обеспечения более эффективного формирования экзистенциальной сферы у студентов необходимо создавать необходимые для этого условия: использование на практике приобретенных нравственных убеждений и морально-этических знаний, смену социальных ролей. В этом плане важно соблюдение этапов решения моральных дилемм, в которых реализуется стратегия принятия решений. В этой стратегии содержательный аспект раскрывается в ступенях принятия нравственных решений, к которым относятся: определение сути проблемы; определение нравственных и этических ценностей, затронутых в дилемме (уважение, ответственность, честность, терпимость и т. п.); обдумывание того, какое косвенное воздействие на других могут оказать эти поступки, как предпринятые действия отразятся на других людях.

Развитая экзистенциальная сфера помогает человеку не только познать себя, но и реализоваться в соответствии с его собственными возможностями. Экзистенциальная сфера обеспечивает развитие человека, его гармоничное отношение к другим людям и к себе. Она отвечает за нравственный выбор человека, который он вынужден делать постоянно.

В заключении следует отметить, что педагогический процесс в образовательном учреждении непременно должен иметь в качестве одной из важнейших целей формирование экзистенциальной сферы. Необходимо предусмотреть в педагогическом процессе возможность формирования представления об индивидуальном бытии, о смысле и целях в жизни, о свободе; необходимо создавать ситуации, в которых студент мог бы проявлять волю при отстаивании своих убеждений и ориентаций, мог проявлять свое отношение к миру (к людям, к себе, к природе и др.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение студентов в высшем учебном заведении является важнейшим этапом социализации молодежи, поскольку процесс обучения связан с формированием социально зрелой и профессионально ориентированной личности.

В представленной работе нами отмечено, что на современном этапе развития общества усиливается установка на развитие отношения к человеку как субъекту общества, культуры, собственной жизнедеятельности. Всё в большей степени основой межнационального, межгосударственного и межкультурного диалога становятся гуманистические ценности; возрастают требования к человеку как к «образовательному продукту» государства и семьи; перед личностью все более остро сегодня ставится задача перманентного приспособления к социуму.

Кризис современного образования, проявляющийся в дефиците у молодого поколения гуманистических ценностных ориентаций и в резком снижении духовности у большинства молодых людей; наблюдаемый «экзистенциальный вакуум», способствующий отчужденности подрастающего поколения от коллектива учебного учреждения и семьи, обуславливают необходимость организации системы психолого-педагогического сопровождения деятельности учреждений профессионального образования. В связи с этим в последние годы в ряде российских вузов были созданы психологические службы. Проектный офис СФ ГАОУ ВО МГПУ среди них.

В монографии проведен теоретический анализ существующих в современной практике подходов к выстраиванию системы психологического сопровождения обучающихся на ступени высшего образования, обоснована необходимость создания психолого-педагогического сопровождения как комплексной системы работы, описана модель психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений вуза.

В первой главе описаны основные модели, направления и этапы психолого-педагогического сопровождения в учреждениях профессионального образования. Здесь же представлены направления работы проектного офиса, мероприятия, реализуемые его специалистами в сотрудничестве с профессорско-преподавательским составом и обучающимися вуза.

Во второй главе отражены наиболее интересные результаты практической работы по реализации модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а именно: особенности формирования

гендерной идентичности учащейся молодёжи; особенности психологического сопровождения обучающихся с различной гендерной ориентацией; особенности исследования и сопровождения развития экзистенциальной сферы студентов.

