

В. Долгова
Ю.Рокицкая

**АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
И
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ
В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ
СТУДЕНТОВ**

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)
ББК 74+88.4
Д64

*Выполнено при поддержке аналитической ведомственной целевой программы
«Развитие научного потенциала высшей школы РФ 2009-2010», проект №6700*

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Э.Ф. Зеер
(г. Екатеринбург);

доктор биологических наук, профессор В.И. Лупандин
(г. Екатеринбург)

ISBN 5-8227-01148-5

Долгова В. Рокицкая Ю. Адаптационный потенциал и эмоциональная устойчивость в профессиональном самоопределении студентов. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2010. – 208 с.

В работе раскрыто профессиональное самоопределение личности как проявление субъектности в условиях адаптирующих воздействий социума. Показана эмоциональная обусловленность процессов адаптации и самоактуализации субъекта профессионального самоопределения.

Представлена программа опытно-экспериментальной работы и проведен анализ результатов опытно-экспериментального исследования по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов.

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)
ББК 74+88.4

ISBN 5-8227-01148-5

© Долгова В.И., 2010
© Рокицкая Ю.А., 2010
©Издательство «АТОКСО», 2010

Введение

Актуальность исследования. Происходящие в России интенсивные социальные, экономические, политические, духовные преобразования, сопровождающиеся кризисами, детерминировали актуальность вопросов, связанных с исследованием адаптационных ресурсов личности. Психологическая адаптация становится важным условием, определяющим осознанность, последовательность, устойчивость и гармоничность профессионального самоопределения личности.

Превалирование негативных эмоций в ходе психологической адаптации студентов играет деструктивную, дезорганизирующую роль, блокируя мотивацию и активность профессионального самоопределения. Несформированность профессионального самоопределения в период обучения в вузе становится одной из основных причин отсева студентов до завершения обучения и профессиональной миграции выпускников вуза после его окончания.

Психологическое понимание феномена «адаптация личности» развивали многие ученые: Ю.А. Александровский, 1976; Г.А. Балл, 1989; Ф.Б. Березин, 1978, 1988; Л.Ф. Бурлачук, 1999; Е.В. Витенберг, 1994; М.А. Дмитриева, 1990; Д.Н. Дубровин, 2007; А.Н. Жмыриков, 1989; Е.К. Завьялова, 1998; О.И. Зотова, 1997; Р. Лазарус, 1970; В.И. Лагерев, 1991; А.Г. Маклаков, 1996, 2001; В.И. Медведев, 1983; М.А. Милославова, 1974; А.А. Налчаджян, 1988; В.А. Петровский, 1996; Ж. Пиаже, 1941; С.Т. Посохова, 2001; Н.И. Сарджвеладзе, 1989; А.А. Реан, 1995, 2004, 2006; Т.И. Ронгинская, 1995; Г. Селье, 1956; Э. Фромм, 1941, 1976; М.С. Яницкий, 1999 и др.

По мнению К.А. Абульхановой, Г.М. Андреевой, Л.И. Анцыферовой, Е.В. Шороховой и др., проблема определения личностных свойств как поля потенциальных возможностей субъекта, приводящих к успешной психологической адаптации, недостаточно разработана.

Проблема личностного и профессионального самоопределения порождает большое количество психологических исследований в данной области: К.А.

Абульханова-Славская, 1980, 1991; Д.Е. Белова, 2004; А.А. Бодалев, 1995, 2002; В.А. Бодров, 1989, 1991; Л.И.Божович, 1968, 1981; М.Р. Гинзбург, 1994, 1995; Е.И. Голланд, 1968; А.Е. Голмшток, 1979; Головаха, 1988; А.А. Деркач, 2000; Э.Ф. Зеер, 2003, 2005, 2008; Л.И. Катаева, 2006; Е.А. Климов, 1983, 1996; Т.В. Кудрявцев, 1983; Н.В. Кузьмина, 1993; А.К.Маркова, 1996; Н.С. Пряжников, 1996, 2003; С.Л. Рубинштейн, 1989; В.Ф. Сафин, 1986; П.Г. Щедровицкий, 1993 и др.

Несмотря на представленность категорий личностного и профессионального самоопределения в теории психологии, непрерывное усложнение системной организации социума, профессиональной среды и их взаимосвязей с личностью обуславливает пролонгированность исследовательского интереса к данной проблеме.

В ситуации профессионального самоопределения «внутренние условия» (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн) студентов должны содержать интегральные системные свойства, обладающие выраженным адаптационным потенциалом, при этом обеспечивающие их эмоциональную саморегуляцию. Таким свойством, по нашему мнению, является эмоциональная устойчивость личности. Проблему эмоций и эмоциональной устойчивости в контексте деятельности рассматривали: Л.М. Аболин, 1989; Ф.Е. Василюк, 1979, 1984; В. Вилюнас, Л.Г. Дикая, 1982, 1999; В.И. Долгова, 2002; П.Б. Зильберман, 1974; О.А. Конопкин, 2006; А.Н. Леонтьев, 1972; В.Л. Марищук, 1964, 1969, 1983; Е.А. Милерян, 1974; В.М. Писаренко, 1964; Я. Рейковский, 1979; С.Л. Рубинштейн, 1989; П.В. Симонов, 1970; О.А. Сиротин, 1987 и др.

Ориентированность психологических исследований на постижение сущности и оптимизацию функционирования эмоциональной сферы субъекта ограничивается, как правило, личностью профессионала (Л. М. Аболин, В. С. Марищук, Л.М. Митина, О.А. Черникова и др.). Вместе с тем, пристальное внимание к становлению эмоциональной устойчивости личности будущего специалиста как субъекта профессионального самоопределения выполняет превентивную функцию. Она заключается в профилактике проблем эмоциональных перегрузок и психологической дезадаптации, в обеспечении

устойчивости и последовательности профессионального самоопределения. В настоящее время в психологической науке и практике нет должной ясности, целостности и системности в понимании процесса становления эмоциональной устойчивости. Это, в свою очередь, не позволяет психологам-практикам добиваться эффективных результатов в работе по ее формированию.

Вне поля зрения ученых осталась проблема исследования данного личностного образования в контексте профессионального самоопределения, с позиций системного и субъектно-деятельностного подходов, предполагающего рассмотрение категорий «адаптация», «эмоциональная устойчивость» и «профессиональное самоопределение» в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Анализ научной литературы и прикладных исследований профессионального самоопределения показывает, что проблема эмоциональной устойчивости и ее адаптационного потенциала в профессиональном самоопределении студентов не была предметом специального исследования. В связи с этим возникает **противоречие** между актуальностью и востребованностью исследований эмоциональной устойчивости и ее адаптационного потенциала в профессиональном самоопределении студентов, с одной стороны, и ее недостаточной теоретической и практической разработанностью, отсутствием в системе вузовского образования специальной работы в этом направлении – с другой.

Стремление найти пути разрешения данного противоречия определило **проблему** нашего исследования. Проблема исследования заключается в том, чтобы ответить на вопрос: каковы психологическая сущность, детерминанты и психолого-педагогические условия развития феномена «адаптационный потенциал эмоциональной устойчивости студентов в процессе профессионального самоопределения» с позиций системного и субъектно-деятельностного подходов?

Актуальность проблемы, ее практическая значимость и недостаточная разработанность в теоретическом и методологическом аспектах определили выбор темы данного исследования.

Глава I. Теоретические предпосылки исследования адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов

§1.1. Профессиональное самоопределение личности как проявление субъектности в условиях адаптирующих воздействий социума

Профессиональное самоопределение в условиях современного российского общества является актуальной многоаспектной проблемой, обусловленной острыми противоречиями в системе координат: «личность» – «социум», «духовное» – «материальное». Ситуации выбора и принятия решения, проектирования и рефлексии своего жизненного и профессионального пути и перманентно присутствуют в бытии каждого человека и требуют от него субъектной активности в установлении взаимоотношений с социальной реальностью. При этом В.Е. Лепский отмечает, что «"бессубъектность"» – главная болезнь России. Вирусом бессубъектности заражено государство, этносы, различные типы сообществ, индивидуумы» [126].

Для осмысления проблемы профессионального самоопределения личности важно понимание природы системных взаимосвязей внутренних и внешних условий данного феномена. Понятие «система» определяется В.Н. Садовским как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство [19]. Как отмечает Е.А. Климов, «понимание и объяснение явлений психики должно быть "связесообразным", т. е. опираться на раскрытие рассматриваемого явления в системе тех или иных характеризующих его реальных связей (более принято и

благозвучно выражение "законосообразность" понимания, объяснения)» [105, с.26]. Данное положение определяет логику анализа субъектности как системного базиса профессионального самоопределения личности в современных социальных условиях. В контексте системного подхода идея использования базиса, на котором возникают и развиваются целостные психические образования, позволяет: 1) получить устойчивую «опору» описания; 2) упорядочить его компоненты; 3) убедиться в полноте системного описания; 4) использовать ее для соотнесения различных описаний одного и того же объекта [55].

В настоящее время субъектный подход в психологических исследованиях личности является приоритетным. Н.С. Пряжников отмечает: «Даже сам предмет психологии все больше связывается с "субъектностью"» [172]. Субъектность приобретает статус методологического принципа и одновременно является предметом изучения [53]. Отмечается даже некоторая смена парадигмы в направлении «от психики субъекта – к субъекту психики». [227, с. 12]. Современными тенденциями развития категории субъекта в отечественной психологии являются: расширение области ее применения (тенденция полисубъектности), преобразование содержания категории субъекта – от описания качеств человека (ответственность, инициативность и т.д.) к выявлению процессуальных характеристик (самоопределение, самосознание, саморегуляции т.д.). В фокусе современных психологических исследований находится человек как носитель субъектности и индивидуальной неповторимости, а предметом все чаще выступает его активность в самоопределении, освоении и преобразовании мира и собственной жизни[28].

На целесообразность рассмотрения категории профессионального самоопределения в контексте субъектности указывает А.К. Осницкий, подчеркивая, что «особенно значим анализ субъектности при решении практических задач помощи обучающимся в учении и работе, самоопределении, самопознании и преодолении препятствий в своем развитии» [160, с. 5]. На то, что «способность к самоопределению и самореализации в различных жизненных

областях человека, является его проявлением субъектности», обращает внимание и Д.Е. Белова [25].

Введение категории «субъект» в отечественной психологии связано с работами К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, С.Л.Рубинштейна и др. В исследованиях анализируются: специфика субъектной активности человека в процессе жизнедеятельности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов и др.); феномены субъектности (В.А. Петровский); субъектные характеристики личности (Е.Н. Волкова, О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев); компоненты субъектного опыта (А.К. Осницкий); механизмы субъектности (В.А. Татенко); закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе (А.В.Захарова, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман). Рассмотрение категории субъекта в контексте профессиональной деятельности нашли отражение в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, Е.Н. Волковой, А.А. Деркача, Е.А. Климова, В.Э. Чудновского и других.

На фоне обозначенной исследовательской активности, все еще имеет место неопределенность дефиниции «субъект» («субъектность»). К.А. Абульханова-Славская отмечает: «...резюмируя словоупотребление понятия "субъект" в современной психологии, можно констатировать, с одной стороны, его распространение, с другой – многозначность, превращающие его в бессмысленный эпитет, значит – невозможность его употребления как определения, необходимость проблемного раскрытия его смысла и критериев» [6]. Анализируя понятие «субъектность», А.К. Осницкий подчеркивает что, вводится оно, как правило, без определения и понимается при этом или как атрибут субъекта, или как эквивалент данного понятия[160]. Так как категория «субъектность» является производной от категории «субъект», то закономерно проанализировать психологическую сущность последней.

С.Л. Рубинштейн определяет категорию субъекта как «способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире». Важнейшими

характеристиками субъекта, по С.Л. Рубинштейну, являются: активность, способность к непрерывному развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самовыдвижению и самосовершенствованию, руководство деятельностью и другими формами активности [171].

В теоретических построениях Л.И. Божович термин «субъект» используется для обозначения стержневого качества личности, выражающегося в способности овладевать миром, творить себя, создавать нечто новое в социуме [34].

В определении К.А. Абульхановой - Славской субъект есть «гармоничная, самореализующаяся личность, достигшая вершины в иерархическом развитии». Причем, в качестве критерия субъекта выступает способность разрешать противоречия, и без этой способности личность не становится субъектом или утрачивает его статус [7, с. 68].

А.В. Брушлинский, уделивший особое внимание анализу категории субъекта в психологической науке, предлагает следующее определение: «Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей (и ограничений) личности соотносительно с объективными и субъективными (цели, притязания, задачи) условиями деятельности и т.д.» [41]. Ученый подчеркивает: «Быть субъектом – это значит, инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности, добиваться необходимых результатов» [40, с.30]. Схожей позиции придерживались О.А. Конопкин [114], Б.Г. Ананьев, который полагал, что «человек – субъект, прежде всего основных социальных деятельностей – труда, общения, познания» [11, с.166].

Разрабатывая категорию субъекта в контексте психологии профессиональной пригодности, В.А. Бодров приходит к суждению, что «субъект – это человек как носитель, источник, инициатор активности, человек-творец в отношении с противостоящими ему объектами предметной и социальной среды» [31, с.162].

Сравнительный анализ представлений различных авторов [6, 14, 40, 114, 128, 136, 165, 202, 220] позволяет выделить инвариантные для системной категории «субъект» элементы. К таковым следует отнести: активное, деятельностное начало человека, способность к сознательной саморегуляции, целеполаганию, рефлексии и саморазвитию, задействуя которые, человек осуществляет свои реальные отношения с действительностью.

Субъектность личности есть выраженная совокупность устойчивых качеств, характеризующих субъекта. А.В. Брушлинский, по сути, отождествляя понятия «субъект» и «субъектность», полагает, что субъектность есть системная целостность всех сложнейших и противоречивых качеств субъекта [42]. Одним из наиболее общих и существенных проявлений субъектности человека является его произвольная осознанная активность, обеспечивающая достижение принимаемых человеком целей [114], которые актуальны в данный момент для человека или актуальны с точки зрения перспективы [160]. В представлениях В.А. Петровского субъектность в первую очередь есть деятельное отношение к самому себе, к другим людям, к миру и «предполагает ощущение первопричинности собственных действий, ощущение себя источником, началом преобразований». Субъектность представлена такими чертами человека, которые присущи ему внутренне, – неотчуждаемы и несводимы к заданности [165, с.357].