Подводя итоги, важно отметить, что психолого-педагогическое сопровождение является необходимым компонентом современного профессионального образования, так как оно позволяет содействовать созданию условий для развития интересов и способностей обучающихся (студентов). На основе их свободного выбора образовательной деятельности, профиля программы и времени освоения психолого-педагогическое сопровождение позволяет решить множество разнообразных проблем всех участников образовательных отношений, тем самым позволяя существенно повысить качество образования в вузе и комфортность включенности в образовательный процесс всех его участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В. Дидактическая поддержка учащихся в образовательном процессе / И. В. Абакумова, В. Т. Фоменко // Инновационная школа. – 1998. – № 2 (10). – С. 28–31.
2. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2003. – 480 с.
3. Абакумова И. В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа 2002. – № 13 (39). – С. 146–151.
4. Абдулгалимова С. А. Понятие смысла жизни и смысложизненных парадигм // Вестник социально-педагогического института. – 2011. – № 2(3). – С. 83–92.
5. Абрамова Г. С. Практическая психология. – М.: Академия, 1997. – 368 с.
6. Аномальное сексуальное поведение / под ред. А. А. Ткаченко. – М., 1997.
7. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991. – С. 30.
8. Арсеньев Д. Г. Болонский процесс: проблемы реализации в России / Д. Г. Арсеньев, Е. В. Шевченко // Международное сотрудничество в образовании: материалы IV Междунар. науч.-практич. конф. Ч. 1. – СПб: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 3–10.
9. Аскорян А. Исследование: сдвиг гендерных ролей в семье приводит к душевным расстройствам. – URL: <https://knife.media/study-family-gender/>
10. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М.: REFL-book, 1994. – 314 с.
11. Аткамова Ш. У. Экзистенциальная исполненность и адаптация иностранных студентов / Ш. У. Аткамова, В. С. Чернявская // Концепт. – 2017. – № 12 (декабрь). – URL: <http://e-koncept.ru/2017/172015.htm>
12. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Российский новый ун-т, 2002. – 128 с.
13. Бендас Т. В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб: Питер, 2006. – 431 с.
14. Бердяев Н. А. Русская идея. – СПб: Азбука-Классика, 2012.
15. Бердяев Н. А. Этическая проблема в свете философского идеализма // Проблемы идеализма. – М.: РОССПЭН, 2010. – С. 117–158.
16. Бескова Т. В. Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу другого // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6046> (дата обращения: 01.07.2018).

17. Братусь Б. Аномалии личности. Психологический подход. – М.: Никея, 2019. – 912 с.
18. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
19. Будже Т. А. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО / Т. А. Будже, О. С. Докукина, Т. А. Никитина. – М.: Московский центр качества образования, 2014. – 160 с.
20. Бурн Ш. Гендерная психология. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
21. Гараян Н. Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Н. Г. Гараян, Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 72–81.
22. Доронова Т. Н. Девочки и мальчики 3–4 лет в семье и в детском саду. – М., 2008.
23. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В. Д. Еремеева, Т. Л. Хризман. – М., 1998.
24. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.
25. Зуева С. П. Педагогическое руководство профессиональной консультацией в вузе // Профессиональная ориентация в высшей школе. – Кемерово, 1990. – С. 120–128.
26. Иванова Е. Е. Организация психологического сопровождения развития профессионального самосознания студентов // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2017. – № 4.
27. Иванченко С. Н. Трансгендерность, гендерная идентичность и гендерные стереотипы. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n6-8/259-ivanchenko8.html>
28. Ильин Е. П. Дифференциальная психология мужчин и женщин. – СПб, 2003.
29. Ильин Е. П. Пол и гендер. – СПб, 2011.
30. Казарян А. А. Особенности смысложизненных ориентаций у студентов-психологов разных возрастных групп // Молодой ученый. – 2018. – № 18. – С. 438–443.
31. Карпович О. С. Исследование социальных ресурсов личности и её экзистенциальных характеристик // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 2.
32. Кириченко Е. Е. Формирование гендерной идентичности детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения. – URL: <http://50ds.ru/detsad/psiholog/9881-formirovanie-gendernoy-identichnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyakh-doshkolnogo-uchrezhdeniya.html>
33. Киселева Л. Б. Уровень перфекционизма у студентов с различной успеваемостью по английскому языку // Современные исследования социальных проблем = Modern Research of Social Problems. – 2015. – № 11(55). –

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-perfeksionizma-u-studentov-s-razlichnoy-uspevaemostyu-po-angliyskomu-yazyku>

34. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб: Речь, 2005. – 222 с.

35. Кошкин К. А. Стратегии и методы оказания кризисной психологии помощи подростками в зависимости от психологического состояния и личностных особенностей / К. А. Кошкин, Г. С. Банников, Т. С. Павлова // Вестник новых медицинских технологий. – 2015. – № 4.