Д.А. Леонтьев, характеризует субъектность как деятельность, внутреннюю активность, самооценность, избирательность, индивидуальность, целостность и развитие [132]. Л.И. Анцыферова полагает, что субъектность кристаллизуется в способности инициировать, творить, создавать внутренний мир и поступки человека, контролировать чувства, вырабатывать жизненные стратегии, разрешать трудные ситуации, ставить жизненно важные задачи, создавать условия для развития личности и т.д. [11].

К числу более поздних работ, посвященных проблеме субъектности, следует отнести работы Е.Н. Волковой (1998), Н.Е. Максимовой (2004), А.А. Митькина (2008) и др. Так, Е.Н. Волкова заключает: «Субъектность представляет собой новое системное качество личности, которое определяет специфику внешнего

поведения человека. В субъектности делается акцент на активно-преобразующей функции личности. При этом специфика субъектности состоит во взаимосвязи и взаимозависимости предметов преобразований. Ими являются и окружающая действительность, и сам человек, его внутренний мир прежде всего» [53, с.15 – 16].

Н.Е. Максимова, выделяя активность, целостность и автономность как основные качества субъекта, предупреждает о проблематичности их эмпирического исследования. «Эти конструкты, – пишет автор, – трудно операционализировать для эмпирических исследований. Возможно, что трудности операционализации объясняют отсутствие методик, специально разработанных для исследований именно этих свойств субъекта» [138, с.18].

Таким образом, уточнение феноменологии «субъектности» в современных психологических исследованиях позволяет зафиксировать инварианты ее сущности. К таковым следует отнести преобразующую активность, способность к рефлексии, разрешению трудных ситуаций, целостность и автономность.

Руководствуясь логикой исследования, задаваемой субъектной парадигмой, необходимо охарактеризовать процесс профессионального самоопределения личности и выявить, насколько установленные выше компоненты субъектности актуализируются в данном процессе.

Большое внимание уточнению понятия «самоопределение» в лингвистическом, философском и психологическом контекстах уделил Е.А. Климов [104]. Автор вычленяет в лексике слова смысловые элементы «сам» и «определение». В последнем также возможно вычленить самостоятельную лексическую единицу «предел». Данные значения в своей совокупности и взаимосвязи можно осмыслить как самостоятельное уменьшение неопределенности, поиск и нахождение, избрание и установление предпочтений в ряду возможных вариантов.

Понятие «самоопределение» в философском контексте рассматривали С. Кьеркегор, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс. В частности, Ж.П. Сартр характеризует самоопределение следующим образом: «Человек, совершающий

самоопределение и благодаря этому выясняющий для себя, что он не только тот, быть которым избрал для себя, но и законодатель, одновременно с самим собой избирающий все человечество, – этот человек едва ли должен избегать чувства своей полной и глубокой ответственности» [231].

В психологических исследованиях исходное понятие «самоопределение» корректно и целесообразно уточнять и конкретизировать: «самоопределение личностное», «самоопределение профессиональное». Рассуждая о соотношении «личностного» и «профессионального», А.К. Маркова пишет: «...личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального» [142, с.66]. Обозначенная автором сопряженность данных «пространств» задает логику в структурировании материала нашего исследования, отражающую степень их разработанности в теории психологии.

Анализ разработанности категории «личностное самоопределение» в психологической науке позволяет сделать вывод о том, что во многих психологических словарях данный конструкт либо отсутствует [36], либо дается кратко и неполно [120]. Так, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский трактуют: «самоопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемной ситуации» [120]. Очевидно, что это далеко не исчерпывающее определение данного сложного феномена (процесса). Резюмируя статьи, представленные в общих изданиях по психологии, «самоопределение личностное» следует категоризировать как процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных областях жизни.

Неопределенность и дефицитарность характеристик категории «личностное самоопределение» в общих изданиях по психологии корректируется и восполняется авторскими научными изысканиями (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Л.И.Божович, М.Р. Гинзбург, А.Н Леонтьев, Г.П. Ников, С.Л. Рубинштейн, В.Ф.Сафин). Обобщение исследований, посвященных проблеме самоопределения личности [7, 13, 33, 57, 107, 161, 172, 173, 206, 207 и др.],

позволяет определить его как «поиск себя» в условиях разрешения внутренних противоречий, кризисных ситуаций, жизненных проблем; как «выход из неопределенности»; как «планирование и реализацию жизненного пути, перспектив своего развития», что согласуется с представлением о субъектной природе данных процессов.

Вопросы профессионального самоопределения в теории психологии разработаны более детально, причем в последнее время дискуссии о сущности данного феномена активизируются. При этом Л.И. Катаева и Т.А. Полозова (2006) отмечают: «...несмотря на уходящие в глубь веков истоки проблемы профессионального самоопределения, последняя остается актуальной и в настоящее время. Сегодня эта проблема в значительной степени сводится к определению сущности и содержания самого процесса профессионального самоопределения в новых условиях функционирования общества» [102]. Важно также отметить отсутствие четкой дефиниции понятия «профессиональное самоопределение». При анализе современных научных позиций авторитетных в данной области исследователей (Е.И. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А.Климов, Н.С. Пряжников, и др.) кристаллизуются следующие концепты профессионального самоопределения как психологической категории.

Профессиональное самоопределение есть «активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества и "делателя" чего-то полезного, сообщества профессионалов» [104, с. 39]. Профессиональное самоопределение не сводится к однократному акту принятия решения выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, а продолжается на протяжении всей профессиональной жизни. Взгляд ученого на профессиональное самоопределение как субъектно обусловленный феномен фиксируется в словах: «[профессиональное самоопределение](#) больше соотносится с "самоориентированием" учащегося, выступающего в роли субъекта самоопределения» [104, с.40].

Л.И. Катаева, Т.А. Полозова профессиональное самоопределение рассматривают как «процесс становления мотивационно-смыслового доминанта субъекта труда в целостном пространстве жизненного пути человека» [102].

Рассмотрение мотивации в качестве показателя профессионального самоопределения базируется на следующих теоретических конструктах. Во-первых, мотивация инициирует и энергетизирует любую активность человека, в том числе и активность профессионального самоопределения, дает возможность понимания причин, актуализирующих поведение человека. Во-вторых, мотивация объясняет и обеспечивает выбор между различными возможными профессиональными альтернативами на начальных этапах профессионального самоопределения личности. Кроме того, мотивация отражает осознанность и субъектность личности в осуществлении профессионального самоопределения. В-третьих, человеческая активность, в том числе и активность субъекта профессионального самоопределения, полимотивирована, что определяет необходимость изучения различных мотивов, образующих мотивокомплексы, которые охватывают процесс взаимодействия мотивов профессионального самоопределения, их иерархию. Для профессионального самоопределения наиболее благоприятными можно считать те мотивокомплексы, где в роли ведущих мотивов выделяются внутренние, познавательные и профессионально ориентированные, а также мотивы достижения успеха.

Е.И. Головаха в своих исследованиях приходит к выводу, что феномен профессионального самоопределения существует обязательно в контексте жизненной перспективы, важнейшим элементом («ядром») которой являются ценностные ориентации, жизненные планы и цели [59].

Субъектные характеристики прослеживаются в той или иной степени и в каждой из последующих дефиниций профессионального самоопределения. Н.С. Пряжников видит «сущность профессионального самоопределения в самостоятельном и осознанном поиске и нахождении смыслов выбираемой или уже выполняемой трудовой деятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [172, с. 330 – 331]. Главной целью

профессионального самоопределения является постоянное формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности, что также соотносится с психологией субъекта.

Обобщающий характер имеет определение Э.Ф. Зеера, который характеризует профессиональное самоопределение как «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации». Профессиональное самоопределение содержит «активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические основания и результат этого процесса», а также, «эмоционально окрашенное отношение личности к своему месту в мире профессий». Автор отводит ведущую роль в профессиональном самоопределении самой личности, ее активности, ответственности за свое становление [89, 93].

Синтез проведенных исследований позволяет выделить базовые характеристики личностного и профессионального самоопределения, и установить, насколько они обуславливаются субъектностью личности. В качестве таковых выступают: «сознательный выбор собственной позиции в проблемных ситуациях» [6, 29, 165], «самостоятельное и осознанное обретение ценностно-смыслового единства и его реализация» [58, 89, 94, 173, 206, 207], «активный поиск возможностей развития, формирования себя» [103, 104]. Осуществленный анализ категории «субъектность» позволяет идентифицировать такие характеристики профессионального самоопределения, как «осознанность выбора», «собственная позиция в проблемных ситуациях», «сознательность», «самостоятельность», «активность» в качестве субъектных характеристик. Действительно, именно субъектное связано с разрешением проблем, проявлением

авторской активной позиции личности в ходе ее профессионального самоопределения.

Ряд авторов [7, 102, 104, 121, 249] при рассмотрении понятия «самоопределение» употребляют категорию «субъект». То, что качество профессионального самоопределения личности имеет субъектную природу, прослеживается в работах Л.И. Анцыферовой [15], Е.Н. Волковой [53]. Н.С. Пряжников, устанавливая взаимосвязь между феноменами «субъектность» и «профессиональное самоопределение», отмечает: «В настоящее время субъектность выступает в качестве главного фактора профессионального самоопределения» [173, с.78].

На наш взгляд, излишне категорично утверждать, что профессиональное самоопределение по отношению к субъектности является зависимой переменной. Неоднозначность взаимосвязи профессионального самоопределения и субъектности можно предположить, вчитываясь в слова С.Л. Рубинштейна: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется». Сказанное позволяет предположить, что осуществление личностью напряженной психической активности, направленной на профессиональное самоопределение с одной стороны, детерминируется субъектностью личности, а с другой, – стимулирует ее становление.

Профессионально самоопределяющаяся личность находится в контексте системы «социум – человек» и предполагает углубленный анализ взаимосвязей между элементами этой системы. Системный подход заключается в рассмотрении объектов, процессов, проблем, представляющих собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов как единого целого, предназначенных для выполнения определенных функций [12]. Рассмотрение проблемы профессионального самоопределения в контексте системного подхода позволяет приблизиться к пониманию целостной картины данного процесса.

Понимание системных взаимосвязей человеческой психики и социальной среды мы обнаруживаем в суждении А. Ангяла: «Между индивидом и средой не

существует чёткой демаркационной линии. Точка, где кончалось бы первое и начиналось второе, является воображаемой и условной, ибо индивид и среда являются отдельными аспектами одной и той же реальности» [177]. Тесную связь личности с устройством общества признавал Б.Г. Ананьев. Он полагал: «Многообразие связей личности с обществом, с различными социальными группами и институтами детерминирует интраиндивидуальную структуру личности, ее внутренний мир. Сформировавшиеся личностные образования регулируют вектор и активность взаимодействия с внешним миром» [11]. Солидарна с ученым и С.Т. Посохова, которая отмечает, что даже малозаметные колебания социально-психологического, экономического, политического или культурного контекстов жизни довольно быстро находят необходимое отражение в личностных проявлениях [170].

Характеризуя социум (социальную среду), в котором приходится самоопределяться современникам, важно уточнить содержание понятия. Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова замечают: «Понятие "среда", несмотря на необычайно широкое употребление, не имеет четкого и однозначного определения в гуманитарных науках» [92, с. 205]. Существуют различные понятия для описания внешних условий существования и жизнедеятельности человека: «среда», «социальная среда», «социум», «социальный мир», «социальная реальность».

«Среда социальная – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда социальная в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом, производительные силы, общественные отношения и институты, общественное сознание и культуру. Социальная среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека – семью, трудовой, учебный коллективы и группы. Социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности» [219]. Э. Ф. Зеер предлагает следующее определение: «социальная среда – это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования; целенаправленное обучение и воспитание, которые формируют психические

особенности человека, а не являются лишь условием для проявления чего-то изначально данного, генетически строго определенного» [91, с.240].

Анализ современной социальной среды позволяет осмыслить специфику внешних условий профессионального самоопределения личности. Как отмечал К. Ясперс, каждое новое поколение проходит свой исторический путь и сталкивается со свойственной только ему ситуацией существования, которая предъявляет особые требования к обществу и его членам [262]. Данная мысль имеет логическое развитие в научных трудах С.Л Рубинштейна, который утверждает, что с изменением общественного строя происходит ряд изменений в психологии людей, появляются новые свойства, порожденные складывающимися общественными отношениями, строем, специфические именно для данной общественной формации [200].

Для современной социально-общественной формации типична высокая частота смены периодов относительной стабильности и нестабильности (кризисов) в сочетании с разновекторностью происходящих преобразований. Своеобразие современной среды С.Т. Посохова характеризует рядом признаков (новизна, неопределенность, динамичность, информационная насыщенность) которые оказывают воздействие на процесс профессионального самоопределения личности [170]. Новизна, как ключевой адаптогенный признак среды, помещает человека в условия отсутствия готовых и необходимых социально-психологических, психических, психофизиологических программ активности в ней. Неопределенность современной действительности актуализирует для человека проблему выбора целей и средств достижения конечного результата самоопределения. Неопределенность признается одним из самых серьезных источников дискомфорта, сопровождающегося переживаниями тревоги, беспокойства, фрустрации. Динамичность происходящих в современном мире изменений, социальных и экономических преобразований провоцируют возникновение дополнительных трудностей прогнозирования индивидуальной жизненной перспективы в процессе профессионального самоопределения. Особого внимания заслуживают информационные аспекты современной среды.

Нарастающий поток информации обладает большой семантической новизной и семантической неопределенностью. Многозначность и интенсивность поступающей информации, вовлеченность человека в сложноорганизованную информационную среду с ее разнообразными технологиями и средствами приводит к увеличению силы ее воздействия, что способствует неосознаваемому подчинению собственного поведения навязываемым информационной средой эталонам. Возникает информационная психологическая зависимость, характеризующаяся ослаблением произвольной регуляции и самоконтроля, искажением коммуникативного и эмоционального опыта, уходом от реальности, сужением форм познавательной активности.

Социальные изменения в России привели к отсечению многих видов деятельности, к рассогласованию прежних, активно принимаемых общественным сознанием, и новых целевых и ценностных структур. Фиксируется рост несоответствия расширяющегося диапазона новых возможностей в нахождении своего Я и социальной беспомощности человека, обусловленной коррупцией, противоречивой, слабо функционирующей законодательной базой и правовой некомпетентностью индивида. Психологическое содержание окружающей социальной среды ярко отражается в нарастании агрессивно-тревожных проявлений, которые можно увидеть во взаимоотношениях человека и общества. В специфический для настоящего этапа превратился страх свободы, беспомощности, накопления, безработицы, наказания за личную инициативу, потери собственности, банкротства, личной ответственности и действия, «экзистенциального вакуума».

Своеобразие современной социальной среды еще более усложняет и без того неоднозначное понимание учеными специфики взаимодействия человека и социума. Н.И. Сарджвеладзе намечает в этих отношениях некоторую тенденцию к доминированию «социальной среды», относя ее к категории, «воздействующей на личность и формирующей ее» [205].

В словаре С.И. Ожегова под воздействием подразумевается «действие, направленное на кого-либо, что-нибудь; оказание влияния с целью добиться

необходимого результата» [159]. Сущность психологического воздействия в контексте философской категории «взаимодействие» отражается в процессах влияния различных объектов друг на друга, предполагает их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого [231]. Определяет воздействие в указанном ключе и Г.А. Ковалев. Под воздействием он понимает «процесс... который реализуется в ходе взаимодействия двух и более равноупорядоченных систем, результатом которого является изменение в структуре (пространственно-временных характеристиках), состоянии хотя бы одной из этих систем» [106].

Природа социального воздействия, по мнению Н.И. Сарджвеладзе, заключается в следующем. Социальная среда предъявляет к личности «требования, которые выражаются в том, чтобы "подстроить" ее под социальные стереотипы, нормы и предписания посредством постоянного воспроизводства индивидом в своих поступках, представлениях, образе жизни этих же стереотипов, норм и предписаний». Человеку задается программа той культурной и ценностной среды, в которой он обитает, и воспроизводство которой, с позиций социума, является одной из задач его дальнейшей жизнедеятельности. Личностью интернализируются и воспроизводятся эти социально детерминированные способы жизнедеятельности. Несмотря на то, что такая «заданность» определяет ход формирования личности, Н.И. Сарджвеладзе допускает, что человек «соучаствует» с социальной средой в том, какое место будет он занимать в системе социальных отношений. И все же это не столько личность проявляет определенную активность в плане овладения тем или иным социальным статусом, сколько сама социальная среда в определенной степени способствует индивидуальному движению в социальном мире, давая возможность индивиду (а в некоторых случаях даже требуя от него) самому определять свое место и овладеть им. Социум предъявляет определенные ожидания, экспектации, санкции к лицу с тем, чтобы оно строило своё поведение в соответствии с указаниями, ожиданиями и предписаниями. Интериоризация социальных норм и ценностей, имеет адаптивную функцию [205]. Предложенная ученым модель

взаимопроникновения социума и личности, в аспекте становления последней, позволяет классифицировать «активность» социума по отношению к индивиду как воздействия, носящие адаптирующий характер.

Адаптирующие воздействия явились предметом научного исследования Т.И. Ронгинской. Автор трактует их как «взаимодействие человека с такими ситуациями, которые требуют изменения имеющихся образцов, способов поведения и оценки внешних событий». Эти ситуации являются трудными, неоднозначно определенными, требующими оценки их содержательных признаков и последующего выбора одной из альтернативных стратегий поведения [191, с.14]. В психологическом контексте адаптирующие воздействия социума представляют собой направленную активность на потребностно-мотивационную, интеллектуально-познавательную, эмоционально-волевою, коммуникативно-поведенческую сферы личности с целью изменения психологических характеристик личности в соответствии требованиями, ценностями и стереотипами общественно-экономической среды существования и функционирования человека.

Соотношение феноменов «воздействие» и «субъектность» позволило Н.С. Пряжникову утверждать, что сама субъектность – это производная различных внутренних и внешних воздействий на человека. Проблема данного человека заключается в том, чтобы суметь преломить эти воздействия через собственное сознание и волю, сделать эти воздействия не столько главными регуляторами выбора самоопределяющегося человека, сколько информационной базой, ориентировочной основой для самостоятельного и осознанного принятия важного решения [91, с. 82]. Осуществляя переработку предлагаемой информации, субъект соотносит ее с имеющимися у него ценностными ориентациями, ресурсами, жизненным опытом, после чего принимает решение о собственном поведении и деятельности. Личность является активным элементом системы воздействия и неизбежно оказывается перед необходимостью «встречать» эти воздействия, в том числе и в процессе профессионального самоопределения.

Адаптирующие воздействия социальной среды, оказываемые на личность в процессе ее профессионального самоопределения, в условиях стабильного общества с устойчивой иерархией общественных ценностей, в пространстве вполне определенных и единых для всех социокультурных критериев очевидны и структурированы. Социум стимулирует личность к воспроизводству ценностных ориентаций той социальной среды, в которой происходит жизнедеятельность индивида. Происходит осмысление и выработка отношения (принятия либо непринятия) к предлагаемым личности «схематизмам» в построении своего перспективного жизненного плана.

Адаптирующие воздействия, оказываемые на профессионально самоопределяющуюся личность в современных условиях, когда выбор ориентиров профессионального самоопределения осуществляется в ситуации столь разновекторных политических, экономических и социальных тенденций, завуалированы, «анонимны», неструктурированы и непоследовательны. Уход в прошлое плановой регуляции общественной системы ценностей, смыслов, жизнедеятельности личности разрушило существующие «схематизмы» построения траектории жизненного пути, не предложив взамен альтернативных. Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев отмечают: «Наше общество приобретает такие отличительные признаки как: возрастание степеней свободы, повышение требований к гибкости мышления и поведения в целом, отказ от стереотипных и привычных форм поведения и взаимодействия человека со средой». Э. Фромм пишет о современных людях следующее: «Мы тоже подчиняемся власти силы, ...анонимной власти рынка, успеха, общественного мнения, "здорового смысла" – или, вернее, общепринятой бессмыслицы» [237, с.236-237].

Резюмируя и развивая сказанное, следует отметить, что профессиональное самоопределение нового поколения протекает на фоне смены иерархии ценностей, а значит, и дестабилизации личностных ориентиров самоопределения. Современная социальная среда не предоставляет каких-либо апробированных, проверенных на эффективность критериев и алгоритмов профессионального

самоопределения, тем самым блокируя определенность, уверенность личности в своем будущем. Тем не менее адаптирующие воздействия социума не исчезают, они лишь трансформируются в новое качество, классифицируемое как «пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». Данная «сказочная» формула весьма метафорична и, по мнению А.Г. Асмолова, представляется «плохо сформулированной задачей». Для современной действительности она является скорее правилом, чем исключением и характеризуется следующими чертами: неопределенностью и нетипичностью ситуации, отсутствием указаний на конечный потребный результат [19, с. 126].

Совокупное воздействие факторов современного социума таково, что, с одной стороны, происходит интенсивное давление на психику человека, требующее изменений в его социальном мышлении, с другой стороны, это воздействие не имеет четко обозначенных, зафиксированных ориентиров, задающих для личности вектор успешного движения в построении своего будущего. Вместе с тем на фоне тотальной неопределенности социум обеспечивает достаточно четкую сепарацию человеческой популяции по критерию успешности, что предполагает обострение проблемы профессионального самоопределения, стимулирует востребованность и активизацию субъектности, гибкости, саморегуляции личности. К.А. Абульханова отмечает: «Жизненный путь личности детерминирован самой личностью, с одной стороны, и объективными, преднаходимыми ей условиями, требованиями, событиями, обстоятельствами, эпохой, к которой она принадлежит, с другой стороны. Эти детерминанты никогда не совпадают друг с другом. Поэтому качества личности как субъекта жизненного пути проявляются в способе разрешения противоречий, возникающих в ее жизненном пути при осуществлении его организации» [7, с.24].

Таким образом, профессиональное самоопределение личности в противоречивых условиях современного социума, с одной стороны, требует проявления субъектности личности, а с другой – обуславливает необходимость ее адаптации. Субъект профессионального самоопределения способен

субъективизировать требования социальной среды, при этом проявляя активность и самостоятельность, используя свое право выбора, целеустремленность, последовательность и настойчивость в защите своего личностного и профессионального выбора в изменяющихся условиях современной социальной среды.

§1.2. Эмоциональная обусловленность процессов адаптации и самоактуализации субъекта профессионального самоопределения

Сфера адекватной применимости психологии, описывающей статичного человека в системе статичных условий существования, все больше сужается. Как полагает А. Г. Асмолов, необходима принципиально новая психология, психология «изменяющегося человека в изменяющемся мире», которая бы смогла описать направление и вариативные механизмы личностного развития, а также не-развития, подвести единую объяснительную основу под разные сознательно или бессознательно выбираемые людьми стратегии жизни [19]. Р.А. Ахмеров различает две жизненные программы, условно обозначая их как «внешняя» и «внутренняя». Цель внешней программы – социально-психологическая адаптация к социуму. Цель внутренней программы – самореализация [21, с.3].

Проекция данных положений на проблему профессионального самоопределения личности позволяет утверждать, что для субъекта профессионального самоопределения свойственны две тенденции: к адаптации и актуализации собственной самости. Адаптация проявляется в неизменном профессионально обусловленном обогащении различных психических образований личности (интеллекта, мотивов, ценностей, Я-концепции, личностных черт). Самоактуализация обнаруживается в том, что профессиональное самоопределение личности осуществляется в соответствии с индивидуальными особенностями характера, темперамента, Я-концепции,

установками и направленностью личности, и предполагает стремление личности к их актуализации.

Обозначенные антитеза и конвергенция равнодействующих тенденций субъекта профессионального самоопределения определяют необходимость анализа феноменологии данных категорий и актуализируют ключевой вопрос об их соотношении.

Оперирование понятием «адаптация» как психологической категорией требует дополнить тезаурус исследования. Не входя в детали психологии адаптации личности, следует отметить то, что адаптация, являясь междисциплинарной научной категорией, в общепсихологическом контексте представлена исследованиями зарубежных (А. Бандура, А. Басс, Л. Берковитц, Х. Гартман, А. Камю, К. Леви, Ч. Ломброзо, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Э. Фром и др.) и отечественных (Ю.А. Александровский, М.И. Бобнева, Ф.Б. Березин, Д.В. Ольшанский, В.А. Петровский, Б.Ф. Поршнев, С.Т. Посохова и др.) ученых.

Адаптацию в широком смысле понимают как процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств человека к изменяющимся условиям существования (Е.В. Виттенберг, И.Б. Дерманова, В.П. Казначеев, А.Г. Маклаков, И.А. Милославова, Н.Н. Обозов, А.В. Сиомичев и др.) [213].

Психологическое понимание феномена «адаптация» у различных авторов имеет свою конкретизацию: как жизнедеятельность в изменяющихся условиях существования (Р.М. Баевский, И.Г. Беспалько, Н.Н. Василевский, Ф.З. Меерсон и др.); как достижение устойчивости в измененной среде (Ф.Б. Березин, Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, В.И. Медведьев, и др.); как поиск личностью необходимых способов самораскрытия (Г.А. Балл, Е.В. Виттенберг, Е.К. Завьялова, А.Г. Маклаков, А.А. Реан, Т.И. Ронгинская, С.Т. Посохова, Н.С. Хрусталева и др.); как процесс становления (и восстановления) динамического равновесия в системе «субъект труда – профессиональная среда» (М.А. Дмитриева, Л.М. Митина и др.).

Проблема адаптивно обусловленных интрапсихических изменений («аутопластической адаптации») подвергалась анализу в «эго-психологии» Г.

Гартман (1939). «Адаптация проявляется в виде адекватных изменений собственной психической системы». Аутопластическая адаптация представляет собой изменения личности (ее структуры, умений, навыков и т.п.), с помощью которых она приспособляется к среде [264].

Психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности. Этот процесс позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие деятельности и поведения человека требованиям среды. Максимально возможное удовлетворение актуальных потребностей является, важным критерием эффективности адаптационного процесса. Выделяются различные степени психической адаптации человека – от высшей степени проявления творческой активности до крайних проявлений психической дезадаптации – психотических расстройств и пр. (Ю.А. Александровский, 1976; Ф.Е. Василюк, 1984; Т.В. Кудрявцев, 1988; А.Ф. Лазурский, 1997; G . Caplan , 1963; U. Moser, 1964).

Психологическая адаптация потенциально есть способность к постоянному обогащению и развитию, на что указывает В.А. Мурзенко. С. Т. Посохова отмечает, что в глубине воззрений на адаптацию как на способ жизнедеятельности и приспособления в изменяющейся среде кроется понимание ее как противоречивого единства процесса сохранения и развития [170].

Каждый процесс преодоления личностью проблемных ситуаций в социальной среде можно считать процессом социально-психологической адаптации личности. В ходе этого процесса личность использует приобретенные на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения или открывает новые способы решения задач, новые программы и планы внутриспсихических процессов [156]. Л.С.Выготский полагал, что изменяющиеся формы взаимодействия с внешней средой порождают новые грани психических процессов, а те, в свою очередь, обеспечивают включение в более сложные формы взаимодействия [54]. Тот факт, что преобразования среды влекут

за собой личностные изменения, был установлен в экспериментальном исследовании Е.К. Завьяловой. Автор связывает отмеченные личностные трансформации с динамикой требований общества к личности. Личностные адаптационные изменения в новой культурной среде на примере российских эмигрантов проанализированы Н.С. Хрустальной.