36. Краснорядцева О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов // Сибирский психол. журн. – Томск, 1998. – № 7. – С. 25–29.

37. Лазарева Е. А. Отношение к смерти молодых людей склонных к самообвинению. – СПб, 2017.

38. Ларских М. В. Формирование конструктивного перфекционизма педагога: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2011. – 25 с.

39. Латыпов Т. И. Факторы формирования экзистенциальной исполненности студентов-психологов // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XXXVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(37). – URL: <https://sibac.info/studconf/science/xxxvii/96454>

40. Лэнгле А. Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии // Psichoterapija. – 2004. – № 4. – С. 41–48.

41. Лэнгле А. Шкала экзистенции // Экзистенциальный анализ. – 2009. – № 1. – С. 141–170.

42. Максименкова Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, находящихся в кризисной ситуации: учебно-методическое пособие. – Псков: Псковский государственный университет, 2013. – 400 с.

43. Матасова И. Л. Особенности формирования гендерной идентичности учащейся молодежи / И. Л. Матасова, М. А. Шаталина, Е. Н. Устюжанинова // Дружининские чтения: материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием, г. Сочи, 24–25 мая 2019 г. / под ред. И. Б. Шуванова, В. П. Шувановой, А. А. Смирновой. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – С. 76–83.

44. Москова М. В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 25 с.

45. Пантелеева В. В. Психология кризисных состояний: учеб. пособие / В. В. Пантелеева, О. И. Арбузенко. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2011. – 194 с.

46. Панфилова М. А. Психологические основы воспитания девочек и мальчиков в детском саду и в семье. – М., 2009.

47. Переврзев С. В. Самоидентификация и самоориентация. – Пенза, 2018.

48. Практическая психология образования: учебное пособие для вузов / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003.

49. Речицкая Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха / Е. Г. Речицкая, Б. П. Пузанов, Т. Г. Богданова. – М., 2012.
50. Российское и общеевропейское образовательное пространство: организационно-экономические проблемы интеграции / Ю. А. Афанасьев, О. Л. Васильева [и др.] // Университетское управление практика и анализ. – 2004. – № 56 (33). – С. 12–52.
51. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008.
52. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М., Изд-во политической литературы, 1989.
53. Современный гендерный подход в образовании и особенности психологического сопровождения обучающихся с различной гендерной ориентацией / Н. А. Добровидова, И. Л. Матасова, М. А. Шаталина, Е. Н. Устюжанинова // The scientific heritage (Budapest, Hungary). – 2019. – No. 36. – С. 47–50.
54. Степанов С. С. Легко ли быть безупречным? – URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200401004> (дата обращения: 25.05.2018).
55. Франкл В. Воля к смыслу: пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
56. Франкл В. Психотерапия на практике / пер. с нем. Н. Панькова, В. Певчева. – СПб: Речь, 2001. – 251 с.
57. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Биbihина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
58. Харавина Л. Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки).
59. Христидис Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе // Вестник МГУКИ. – 2015. – № 1(63).
60. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
61. Чуева Е. Н. Самоповреждающее поведение детей и подростков // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». – 2017. – № 1(29). – С. 71–77.
62. Шаталина М. А. К проблеме развития конструктивного перфекционизма у обучающихся // Ребенок и мир: открытые возможности: сборник статей II Международной научной конференции (г. Самара, 10–12 октября 2018 г.). – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2018. – С. 74–77.
63. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. Опыт адогматического мышления. – Л., 1991.
64. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / перевод Т. С. Дрabbкиной. – М.: Класс, 2009.
65. When do children develop their gender identity? How kids are more fluid than you think. – URL: <https://www.pinknews.co.uk/2016/04/07/when-do-children-develop-their-gender-identity-how-kids-are-more-fluid-than-you-think/>

Научное издание

**СИСТЕМА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВУЗА**

Монография

Авторы-составители:

Добровидова Наталья Александровна,
Матасова Инна Леонидовна,
Шаталина Мария Александровна,
Устюжанинова Елена Николаевна

Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.

Формат 60x90¹/₁₆.
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 4,5.