Процесс адаптации личности к различным социально обусловленным процессам рассматривается А.А. Реаном как комплексный активно развивающий процесс. В качестве критерия дифференцирующего, типы адаптационного процесса, А.А. Реан выдвигает направленность вектора преобразовательной активности индивида. Вектор активности «наружу» характеризуется активным влиянием личности на среду, ее освоение и приспособление к себе. Направленность вектора «внутри» характеризуется активным изменением личности самой себя, коррекцией собственных социальных установок. Причем такое активное изменение себя, оставаясь процессом адаптации и решая задачи адаптации, может объективно протекать как процесс развития личности. Ученый полагает, что конформное, пассивное принятие требований, норм, установок и ценностей социальной среды без включения активного процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития – это не адаптация, а дезадаптация [183]. Сходную типологию стратегий психологической адаптации предлагает И. Б. Дерманова, которая выделяет такие стратегии, как приспособление к среде, преобразование среды и изменение себя [69].

С. Т. Посохова, анализируя совокупность научных представлений о стратегиях адаптации, приходит к заключению, что они могут быть объединены в два больших класса: стратегии самосохранения личности и стратегии самораскрытия личности. Стратегия самосохранения заключается в таком взаимодействии с изменяющейся окружающей реальностью, которое обеспечивает сохранение личности в неизменном виде, ее сложившегося образа жизни и ранее эффективных стереотипов отношений с общественными институтами, окружающими людьми, самим собой. Ядро стратегии самосохранения составляют негативные эмоциональные переживания, тревога,

фрустрации, депрессии. [170, 225]. Стратегия самораскрытия – это стратегия преобразования себя, условий, прежнего образа жизни. Суть данной стратегии заключается в том, что при изменении привычных внешних и внутренних условий существования личность отказывается от устаревших, переставших быть эффективными стереотипов взаимодействия с обществом, культурой, предметами, природой и собой. Ее ядро составляют совершаемые самой личностью внутренние и внешние трансформации, преодоление трудностей, неудовлетворяющих отношений. При этом личность ориентирована исключительно на собственные резервы, собственный внутренний потенциал. Адаптационная стратегия самораскрытия, с одной стороны, актуализируется конкретными личностными свойствами, с другой – формирует определенный психологический тип личности. Лицам с преобладанием стратегии самораскрытия свойственны социальная направленность действий и решений, социальная уверенность и уверенность в себе, высокая личностная ответственность, коммуникативность, высокий уровень притязаний и высокая самооценка, эмоциональная устойчивость [170].

Представленные положения позволяют резюмировать, что процесс психологической адаптации личности предполагает широкий диапазон вариантов – от полной самоактуализации до слияния со средой, потери своей индивидуальности.

Условия, актуализирующие адаптационные трансформации личности, обладают рядом общих признаков: 1) важный жизненный смысл, т.е. условия, которые превращаются в переломные с точки зрения биологического существования человека или сохранения его социального статуса и самооценности; 2) неопределенность исхода, отсутствие готового решения относительно выбора средств и способов достижения цели, т.е. условия, которые могут быть отнесены к категории проблемных; 3) эмоциогенность, т.е. условия, которые вызывают у человека субъективно неоднозначное отношение. К категории социальных факторов, обуславливающих адаптационные перестройки, С. Т. Посохова

относит карьерные продвижения, получение образования, освоение новой специальности и др. [170, с. 297].

Данные условия в полной мере характеризуют ситуацию профессионального самоопределения личности, позволяя выделить адаптационный аспект данной проблемы. Схожую позицию мы наблюдаем у Ю.В. Котеловой, которая напрямую устанавливает взаимосвязь между адаптацией и профессиональным самоопределением, предлагая рассматривать адаптацию как один из этапов профессионального самоопределения [118]. Л.М. Митина выделяет адаптивную и неадаптивную модели профессионального становления. В свою очередь А.Р. Фонарев предлагает эти модели рассматривать лишь в качестве стадий профессионализации [233, с. 53].

Существенной для данного исследования является позиция Н.Е. Рубцовой и Т.В.Темирова, которые напрямую говорят: «Одной из важных сторон профессионального самоопределения является адаптационный аспект совершаемого человеком выбора» [203, с. 218]. Подтверждение данной мысли, в том или ином ракурсе, мы находим в работах ряда авторов [57, 58, 89, 91, 104, 110, 172, 173 и др.]. Так, М.Р. Гинзбург заключает, что «видение себя будущим профессионалом является показателем связи молодого человека с обществом, вхождение в общество» [57, 58]. Профессиональное самоопределение связано с принятием решений, в которых должен быть установлен баланс личных предпочтений и реализации задач общества, которые оно выдвигает перед формирующейся личностью [110, 111]. Н.А. Нестеренко высказывается о самоопределении личности как о высшей форме социально-психологической адаптации личности, когда человек приспособлен к условиям среды, принимает их, не испытывает дискомфорта, в то же время он способен к самореализации. Пусковым механизмом адаптационных трансформаций личности в процессе ее профессионального самоопределения является возникновение проблемы взаимного соответствия субъекта самоопределения и предъявляемых ему требований. Происходит поступательное вхождение индивида в профессиональную среду, овладение стандартами и ценностями данного

профессионального сообщества. «Личность конструируется требованиями профессионального сообщества, которые вызревают внутри более широкой социальной группы» [104, с. 225]. Проблема установления взаимосответствия между «внешними требованиями» и личностью категоризируется как проблема «адаптации».

Детерминируются адаптационные процессы потребностью в принадлежности к определенной профессиональной общности людей, в признании и уважении со стороны этой общности. Е.А. Климов отмечает: «Каждый человек живет в своем мире и этот "свой мир" должен обязательно частично совпадать, иметь черты сходства, общности с миром других людей и, следовательно, с миром культуры человечества в целом. Вот с этой задачей неперемного приобщения к бесконечно великой общечеловеческой культуре и должна быть обязательно сопряжена задача профессионального самоопределения» [104, с. 386].

Мысль о том, что профессиональное самоопределение как процесс, детерминированный ориентированностью субъекта на будущее, и при этом являет собой одну из вариаций адаптации можно проследить у А.Н. Леонтьева, Н.И. Сарджвеладзе. «Активное приспособление к будущему есть такой не прямой акт, структура которого является специфической именно для высшего поведения человека» [129, с.429]. По представлениям Н.И. Сарджвеладзе, планирование и предвосхищение будущего само по себе имеет адаптивную функцию и является как бы продолжением или сознательным «эквивалентом» свойства антиципации, вероятностного прогнозирования и построения модели «потребного будущего» (Н.А. Бернштейн). Вероятностное прогнозирование – это внутренняя модель социального окружения, в котором протекает жизнь субъекта социума и его поведение, прогнозирование возможных результатов адаптации к социуму.

Сущность адаптационных изменений в процессе профессионального самоопределения заключается в том, что, самоопределяясь и проектируя свое будущее и себя в нем, субъект внутренне «свыкается» с ними. Он соотносит свое настоящее состояние, свои актуальные характеристики с предвосхищаемым профессиональным бытием. Актуальные и прогнозируемые внешние воздействия

заставляют либо видоизменять существующие структуры психики и активности, если они не удовлетворяют требованиям адаптации, либо, если это понадобится, вырабатывать новые структуры, что в любом случае предполагает активизацию внутренних преобразований.

В ситуации профессионального самоопределения проявляются противоречия между актуальными личностными образованиями и внешними социальными факторами, выступающими в роли требований к личности, в качестве ориентиров и стимулов профессионального развития личности, формирования тех ее качеств, которые наиболее адекватны конкретным формам профессиональной деятельности. Происходит соотнесение смыслов и ценностей личности с идеалами и нормами социальной и профессиональной общности, в которой самоопределяется личность. Противоречие между данными реальностями, при условии, что они не блокируют терминальные ценностно-смысловые тенденции личности, запускают адаптационные процессы личности.

Адаптацию личности в процессе ее профессионального самоопределения следует рассматривать как субъектный, а не сугубо приспособительный процесс. Преобладание приспособительного характера адаптации очерчивается Н.И. Сарджвеладзе как модус «быть как другие – не быть самим собой». Стремление «быть как другие» М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр, Э. Фромм рассматривают в качестве одной из разновидностей неаутентичного способа существования и неконструктивного решения человеком своих экзистенциальных проблем. Э. Фромм рассуждает: «Приобщение к другим, «растворение» в определенном человеческом сообществе здесь происходит за счёт отрицания «самости» и личностной идентичности за счёт ликвидации состояния сепарированности от других» [237]. Стремление «быть самим собой», «быть тем, кем ты есть на самом деле» выдвигалось в качестве центрального принципа человеческой экзистенции С. Кьеркегором и в качестве основного ядра аутентичного существования М. Хайдеггером, Ж. П. Сартром, К. Ясперсом и другими.

Выделение субъектной природы профессионального самоопределения предполагает кристаллизацию в данном процессе модуса – «стремление быть

самим собой», которое выражается в интенциональной направленности на обретение, актуализацию «самости» и требует уточнения данной дефиниции. Понятие «самость» (the Self) – широко применяется, но еще шире истолковывается разными авторами в различных теориях. А.А. Деркач отмечает: «В системе психологического знаний, все более глубоко проникающих в психику человека и раскрывающих, уточняющих уровни и формы проявления самости человека, существуют и постоянно накапливаются десятки понятий, определений, терминов, фиксирующих развитие самости, одновременно развитие психологических знаний о человеке в контексте последнего (самопознание, самопонимание, саморегуляция, самоактуализация и т.д.)» [67, с48].

В русском языке существительное «самость» В. Даль определял как «одноличность», «подлинность». Каждый специально-научный подход предлагает специфический угол зрения, вектор, под которым рассматривается и конструируется объект исследования «самость» [110].

В зарубежной теории психологии одним из основоположников понятия «The Self» является У.Джеймс, который считал самостью «то постоянство личности, которое каждый из нас обнаруживает каждый раз, когда просыпается». Он выделяет три «уровня» самости: материальный, социальный, духовный. Джеймс не проводит четких границ между уровнями самости, тем самым задает идею целостности личности [47, с. 41].

К.Юнг рассматривал самость как архетип целостности, символ полноты человеческого потенциала и единства личности, побуждающий человека к развитию и росту. «Самость — это цель нашей жизни, так как она и есть наиболее полное выражение пророческого сочетания, которое мы называем индивидуальностью» (Jung, 1952). Согласно К. Юнгу, конечная жизненная цель — это полная реализация "Я", то есть становление единого, неповторимого и целостного индивида [238, 242, 253].

Элементом, наиболее близким по своему смыслу к самости, в индивидуальной психологии А. Адлера является «творческая сила Я» (в некоторых переводах — «творческое Я»). «Творческое Я» представляет собой

«индивидуализированную систему, которая может менять направление развития личности, интерпретируя жизненный опыт человека и придавая ему жизненный смысл». Более того, А. Адлер полагает, что «Я» само предпринимает поиски такого опыта, который может помочь человеку в осуществлении его собственного, уникального стиля жизни. Творческая сила Я это – эмерджентное свойство, приобретаемое человеком в повседневной практике жизни, в активном взаимодействии с социумом. Обретаемая в борьбе творческая сила Я делает жизнь человека индивидуальной и неповторимой, позволяет вместо фиктивных целей ставить перед собой реальные [175, 238].

«Самость» как психологическая категория присутствует и в гуманистических теориях личности. К.Р. Роджерс считал, что самость следует рассматривать как систему внутренних отношений, феноменологически связанных с внешним миром и явленных человеку в его "Я". Это целостность, включающая в себя телесный (на уровне организма) и символический, духовный (на уровне сознания) опыт. Начиная с какого-то времени, самость может выступать реальным «организатором» активности человека в плоскости «самореализации», «самодетерминации», «самоопределения»[188].

Сопряженность категорий «самость» и «самоопределение» К. Роджерс отразил в своем понимании самоактуализации личности, отмечая: «Самоактуализация может и должна рассматриваться и описываться «изнутри» жизни человека, с его точки зрения, как определенный, сознательный выбор цели. И видится она с этой точки как определенная последовательность эпизодов, ситуаций, в каждой из которых "Я" сталкиваюсь с определенными проблемами, принимаю вызов, и, по мере решения проблем, совершенствуюсь, развиваюсь, сознательно выбираю для себя еще более трудные (но соответствующие наличной самости, реалистические) проблемы или деградирую, не принимая вызовов, отказываясь от решения проблем или выбирая те, которые не соответствуют моей «самости». В этом случае, не находя своевременно решения, "Я" так же неизбежно прихожу в результате к столкновению с более трудными проблемами, но иного, «невротического» качества, решение которых будет вынужденным,

сузит возможности моего самоопределения, потребует психологической или медицинской помощи» [177].

Понятие самоактуализации синтетично, и возможность одномерного описания феномена самоактуализации, сведения ее к одному показателю вызывает у исследователей серьезные сомнения, связанные прежде всего с многозначностью и противоречивостью этого конструкта. А. Маслоу подчеркивает: «Мы можем определить самоактуализацию как эпизод, или «прорыв», в котором все силы личности чрезвычайно эффективно сливаются воедино и человек становится в большей мере самим собой, лучше реализует свои потенциальные возможности и приближается к самому сердцу своего Бытия, становится более полноценным человеком» [145].

А. Маслоу определяет самоактуализацию как «...стремление к самоосуществлению, точнее, тенденцию актуализировать то, что содержится в качестве потенций. Эту тенденцию можно назвать стремлением человека стать все более и более тем, кем он способен стать, стремлением к полному использованию наличных талантов, способностей, возможностей. Таким образом, самоактуализация – это научение сонастраиваться со своей собственной внутренней природой..» [229]. Благодаря пониманию своей внутренней природы индивид выбирает лучшее из того, что для него конституционно правильно (как в области искусства, музыки и пищи, как и в серьезных жизненных вопросах, таких как выбор спутника жизни или профессии). А. Маслоу рассматривает самоактуализацию в контексте взаимоотношения человека с социумом, приходит к выводу, что только на основе решения проблем в социальном плане возможен личностный рост и самоактуализация [цит. по 47]. Тем самым психолог сближает понятия «социально – психологическая адаптация» и «самоактуализация» в одном феноменологическом поле.

А.Р. Фонарев, обобщив ключевые положения гуманистической, индивидуальной и аналитической психологии, взял на себя ответственность предположить: «Очевидно, потребность в самоактуализации идентична достижению "самости" А.Адлера и К.Юнга» [233, с. 53].

Благодаря исследованиям Т.М. Буякс, С.Л.Рубинштейна, Н.И. Сарджвеладзе, Д. Сьюпера, Дж. Холланда проблема «самости» обнаруживает множество аспектов в ракурсе проблемы самоопределения личности.

Т.М. Буякс отмечает, что о личности, которая встала на путь самоопределения, следует говорить как о человеке, у которого преодолевается потребность искать опору во внешней поддержке, наоборот, проявляется способность опираться на себя – делать самостоятельный выбор, занимать свою позицию, быть открытым и готовым к любым новым поворотам своего жизненного пути. Такой человек перестает зависеть от внешних факторов, доверяет себе и находит внутреннюю основу в самом себе [44].

С.Л. Рубинштейн подчеркивает значимую роль внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему. «Утрата согласия с самим собой приводит к возникновению неуверенности в своих силах, неясности жизненных целей, непониманию, как жить дальше» [202].

Поиск личностной автономии и идентичности, стремление к самоопределению, испытание собственных возможностей и самореализация, феномен индивидуации, ощущение самобытности и индивидуальной неповторимости – вот неполный список отдельных сторон стремления личности «быть самой собой» по мнению Н.И Сарджвеладзе [205].

Согласно концепции Д. Сьюпера о «конгруэнтности Я-концепции и профессии» важнейшим детерминантом профессионального пути являются представления человека о себе. Человек неосознанно ищет профессию, в которой он будет сохранять соответствие своим представлениям о себе, а «входя в профессию», будет искать осуществления этого соответствия.

Дж. Холланд разработал психологическую концепцию, которая объединила теорию личности с теорией выбора профессии. Автор исходил из признания направленности наиболее значимой подструктурой личности, полагая, что успешность профессиональных самоопределения и деятельности определяется характеристиками, как ценностные ориентации, интересы, установки, мотивы, которые являются компонентами «самости» [94].

Решая проблему конвергенции двух выраженных у субъекта профессионального самоопределения тенденций – к адаптации и самоактуализации – следует отказаться от парадигмы конфликта данных категорий. Диалектика, присутствующая в концепции С.Т. Посоховой, интегрирует обозначенные тенденции. Именно адаптация как один из способов взаимодействия человека с изменяющейся окружающей средой, обеспечивает нахождение пути для личностного самораскрытия [170]. А.В. Мудрик полагает, что самоопределение личности предполагает как усвоение накопленного человечеством опыта, которое в психологическом плане "Я" протекает как подражание и идентификация (уподобление), так и формирование у индивида неповторимых, только ему присущих свойств, которое протекает как персонификация (обособление). Идентификация предполагает адаптационные трансформации личности, а обособление предполагает поддержание самости.

Перспективы решения дилеммы «быть как другие – быть самим собой» в процессе профессионального самоопределения личности нам видится в рамках психологии субъекта. То, насколько «субъектность» является наукоемким и верифицируемым понятием в контексте психологии адаптации личности, можно установить, опираясь на научные труды С.Т. Посоховой. Автор, в рамках докторского исследования, доказала состоятельность данного феномена в аспекте обоснования категории «субъект адаптации», продекларировав личность субъектом адаптационных процессов. С.Т. Посохова полагает, что личность несет ответственность за успешность, выбор стратегии и исход адаптации. Автор подмечает: «Если "Я" как "самость" недостаточно сформировано, то человек может попасть в полную зависимость от средовых воздействий» [170]. Личность, будучи субъектом профессионального самоопределения, и в осуществлении адаптационных трансформаций будет проявляться субъектно.

Синтезирование категорий «субъектность», «адаптация» и «самоактуализация» в контексте профессионального самоопределения предполагает важный смысловой аспект. В реалиях системного подхода возможность самоактуализации нам видится как неперемное условие успешной

адаптации личности. Анализ работ А.Н. Жмырикова (1989) позволяет в структуре психологической адаптации личности выделить в качестве важного компонента степень реализации ее внутриличностного потенциала. А.А. Реан уточняет: «... более целесообразно говорить о выраженности стремления к самоактуализации, деятельностной активности по реализации внутриличностного потенциала, являющихся признаком психологической адаптации личности» [183, с.51]. Схожей позиции придерживается и Б.Д. Карвасарский, который отмечает, что личностно-средовое взаимодействие является адаптационным процессом, и критерием эффективности данного процесса является самоактуализация как трансформация «реального» личностно-средового взаимодействия на пути к «идеальному» [180].

Вопрос о внутренней сбалансированности процессов адаптации и самоактуализации субъекта профессионального самоопределения связан с установлением меры соотношения полюсов «Я» – «Другой». Работы А.В. Захарова, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман показывают: остановка на одном из полюсов приводит к отрицанию субъектности. Фиксация на полюсе «Другой» означает потерю себя, отрицание субъекта в себе, в то время как фиксация на полюсе «Я» приводит к отрицанию субъектности в другом и в конечном счете – в самом себе. Субъектность и соответствующие ей преобразующая активность, самоценность, избирательность, индивидуальность, автономность и целостность [41,132] обеспечивают человеку успешность в различных аспектах психологической адаптации. Субъектность активизирует стремление и потенции личности обрести собственную стратегию взаимодействия с новой окружающей реальностью, преобразовывать и развивать свои возможности в соответствии с собственным мироощущением. Наиболее точно этот процесс характеризуется высказыванием Н.А. Бернштейна: «не адаптация к ситуации, а ее "преодоление"». Обозначенное «преодоление» предполагает наличие внутреннего «континуума», устойчивой «самости», являющейся «точкой опоры», задающей направление и регулирующей динамику процессов, происходящих в зоне личностного становления. Выделение субъектного базиса в

адаптации профессионально самоопределяющейся личности позволяет предположить автономность, осознанность, активность в построении «самого себя» как целостной системной организации. Одновременно субъект вырабатывает свое отношение к социуму, выражая свою волю принадлежности к нему или отделения от него.

Адаптация личности и ее стремление к самоактуализации в процессе профессионального самоопределения, на наш взгляд, есть процесс, движение, интрапсихическая динамика, побуждаемая различными импульсами, «внешним» и «внутренним». Согласно Э. Эриксону, человек сталкивается с проблемой соответствия внутренних и внешних условий существования. Согласованность /конфликтность этих процессов определяется тем, насколько векторы данных импульсов, задающих ориентиры для становления личности, совпадают, насколько стандарты, задаваемые социумом, являются трафаретом идеалов самоопределяющейся личности. В этом аспекте А. Маслоу, Э. Фромм, сочетаясь в своих взглядах, указывают на то, что общество не способствует полной самоактуализации личности, наоборот, своими нормами, ценностями ставит ограничения. А. Маслоу мечтал об идеальном обществе – Эвпсихее (1999), Э. Фромм – о социальной реформе для формирования «продуктивного характера» (1990). Доминирование какой-либо из отмеченных тенденций может превратиться в серьезное препятствие для профессионального самоопределения. Стремление к самости в ущерб адаптации чревато истощением адаптационных резервов. Адаптация в ущерб реализации потребности «быть самим собой» ведет к самоотчуждению и деградации.

Представленные положения позволяют констатировать, что конвергенция и сбалансированность процессов адаптации и самоактуализации субъекта профессионального самоопределения – сложный, немеханический, эмоциогенный процесс, который зачастую скорее желаем, нежели действителен. Эмоции личности дают ей необходимые сигналы и импульсы для осмысления противоречий и конфликтов, неизбежно возникающих в жизни и деятельности человека. Модальность эмоциональных процессов приобретает положительный

или отрицательный характер в зависимости от того, находятся ли осуществляемое индивидом профессиональное самоопределение и адаптирующие воздействия, которым он подвергается, в отношении фасилитации/ингибиции к его потребностям, интересам, установкам. А так как субъекта профессионального самоопределения характеризует иерархия различных потребностей, интересов, установок, которые он реализует в условиях адаптирующих воздействий социума, то внутренний мир личности характеризуется противоречивыми, амбивалентными эмоциями. Игнорирование эмоций, презентующих в сознании потребности, желания и мотивы, приводит к ложным жизненным выборам, сделанным на основе внешних норм и требований, а не на основе собственных склонностей и интересов (А.Н. Леонтьев, 1977; С.Л. Рубинштейн, 1946).

Представлениями об адаптивных функциях эмоций характеризуются научные взгляды К.И. Изарда, Э. Клаперда, Р. Плутчика и др. Так, К. И. Изардом эмоции рассматриваются как «переживательно-мотивационные феномены, имеющие адаптивные функции». Автор утверждает: «Все эмоции обладают адаптивными функциями, развивающимися в ходе эволюции» [262, с. 25].

Э. Клапаред выражает свою позицию по данному вопросу следующим образом: «организация эмоциональных реакций является важным эволюционным приобретением, существенно повысившим возможность гибкого адаптивного поведения. Эмоции возникают именно тогда, когда какая-то причина «препятствует приспособлению». Э. Клапаред утверждает что эмоция «является смесью с изменяющейся пропорцией адаптивных и неадаптивных реакций. Чем ближе эмоция к форме шока, взрыва, тем значительно в ней доля неадаптивности по сравнению с адаптивностью» [51].

В работе Р. Плутчика эмоции рассматриваются как адаптивные механизмы, способствующие выживанию индивида на всех уровнях, т.е. эмоция определяется как зафиксированная телесная реакция, соответствующая одному из базовых адаптивных биологических процессов [263]. Д. Дэвидсон полагает, что эмоции влияют преимущественно на действия, подготавливая организм к определенным адаптационным реакциям. С.Х. Бертли, Ж.П. Сартр, П.Т.Янг, также связывая

эмоции с процессами адаптации, придерживались мнения, что эмоции есть результат недостатка адекватных средств для приспособления [51]. А. Маслоу, подчеркивая важность позитивных эмоций для самоактуализации и развития личности, полагает, что отрицательные эмоции, напряжения и конфликты истощают энергию и препятствуют эффективному функционированию [145].

Н.И. Сарджвеладзе выделяет эмоции, характеризующие состояние адаптированности (удовлетворенность, положительное отношение к окружающим и их приятие, чувство социальной защищенности и ощущение гарантированности) и состояние дезадаптированности (неудовлетворенность и фрустрированность, тревожность, отрицательное отношение к окружающим, неприятие других, ощущение социальной незащищенности и негарантированности и т. п.) [205].

В ситуации несоответствия, конфликта, когда внешние требования ингибируют проявление и развитие самости субъекта профессионального самоопределения, превышают и истощают его адаптивные ресурсы, возникает эмоциональное напряжение [35, 51]. Развитие неблагоприятных эмоциональных состояний препятствует качественному выполнению деятельности с заданным результатом и, при определенных условиях, может потребовать от субъекта прекращения деятельности для восстановления требуемых ресурсов [73].

Превалирование негативных эмоций в ходе адаптации студентов играет деструктивную, дезорганизирующую роль, блокируя их мотивацию и активность профессионального самоопределения. Это, в свою очередь, снижает вероятность эффективной психологической адаптации, которая приводит к еще большим трудностям профессионального самоопределения, вызывает усиление негативных эмоций, замыкая этот «порочный круг». Тотальность негативных эмоций ведет к дезорганизации психической деятельности, истощению психических ресурсов личности, что может привести к замене профессиональной цели, поиску новой профессиональной среды, способов достижения цели. Кроме того, повторяющиеся неблагоприятные эмоциональные состояния приводят к закреплению отрицательных личностных качеств – таких, как раздражительность,

агрессивность, тревожность, пессимизм и др. В результате процесс психологической адаптации в учебно-профессиональной среде вуза затягивается и выливается в общую неудовлетворенность совершенным профессиональным выбором.

§ 1. 3. Эмоциональная устойчивость и ее адаптационный потенциал в профессиональном самоопределении студентов

Профессиональное самоопределение личности при поступлении в вуз не только не прекращается, но активизируясь, осуществляется на протяжении всего обучения. «Профессиональное самоопределение, становление личности как субъекта избранной деятельности является психологическим критерием успешного прохождения стадии профессионального обучения» [147]. Несогласованность жизненных целей, малая дифференцированность субъективного образа профессионального будущего и отсутствие четкой программы его достижения в студенческом возрасте неизменно запускают эмоциональные механизмы ингибиции личностного развития, минимизируют вероятность профессиональной деятельности по получаемой специальности в будущем и могут стать причиной возникновения психологического кризиса после окончания вуза.

М.С. Яницкий отмечает, что период обучения в вузе является наиболее важным для человека в плане происходящего в это время личностного роста, реального становления его как личности. К важным специфическим динамическим процессам автор относит личностное и профессиональное самоопределение и связанное с ним развитие профессионально значимых качеств; личностное самоопределение и собственно адаптацию к условиям обучения и социальной среде. По мнению ученого, не следует противопоставлять процессы адаптации и личностного развития, так как они во многом взаимосвязаны и взаимообусловлены [257].

Тот факт, что качество психологической адаптации различных индивидуумов в тождественных условиях вуза имеет широкий диапазон вариантов (от адаптации до дезадаптации), позволяет утверждать, что ее конечный результат зависит от фактора личности. Те или иные условия вызывают эмоциональное напряжение не в силу их абсолютной жёсткости, а в результате несоответствия механизмов эмоциональной регуляции этим условиям. Е.М. Семенова указывает на характерность того, что многие студенты не знают, как предотвратить и снять эмоциональную напряженность, что свидетельствует о неудовлетворительном состоянии психологической подготовки к деятельности в напряженных условиях обучения в вузе [209].

Раскрыть природу регулирования взаимоотношений социума и субъекта профессионального самоопределения позволяет выдвинутый С.Л. Рубинштейном принцип о соотношении «внешнего» и «внутреннего», согласно которому внешние воздействия вызывают эффект, преломляясь через внутренние условия. В ситуации профессионального самоопределения «внутренние условия» студентов должны содержать свойства, обладающие выраженным адаптационным потенциалом, обеспечивающие эффективную психологическую адаптацию личности, способные регулировать воздействие внешних факторов на психику человека, нивелировать негативные внутренние процессы, которые дезорганизуют психическую деятельность человека. От их сформированности в студенческом возрасте будет зависеть и эффективность профессиональной деятельности человека в будущем. О том, что на сегодняшний день существуют лишь фрагментарные сведения о соотношении регуляторных возможностей и адаптационных проявлений личности заявляют, Л.Г. Дикая, С.Т. Посохова.

К категории таких феноменов следует отнести эмоциональную устойчивость (ЭУ) студента, которая, по мнению Л.Г. Дикой, является «механизмом поддержания и восстановления личностного баланса под воздействием неблагоприятных условий внешней среды» [74, с.27].

Значимая роль эмоциональной устойчивости в организации и регуляции внутренней и внешней деятельности человека, его адаптации обозначается Т.

Рибо, который отмечает, что эмоциональная устойчивость в первую очередь обеспечивает относительное постоянство внутренней среды организма под воздействием факторов среды. Признание адаптированности как результата устойчивости к воздействию средовых условий было присуще Р. Мэйю, который определял ЭУ как характеристику высокой степени обобщенности [153].

Оперирование понятием «эмоциональная устойчивость» требует уточнения его содержания. Изначально следует оговорить, что определение и анализ психологического содержания данной категории отличает присущая «психологии эмоций» размытость и неоднозначность критериев, запутанность реального соотношения того, что в разных концепциях обсуждается под одними и теми же названиями [2, 51].

Вследствие того, что лексическое значение данного понятия представлено в форме словосочетания, то следует очертить круг тех научных смыслов, которые задаются границами данных понятий в отдельности.

В философском аспекте категория «устойчивость» трактуется как «постоянство, пребывание в одном состоянии» [231]. Устойчивость как категория общей психологии предполагает «относительное постоянство личностных свойств при изменении воздействующих факторов и ситуаций» [36].

Присутствующее в психологии многообразие феноменов, отвечающих критерию устойчивости («психологическая устойчивость», «нервно-психическая устойчивость», «стрессоустойчивость», «эмоциональная устойчивость») недостаточно разведены в смысловом аспекте. Исследователи нередко используют понятия, не давая им определений, либо отождествляют их. При этом предложенные дефиниции [10, 18, 36] в качестве ключевых компонентов фиксируют обеспечение эффективности деятельности.

Исследования проблемы эмоциональной устойчивости проводились в основном на материале трудовой и спортивной деятельности (Л.М. Аболин, Б.А. Вяткин, К.М. Гуревич, О.В. Дашкевич, П.Б. Зильберман, Е.Д. Коженин, Л.А. Копылов, В.С. Марищук, В.Ф. Матвеев, В.С. Мерлин, М.А. Новиков, С.М. Оя, С.А. Разумов, А. Я. Чебыкин, О.А. Черникова, В.М. Шадрин, и др.).

В то же время проблема эмоциональной устойчивости является одной из наиболее актуальных научно-практических проблем педагогической психологии, поскольку профессия учителя относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. Анализ психологической и педагогической литературы по данной проблеме (Г. Б. Заремба, В.И. Долгова, Р.П. Мильруд, Л.М.Митина, Н.И. Наенко, О.А. Прохоров, С.В. Суботин и др.) показал влияние эмоциональной устойчивости учителя на эффективность его собственной деятельности, эмоциональное состояние и познавательную деятельность учащихся.

Поскольку рассматриваемый феномен – явление эмоционального порядка, вполне закономерно, что эмоционально-регуляторные аспекты при его изучении занимают доминирующее положение. Так, П. Фресс выводит эмоциональную устойчивость из контекста эмоциональности, характеризующейся мерой возбудимости субъекта в эмоциогенных ситуациях, способностью к ее самооценке и контролю [236].

В.Э. Мильман отмечает, что эмоциональная устойчивость определяет адекватность «эмоциональной оценки ситуации и соразмерность эмоциональных реакций», которые являются «фундаментальными компонентами» эмоциональной устойчивости [100].

Содержание понятия эмоциональной устойчивости, предлагаемое Р.Б. Кеттеллом, выводится им эмпирически и дается через основные признаки аффективной устойчивости, являющиеся, по мнению автора, чертами личности. К таким признакам относятся: отсутствие невротических симптомов и ипохондрических проявлений, устойчивость интересов, терпеливость, настойчивость, спокойствие и др. Сходным образом эмоциональная устойчивость описывается Дж. Гилфордом [100].

Ряд исследователей эмоциональной устойчивости в качестве ее основных критериев рассматривают успешность или результативность деятельности в эмоциогенных условиях. При этом особое внимание уделяется характеру сдвигов в деятельности – ее улучшению или ухудшению.

Так, О.А. Черникова полагает, что эмоциональная устойчивость обеспечивает решение спортивных задач и «выражается не в том, что он перестает переживать сильные спортивные эмоции, а в том, что эти эмоции... достигают оптимальной степени интенсивности»[244]. С. М. Оя считает, что эмоциональная устойчивость есть «способность регулировать эмоциональные состояния или быть эмоционально стабильным, то есть иметь незначительные сдвиги в величинах, характеризующих эмоциональные реакции в различных условиях деятельности» [100]. В.П. Писаренко указывает, что под эмоциональной устойчивостью личности следует понимать ее способность отвечать на напряженные ситуации таким изменением эмоционального состояния, которое приводит к увеличению работоспособности [167]. По определению О.А. Сиротина, эмоциональная устойчивость есть способность человека успешно решать сложные и ответственные задачи в напряженной эмоциогенной обстановке без значительного отрицательного влияния последней на самочувствие, здоровье и дальнейшую работоспособность человека.

О том, что эмоциональную устойчивость следует понимать как «способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной двигательной деятельности», пишет В.Л. Марищук [141].

Научные труды Я. Рейковского по проблеме эмоциональной устойчивости имеют обобщающий характер. Автор полагает, что формируемые дефиниции могут отражать: во-первых, разную степень чувствительности к эмоциональным раздражителям; во-вторых, разную степень нарушения психических механизмов регуляции под влиянием эмоционального возбуждения. Сам же Я. Рейковский останавливается на определении эмоциональной устойчивости как способности эмоционально возбужденного человека «...сохранять определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций»[185].

Все большую интегративность и структурность приобретают трактовки понятия Е.А. Милеряном, П.Б. Зильберманом, К.К. Платоновым, В.И. Долговой, Л.М. Аболиным.

Е.А. Милерян указывает на то, что, под эмоциональной устойчивостью следует понимать «с одной стороны, невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на психическое состояние человека, а с другой – способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий»[100].

П.Б. Зильберман характеризует эмоциональную устойчивость как «...интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [96]. Как видно, в представлениях автора прослеживается системная организация данного феномена, отраженная во взаимодействии эмоций, воли, интеллекта и физиологической организации, в их отношении к деятельности.

К.К. Платонов и др. трактуют ЭУ как способность управлять своими эмоциями, сохранять высокую работоспособность, осуществлять сложную или опасную деятельность без напряженности, несмотря на эмоциогенные воздействия. Генезис данного понятия в представлениях автора находит выражение в последующем разделении ЭУ на эмоционально-волевою, эмоционально-моторную и эмоционально-сенсорную устойчивость.

В определении, предложенном В.И. Долговой и др., помимо системной природы данного понятия раскрываются его процессуальные характеристики, выражается идея формируемости качества, причем в условиях реальной деятельности. ЭУ предстает «с одной стороны, как результат целостной функциональной системы эмоциональной саморегуляции напряженной и одновременно продуктивной деятельности, с другой – как системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в единстве эмоциональных, интеллектуальных, волевых и других отношений, в которые он вовлекается в условиях напряженной деятельности» [77,с.6].

Л.М. Аболиным при разработке теории эмоциональной устойчивости были сформулированы следующие положения. Эмоциональная устойчивость – системное качество, приобретаемое человеком и проявляющееся у него в напряженной деятельности в единстве рациональных, эмоциональных и телесных компонентов. Целостная система эмоциональной саморегуляции в напряженной деятельности включает в себя: эмоциональный опыт, переживаемую цель, совокупность значимых переживаний, условий деятельности, программу эмоционально-исполнительских стереотипов, средства подготовки к ее реализации и реализацию, совокупность критериев успеха – неуспеха, запоминание, а также коррекцию, основанную на эмоциональной оценке и действиях оценивания промежуточных результатов [3]. Автором в основу исследования феномена эмоциональной устойчивости положена идея о том, что последняя реализуется эмоциональными механизмами, обусловленными психической саморегуляцией, участвующей в непосредственной координации возникновения и функционирования других психических регуляторов (интеллектуальных, волевых). Качественные особенности (механизмы) процесса саморегуляции, в целом опосредующие характер зависимости эмоциональной устойчивости от напряженных условий, определяются всем ходом развития человека как субъекта практической деятельности, историей развития эмоциональной сферы как средства отражения и познания предметного мира и самого человека относительно других людей и явлений действительности [1,2,3]. Резюмируя научные положения о феноменологии эмоциональной устойчивости, ее следует определить как сложное, интегративное качество личности, характеризующееся таким сочетанием эмоциональных, волевых, ценностно-нравственных и интеллектуальных компонентов психической деятельности, которое способствует успешному решению человеком сложных и ответственных задач в напряженной эмоциональной обстановке, без значительного отрицательного влияния последней на самочувствие, здоровье и дальнейшую работоспособность человека. Эмоциональная устойчивость как системное

качество индивида приобретает, формируется и проявляется в условиях напряженной деятельности.

В реалиях системного подхода к исследованию эмоциональной устойчивости анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Основной акцент делается на выявлении многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой.

Представленные выше положения служат теоретическими предпосылками выдвижения и обоснования предположения об адапционном потенциале эмоциональной устойчивости личности в процессе ее профессионального самоопределения.

Употребление в качестве научного понятия категории «потенциал» обязывает исследователя уточнить его дефиницию и области использования в психологии. Проблема потенциальных возможностей личности и их реализации в той или иной мере затрагивалась в работах Г.Б. Ананьева, Т.И. Артемьевой, Л.С. Выготского, А.А. Деркача, Д.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна. Разные стороны потенциального психического получили свое утверждение в понятиях «задатки», «психологическая готовность», «природные предпосылки», «зона ближайшего развития», «актуальные и потенциальные характеристики человека», «психологические ресурсы», «резервы психики» и др.

А.М Павлова отмечает, что в психологии накоплены многочисленные данные, показывающие многомерность, разнопорядковость потенциального психического, которое выступает таковым по отношению к действительному, актуальному [137]. Активно используют данное понятие Ж.А. Балакшина, В.Н. Дружинин, Л.Н. Кулешова, Е.Ф. Рыбалко, Т.В. Прохоренко, (интеллектуальный потенциал), Д.Б. Богоявленская Я.А. Пономарев, Е. Торранс, Е.Л. Яковлева (творческий потенциал), К.К. Платонов, Е.М. Борисова (профессиональный потенциал), А.А. Деркач, Л.Д. Кудряшова, В.Н. Марков (управленческий потенциал), Л.Б. Уманский (организаторский потенциал), А.Ф. Лазурский

(характерологический потенциал), А.Г. Тулеев, Е.П. Ходаева (лидерский потенциал), В.Г. Зазыкин, М.А. Чернышева (предпринимательский потенциал). Понятие личностного потенциала присутствует в трудах Д.А. Леонтьева. В работах А.Г. Маклакова сформировано представление о личностном адаптационном потенциале, определяющем устойчивость человека к экстремальным факторам.

Базовое понятие «потенциал» (от лат. *potentia* – способность, сила, мощь, действенность) определяется как источник, возможность, средство, которое может быть использовано для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица в определенной области. Тенденция, которая при известных условиях достигает своей цели [231].

Б.Ф. Ломов, подходит к рассмотрению категории «потенциал» применительно к психике в целом с позиций системного подхода. Автор ставит вопрос о возможностях человеческой психики, о ее еще не использованных резервах, способных актуализироваться под влиянием определенных условий. Резервирование – главное условие, основополагающий принцип надежности функционирования любой системы. Ученый выделял структурное и функциональное резервирование. Под структурным резервированием, понимается наличие дополнительных элементов, которые могут заменить неисправные элементы, их избыточность и дублирование. Под функциональным резервированием, осмысливаются те диапазоны условий, в которых система может выполнять возложенные на нее функции. Функциональные возможности представляют собой тот предельный уровень интенсивности процессов, при котором сохраняется константность их функционирования [178].

Рассматривая потенциал как психическое, Б. Г. Ананьев, понимал его как свойства индивида и личности, определяющие готовность и способность к выполнению деятельности и достижению в ней определенного уровня продуктивности, интегрируемые в человеке – в субъекте деятельности [11].

Т.И. Артемьева под «потенциальным», в самом общем виде, понимает такие свойства, возможности, которые могут осуществиться в определенных условиях.

С другой стороны, потенциальное выступает как результат развития, как сложное системное образование, которое включает в себе новые движущие силы дальнейшего развития. «Потенциальное» под влиянием как субъективных личностных особенностей, так и объективных социальных условий, начинает актуализироваться, проявляться, функционировать и в ходе этих процессов развиваться и превращаться в «актуальное». Под актуальным можно понимать уже развитые и действующие в тех или иных условиях свойства и особенности личности, являющиеся реализацией и конкретизацией тех свойств, которые ранее находились в латентном, потенциальном состоянии. Актуальное – это качественно новый уровень развития потенций, отражающий новые возможности личности, способствующие ее дальнейшему развитию. Актуальное характеризуется мерой осуществленности возможностей, своеобразными результатами активности личности. Через актуальные проявления – деятельность, действия, отношения и т. д. – представляется возможным судить о содержании потенциальной сферы личности до создания условий ее перехода в реальное актуальное [17].

Категории «потенциального» для психологического анализа личности использовались Д.А. Леонтьевым, В.Н. Марковым. Так, Д. А. Леонтьев вводит понятие личностного потенциала как базовой индивидуальной характеристики, стержня личности. Личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, поскольку отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, неблагоприятных условий ее развития, в конечном счете – преодоление личностью самой себя, самодетерминацию, а также меру прилагаемых им усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни[131].

В.Н. Марковым личностный потенциал рассматривается как «самоуправляемая система внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в ее деятельности, направлен он на получение социально значимых результатов». Основные направления реализации потенциала личности: внешнее, направленное на биосферу, социум, техносферу и инфосферу;

внутреннее, связанное с направленностью личности и имеющее иерархическую структуру, которая объединяет различные уровни потенциала (биологический, психофизиологический и личностный) и опирается на переход от энергетической саморегуляции индивида к ценностно-смысловому самоуправлению личности. Таким образом, можно говорить о двухвекторной направленности реализации потенциала личности: на самого себя и на внешний мир [143,144] .

И.А. Беспалов делает вывод о том, что категория потенциала представлена в системе личности, а также в характеристиках, образующих структуру человека как индивида и субъекта деятельности. Раскрытие личностного потенциала предопределяет жизненный путь личности, который является уникальным вариантом раскрытия и использования личностью своих ресурсов, преобразованных в возможности.

Научный и практический интерес представляет собой попытка рассмотреть *адаптационное содержание личностного потенциала человека*. Понятие об адаптационном потенциале личности представлено в концепции А.Г. Маклакова (2001), который оперирует следующими положениями. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность того, что организм человека сохранит нормальную работоспособность и высокую эффективность деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды. Адаптационные способности человека зависят от психологических особенностей личности, которые определяют возможности адекватного регулирования функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности. Личностный адаптационный потенциал (ЛАП) является интегральной характеристикой психического развития личности. Структуру ЛАП, согласно А.Г. Маклакову, составляют взаимосвязанные психологические характеристики: 1) нервно-психическая устойчивость; 2) самооценка личности; 3) ощущение социальной поддержки; 4) уровень конфликтности личности; 5) опыт социального общения. Уровень развития данных компонентов адаптационного потенциала личности, по мнению автора, определяет границы потенциала и вероятность успешной адаптации к

широкому диапазону факторов внешней среды [137].

По мнению С.Т. Посоховой [170], адаптационный потенциал представляет интегральное образование, объединяющее в сложную систему социально-психологические, психические, биологические свойства и качества, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности. Автор предполагает, что в адаптационном потенциале заложена латентность адаптационных способностей, своевременность и вектор реализации которых зависит от активности личности.

К основным характеристикам личностного адаптационного потенциала А.Н. Богомоллов [29] относит:

а) системную организацию данного феномена, представляющего собой совокупность индивидуально-психологических свойств, обуславливающих границы адаптационных возможностей и характер протекания адаптации личности в ответ на воздействие тех или иных факторов и условий среды;

б) потенциал характеризует возможности системы по изменению режима своего функционирования, которые одновременно должны удовлетворять разнонаправленным стремлениям к стабилизации и развитию системы;

в) наличие в структуре ЛАП не только наличных проявлений адаптационных способностей, но и латентных свойств, которые могут проявиться при изменении содержания, силы и направления воздействия адаптогенных факторов;

г) взаимосвязь с возрастно-психологическими особенностями и собственной активностью личности, которая выступает в качестве условия, регулирующего меру реализации потенциальных возможностей;

д) в контексте адаптационного процесса все индивидуально-психологические характеристики личности, в той или иной мере при различных условиях могут выступать в качестве ресурсных.

Объективные трудности при эмпирическом исследовании потенциала вызывает проблема установления его показателей и критериев выраженности, так как данный феномен скрыт от прямого научного восприятия. «Потенциальное психическое, – как отмечает В.Н. Мясичев, – не является предметом

непосредственного наблюдения, а определяется на основе умозаключения» [154, с. 342]. Оппозиционные ноты слышны в словах А.М. Павловой: «...потенциальное не есть нечто скрытое, оно проявляется, но лишь эпизодически, в нестойких изменчивых формах» [164].

Основой комплексной оценки потенциала личности в профессиональной сфере, считает И.А.Беспалов, являются индивидуальные объективные достижения личности в деятельности, с учетом субъективного отношения личности к этим достижениям и времени, необходимого для их осуществления. В.Н. Марков для определения потенциала предлагает использовать объективные показатели роста – развития потенциала, достижения в ключевых сферах жизнедеятельности. Анализ эмпирического материала позволил автору утверждать, что общие стратегии реализации потенциала личности своим существованием обязаны постоянно протекающему процессу адаптации [143,144].

Адаптационный потенциал человека поддается оценке через комплексную оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции процесса адаптации, в сочетании с исследованием самой психологической адаптации личности. А.В. Махнач показал, что интегральные диспозиционные стратегии поведения фиксируются в чертах личности. Можно предположить, что адаптивное поведение фиксируется, закрепляется в качествах личности, обеспечивающих его эффективность.

Очевидные различия в функционировании адаптационного потенциала у индивидов с высоким и низким уровнем эмоциональной устойчивости позволяют отнести ЭУ личности к характеристикам обуславливающим ее адаптационный потенциал. Эмоционально устойчивыми лицами большинство проблемных ситуаций воспринимаются как преодолимые. Им свойственно спокойствие, соответствие эмоциональных переживаний силе и продолжительности действия эмоциогенных факторов, чувство собственной адекватности и уверенности в себе, мотив успеха. ЭУ облегчает освоение новых социальных ролей, ценностей и стереотипов общественного поведения. В экстремальных условиях, при решении сложных или требующих освоения новых алгоритмов действия, эмоционально

устойчивые люди превосходят эмоционально неустойчивых в точности и скорости [170].

Функция ЭУ в процессе профессионального самоопределения находит выражение в снижении излишнего возбуждения, напряжения, тревожности; в способности сопротивляться возмущающим воздействиям; создании оптимального устойчивого эмоционального фона в процессе формирования и достижения профессиональной цели; в гармонизации профессионально обусловленных адаптационных трансформаций; в обретении равновесия, гармонии со своим окружением и собой. Сформированность эмоциональной устойчивости обеспечивает адекватное восприятие эмоциогенных факторов и явлений, предупреждает эмоциональные перегрузки, способствует проявлению готовности к функциональному, последовательному и конструктивному эмоциональному отношению к внутренним и внешним условиям профессионального самоопределения, приводит общую направленность и динамику эмоционального поведения в соответствие с личностным смыслом профессионального самоопределения. Высокая эмоциональная устойчивость характеризует субъектность профессионального самоопределения, наличие психических ресурсов разблокирования фрустрированных потребностей и актуализации «самости» личности.

Несформированность эмоциональной устойчивости проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения, чувстве опустошенности, исчерпанности своих эмоциональных ресурсов, приводит к эмоциональному истощению личности, дезадаптации и взаимному отторжению личности и профессиональной среды.

Таким образом, эмоциональная устойчивость обеспечивает студента внутренним адаптационным ресурсом в процессе его профессионального самоопределения, что позволяет нам говорить об адаптационном потенциале эмоциональной устойчивости. На то, что решение проблем адаптированности следует искать в выявлении интегральных свойств личности, обеспечивающих полноценное раскрытие адаптационного потенциала, указывает и С.Т. Посохова.

Характер соподчинения категорий «адаптационный потенциал личности» и «адаптационный потенциал эмоциональной устойчивости» обуславливается его системной природой. Специфической для системного подхода является проблема порождения свойств целого из свойств элементов и, наоборот, порождения свойств элементов из характеристик целого. А.Г. Асмолов, В.М. Садовский отмечают существование парадокса системного мышления: «элемент в системе» и «система в элементе». Авторы конкретизируют: «Свойство как элемент системы может включать в себя саму систему». Опираясь на системный подход как на общенаучную методологию, А.Г. Асмолов проводит аналогию с концепцией «микроскопических частиц» физика М.А. Маркова, который полагает, что в микроскопически малых размерах могут свертываться и упаковываться целые галактики, большие миры упаковываются в малом мире. Из этой концепции вытекает, что могут существовать «микроскопические» элементы, вмещающие в себя целые системы, «своеобразная упаковка с изменением размерности большего мира в малом мире» [19].

В контексте исследуемой проблемы данный системный тезис имеет следующее преломление: «элемент в системе» есть «эмоциональная устойчивость в адаптационном потенциале личности», а «система в элементе» – это адаптационный потенциал в эмоциональной устойчивости». Эмоциональная устойчивость как элемент системы включает в себя свойство системы, т.е. адаптационный потенциал. Как пишет Э.Ф. Зеер, «...в зависимости от профессиональной образовательной ситуации один или несколько компонентов становятся доминантными, определяющими развертывание потенциала личности» [90]. В адаптационном аспекте проблемы профессионального самоопределения таким компонентом системы является эмоциональная устойчивость личности. Актуализация эмоциональной устойчивости в процессе профессионального самоопределения как элемента системы запускает механизм реализации всей системы (адаптационного потенциала личности).

Под *адаптационным потенциалом эмоциональной устойчивости* (АПЭУ) в профессиональном самоопределении студента нами понимается динамическое

интегративное личностное образование, отражающее ресурсные возможности и способности субъекта к сохранению эмоционального равновесия и активности при формировании и достижении профессиональных целей в измененных условиях среды.

АПЭУ личности может и должен целенаправленно развиваться, что обуславливает целесообразность и необходимость постижения психологических условий и детерминантов его развития.

В качестве систем Б.Ф. Ломов рассматривал не только психические явления, но и условия их функционирования и развития. Этот путь приводит к представлению о системной детерминации психики и поведения человека [136]. За многомерностью, многоплановостью и многоуровневостью психического стоит множественность разнотипных детерминантов, функционально объединенных в единое целое. Закономерное движение системы детерминантов является необходимым условием и одновременно результатом развития человека, его психики и поведения. В.А. Барабанщиков отмечает, что динамика стадий (этапов, фаз) порождения и развития психических явлений выражает движение всей системы детерминантов, которая непрерывно доопределяется в ходе развития и потому никогда не может быть предсказана полностью [24].

Психологическими детерминантами развития АПЭУ студентов в процессе профессионального самоопределения, на наш взгляд, являются: 1) открытость опыту, позитивное самоотношение, принятие себя и окружающей действительности; 2) понимание собственной самости через самомониторинг аффективности психических состояний; 3) наличие жизненной цели и принятие ответственности за ее реализацию; 4) профессиографический анализ собственной личности; 5) осознанная, положительная мотивация на формирование эмоциональной устойчивости в профессионально-личностном контексте; 6) навыки эмоциональной саморегуляции.

Аргументами к выдвиганию данной психологической *детерминации* послужили следующие теоретически положения:

1. *Открытость опыту, позитивное самоотношение, принятие себя и окружающей действительности.* Эмоциональная устойчивость характеризует эмоциональное созревание личности и связана с открытостью опыту, позитивным «образом Я». К.Р. Роджерс, рассматривая категорию «открытость опыту», утверждает, что данный феномен прямо противоположен оборонительной позиции. Этот термин обозначает состояние, когда каждый внешний стимул свободно, без искажения каким-либо защитным механизмом воспринимается и подвергается рефлексивно-аффективной переработке. Открытость опыту выражается в психологической готовности к динамическим преобразованиям во внутренней и внешней реальности человека, и даже более, заинтересованности личности в них.

Открытость опыту невозможна без конструктивного положительного восприятия личностью внешних и внутренних процессов. Позитивное отношение к окружающей действительности выражается в реалистичной положительной установке на восприятие мира, обесценивает агрессивно-оборонительные жизненные стратегии, нивелирует вероятность дисфункциональных эмоциональных состояний и возникновения социальных конфликтов, обуславливает толерантность к неопределенности, психологическую готовность к принятию действительности в ее неповторимой динамике.

Позитивное самоотношение как психологический детерминант эмоциональной устойчивости связано с общим чувством безопасности, внутренней силы, уверенности в себе и чувством самодостаточности, что способствует профилактике развития эмоционального напряжения и помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес.

Самопринятие, согласно К. Роджерсу, – признак душевного здоровья, оно позволяет человеку спокойно относиться к собственным недостаткам и к внешним трудностям, не реагируя на них эмоциональными срывами. Такие люди умеют справляться с собственными состояниями и выражать свои эмоции и

чувства. Тревога, низкая эмоциональная устойчивость, нарушение психологической адаптации могут быть результатом неприятия себя и других.

Утверждение себя в качестве ответственного человека, достойного уважения и уважающего других, обеспечивает человека эмоциональными резервами для принятия и осуществления своих жизненных планов. Именно такой образ себя является предпосылкой способности переносить негативные эмоциональные состояния и выдерживать болезненные конфронтации. Таким образом, позитивное отношение к себе и другим обеспечивает личность эмоциональными ресурсами для разрешения конфликтов профессионального самоопределения.

2. Понимание собственной самости через самомониторинг аффективности психических состояний. Невротическое внутреннее состояние и неконструктивное поведение, в русле гуманистических воззрений, тесно взаимосвязаны с невозможностью актуализации собственной самости. «Всякий раз, когда восприятие индивидом своих переживаний искажается или отрицается, возникают несоответствие между Я и опытом, психологическая дезадаптация и уязвимость» [188]. Резко затрудняется их психологическая переработка, а значит, происходит постоянное накопление отрицательных эмоций по принципу «парового котла», рождающее опасную нестабильность и непредсказуемость психической деятельности личности, вероятность ее разрушения эмоциями. Непонимание, отрицание, игнорирование «самости» ведет к повышению уязвимости, усилению внутренних защит, возникновению негативных эмоциональных состояний.

Эффективным средством постижения собственной самости является эмоциональный самоанализ, навык самомониторинга аффективности психических состояний. Р.В. Овчарова полагает, что в психологической практике мониторинговые исследования позволяют отслеживать (фиксировать, контролировать, регулировать и проектировать) общую динамику онтогенеза конкретных свойств, качеств и других показателей личностного и психического развития в их взаимосвязи и взаимообусловленности [158]. Самомониторинг эмоций есть целенаправленное, систематическое, рефлексивное самонаблюдение эмоционального фона жизнедеятельности личности.

В качестве детерминанта эмоциональной устойчивости самомониторинг аффективности психических состояний решает три задачи. Первая задача – процесс самоисследования и самопознания человека снимает запрет на негативные эмоции, устраняет их вытеснение, минимизирует вероятность «взрыва» вытесненных эмоций, мобилизует интеграцию сил, затрачиваемых на подавление негативных эмоций.

Вторая задача – человек не уходит от самого себя, от своих проблем и противоречий, которые презентуются ему в его чувствах. Разоблачение в негативных эмоциях фрустрированных смыслов приводит к достижению инсайта о деструктивных отношениях личности и среды. На терапевтическое значение инсайта, достигаемого в результате самоанализа, указывала К. Хорни [240]. Ценность инсайта в ходе самомониторинга эмоций для становления ЭУ личности состоит в пересмотре, изменении и контроле чувств, побуждений и установок. Осознание наличия, источника, причины и смысла своих интенсивных аффектов предоставляет ресурс для их регулирования, так как эффективное управление эмоциями возможно только при понимании своих реальных чувств, и напротив, невозможно управлять тем, что не понимаешь. Важно отметить, что для полноценного понимания скрытого смысла природы своих негативных эмоций необходимы поступательное накопление и интеграция отдельных элементов проблемы в общую картину устойчивых, взаимосвязанных и взаимообусловленных закономерностей, которые возможны лишь при систематическом и последовательном самомониторинге.

Третья задача самомониторинга – формирование конструктивного эмоционального опыта личности, реконструирование эмоциональных установок, образов прошедших переживаний, испытываемых в подобных ситуациях, формирование установки на толерантное восприятие эмоциогенных факторов.

3. Осознание жизненной цели, сформированность представлений о собственном жизненном предназначении и принятие ответственности за их реализацию. Конструктивное содержание эмоций, эмоциональная устойчивость личности, с позиций экзистенциально-гуманистического анализа, кроются в

экзистенциальной исполненности истинным смыслом и диалектически взаимосвязаны с ощущением собственной состоятельности. В. Франкл, рассматривающий саморегуляцию через смыслополагание и выбор жизненного пути, полагал, что «экзистенциальный вакуум», то есть фрустрация стремления человека к реализации смысла жизни, детерминирует возникновение невроза. Психолог повествует об этом следующим образом: «Ничто так не помогает человеку преодолевать объективные трудности и переносить субъективные неприятности, как осознание того, что перед ним стоит жизненно важная задача. Четко сформулированный личностный смысл дает человеку чувство направления, к которому он прислушивается и действует в соответствии с ним, что часто приводит к тому, что мы в большей степени испытываем ощущение благополучия и в меньшей степени испытываем стресс» [235]. Солидарную позицию высказывает К.Г. Юнг: «Отсутствие смысла в жизни играет критическую роль в этиологии невроза. В конечном счете невроз следует понимать как страдание души, не находящей своего смысла...» [253].

Адаптируя и развивая взгляды ученых, закономерно предположить, что осознание жизненных целей играет ключевую роль в становлении эмоциональной устойчивости личности. Освоение человеком профессиональной деятельности, которая важна для него лично, вознаграждает его ощущением удовлетворенности и чувством, что у него есть цель в жизни. При осуществлении осознанного, личностно значимого профессионального самоопределения наступает разрядка, ослабевает внутреннее напряжение, сопровождающее борьбу мотивов, так как сам факт состоявшегося решения уже снижает напряжение и является условием эмоционального благополучия. Вынужденность заниматься какой-либо деятельностью, не ощущая своей личной связи с ней, и по этой причине не испытывая внутреннего согласия с ее содержанием, приводит к состоянию внутренней нестабильности, преобладанию негативных эмоций, возникновению апатии, бесполезности, эмоционального выгорания.

Профессиональное самоопределение студента должно базироваться на понимании человеком собственной уникальности, своего предназначения,

которое он хочет реализовать в своей жизни, и принятие на себя ответственности за их выработку и реализацию. Ж.П. Сартр, И. Ялом указывали на то, что ответственность подразумевает авторство и осознание своего авторства. Осознавать ответственность – значит осознавать творение самим собой своего «Я», своей судьбы, своих жизненных неприятностей, своих чувств, а и также своих страданий, если они имеют место. С.Л. Рубинштейн полагал, что принятие личностью ответственности отражает активное, деятельное отношение человека к окружающему миру, позволяет ей как субъекту строить свое поведение, ориентируясь не столько на внешние обстоятельства, сколько на собственные внутренние цели и намерения (Рубинштейн, 1973).

Принимая на себя ответственность за содержание субъективного опыта, человек приучается рассчитывать на собственные возможности и становится более устойчивым эмоционально и личностно, менее зависимым и менее поддающимся манипулированию в отношениях с другими. Принятие ответственности – необходимая предпосылка любого психологического и терапевтического изменения, полноценного и гармоничного становления личности и, по существу, отражает глубокий смысл самоуправления.

4. *Профессиографический анализ собственной личности.* Профессиональное и личностное в профессиональной деятельности педагога-психолога тесно взаимосвязаны. Личностные качества составляют важный фундамент профессиональной успешности психолога, так как инструментом его профессиональной деятельности является собственная личность [158, с. 36]. Выбор и освоение данной профессии предполагает большую внутреннюю работу. Человеку необходимо проанализировать свои личностные ресурсы и требования профессии, осознать потенциальное несоответствие между первым и вторым и оценить возможность либо невозможность его коррекции. Р.В. Овчарова, К.М. Гуревич высказывают позицию, что не каждый человек пригоден для работы с людьми, предъявляющей специфические требования к индивидуальным особенностям человека. К таковым, по мнению автора, следует отнести профессию практического психолога. Как представитель «помогающей»

профессии педагог-психолог постоянно подвергается психологическим воздействиям со стороны клиента (эмоциональное заражение, трансфер, манипуляции). В свою очередь, и сам психолог оказывает психологическое воздействие (методы и техники психологического консультирования и психологической коррекции) на клиента в ходе своей профессиональной деятельности. Эти взаимные воздействия эмоциогенны и могут носить как позитивный, так и негативный характер. Педагогу-психологу важно уметь контролировать свои эмоции в любой ситуации, быть устойчивым к эмоциональному заражению, управлять своим настроением, переносить большие нервно-психические перегрузки, снимать психологическое напряжение. Важными характеристиками педагога-психолога, обеспечивающими его профессиональную эффективность в данных условиях, по мнению Р.В. Овчаровой, А.А. Бодалева, являются эмоциональная устойчивость, гармоничность «Я-концепции» и социальная адаптированность. Е. М. Семенова показывает, что в современной американской педагогике существует специальный термин «эффективный педагог», к важным личностным особенностям которого относят уверенность в себе, позитивное самоотношение, эмоциональную стабильность и стремление к максимальной гибкости [209].

Профессиографический анализ служит средством профилактики «кризиса профессиональных ожиданий», который характеризуется противоречием, несоответствием профессиональных ожиданий и действительной профессиональной реальности молодого специалиста[92]. Понимание сущности предстоящей профессиональной деятельности в ходе профессиографического анализа оптимизирует осознанность и обоснованность профессионального самоопределения студентов, дает чувство эмоционального удовлетворения.

5. *Навыки саморегуляции эмоционального состояния.* Показателем эмоциональной устойчивости является не отказ от эмоций, в том числе отрицательных эмоций, а в конструктивном регулировании психического, функционального состояния личности. А. Эллис, настаивал на том, что человек может изменять свои чувства путем логического размышления.

Эмоциональная устойчивость должна включать управление эмоциональными состояниями и реакциями, способность регулировать уровень эмоционального возбуждения, контролировать свою импульсивность, свое мышление и поведение, быть свободным от эмоциональной зависимости. Самоконтроль над своими импульсами, по мнению Джексона, сосредоточен в таких главных элементах, как проектирование последовательности предстоящих действий, взвешивание «за и против», установка и программирование себя на конструктивные эмоции и действия [226].

Адаптационный потенциал эмоциональной устойчивости, как любой другой потенциал, можно и должно целенаправленно развивать, с учетом психологических детерминантов его развития, что обуславливает целесообразность и необходимость постижения и реализации на практике психологических условий его оптимизации.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования позволил сформулировать ряд выводов.

Базовыми характеристиками в процессе личностного и профессионального самоопределения являются субъектные характеристики: «сознательный выбор собственной позиции в проблемных ситуациях» [6, 29, 165], «строительство самого себя, своей индивидуальной истории» [129, 249], «самостоятельное и осознанное обретение ценностно-смыслового единства и его реализация» [58, 89, 173, 207], «активный поиск возможностей развития, формирования себя» [104].

Взаимосвязь категорий «субъектность» и «профессиональное самоопределение» имеет двойственную природу. Осуществление личностью напряженной психической активности, направленной на профессиональное самоопределение, с

одной стороны, детерминируется субъектностью личности, а с другой – стимулирует ее становление.

Внешние условия профессионального самоопределения личности представляют собой «условия адаптирующих воздействий социума». Субъектность человека в процессе его профессионального самоопределения проявляется в том, чтобы суметь преломить адаптирующие воздействия через собственное сознание и волю. Возможность самоактуализации есть важное условие успешной психологической адаптации.

Соотношение процессов психологической адаптации и самоактуализации субъекта профессионального самоопределения имеет эмоциональную обусловленность. Эмоции являются критерием (показателем) сбалансированности данных процессов. Модальность эмоциональных процессов приобретает положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находятся ли осуществляемое индивидом профессиональное самоопределение и адаптирующие воздействия, которым он подвергается, в отношении фасилитации/ингибиции к его самости. Эмоции дают необходимые сигналы и импульсы для осмысления противоречий и конфликтов, неизбежно возникающих в процессе профессионального самоопределения человека.

Превалирование негативных эмоций в ходе профессионального образования студентов играет деструктивную, дезорганизирующую роль, блокируя мотивацию и активность профессионального самоопределения. В свою очередь, низкая мотивация к профессиональному самоопределению снижает вероятность эффективной психологической адаптации, что вызывает усиление негативных эмоций, замыкая «порочный круг». Повторяющиеся неблагоприятные эмоциональные состояния приводят к закреплению отрицательных личностных качеств – таких как, раздражительность, агрессивность, тревожность, пессимизм и др. В результате процесс психологической адаптации в учебно-профессиональной среде вуза затягивается и выливается в общую неудовлетворенность совершенным профессиональным выбором.

Сформированность эмоциональной устойчивости обеспечивает студента внутренним адаптационным ресурсом в процессе его профессионального самоопределения, что позволяет нам говорить об адаптационном потенциале эмоциональной устойчивости. Это находит выражение в том, что эмоциональная устойчивость обеспечивает личность относительной свободой от обстоятельств, способностью противостоять возмущающим воздействиям, содействует проявлению готовности к функциональному, последовательному, конструктивному эмоциональному отношению к внутренним и внешним условиям профессионального самоопределения, гармонизации профессионально обусловленных адаптационных трансформаций личности. Несформированность эмоциональной устойчивости личности приводит к ее эмоциональному истощению, дезадаптации и к взаимному отторжению личности и профессиональной среды, проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов.

Под *адаптационным потенциалом эмоциональной устойчивости* (АПЭУ) в профессиональном самоопределении студента нами понимается динамическое интегративное личностное образование, отражающее ресурсные возможности и способности субъекта к сохранению эмоционального равновесия и активности при формировании и достижении профессиональных целей в измененных условиях среды.

Характер соподчинения категорий «адаптационный потенциал личности» и «адаптационный потенциал эмоциональной устойчивости» обуславливается его системной природой. В контексте исследуемой проблемы системный тезис «элемент в системе, система в элементе» [19] имеет следующее преломление: «элемент в системе» есть «эмоциональная устойчивость в адаптационном потенциале личности», а «система в элементе» – это «адаптационный потенциал в эмоциональной устойчивости». Эмоциональная устойчивость как элемент системы включает в себя свойство системы, т.е. адаптационный потенциал. Актуализация ЭУ в процессе профессионального самоопределения как элемента

системы запускает механизм реализации всей системы (адаптационного потенциала личности).

Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в процессе профессионального самоопределения студента имеет системную детерминацию. Психологическими детерминантами, на наш взгляд являются: 1) открытость опыту, позитивное самоотношение, принятие себя и окружающей действительности; 2) понимание собственной самости через самомониторинг аффективности психических состояний; 3) наличие жизненной цели и принятие ответственности за ее реализацию; 4) профессиографический анализ собственной личности; 5) осознанная, положительная мотивация на формирование эмоциональной устойчивости в профессионально-личностном контексте; 6) навыки эмоциональной саморегуляции.

Глава II. Организация и методы опытно-экспериментального исследования по изучению и развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов

§2.1. Организация и выборка опытно-экспериментального исследования

В экспериментальном исследовании адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов в процессе их профессионального самоопределения были выделены и реализованы следующие этапы: теоретический (2001 – 2003), подготовительный (2003 – 2004), опытно-экспериментальный (2004 – 2008), интерпретационный (2007 – 2008).

Теоретический этап включает в себя определение темы исследования, предварительную постановку проблемы, теоретический анализ необходимой

научной психолого-педагогической литературы по проблеме феноменологии и формирования эмоциональной устойчивости, с последующим уточнением данной категории в контексте ее адаптационных ресурсов в процессе профессионального самоопределения студентов.

Осуществлялся выбор объекта и предмета исследования, формулирование гипотезы. Допущением нашей гипотезы явилось предположение о том, что эмоциональная устойчивость обладает адаптационным потенциалом в процессе профессионального самоопределения студентов. Справедливость выдвинутой гипотезы будет наличествовать в том случае, если: а) между исследуемыми переменными (профессиональное самоопределение, психологическая адаптация и эмоциональная устойчивость) будут зафиксированы статистически значимые корреляционные взаимосвязи; б) в ходе формирующего эксперимента формирование эмоциональной устойчивости студентов в процессе их профессионального самоопределения повысит уровень их психологической адаптации. Причем данные изменения в исследуемых переменных будут иметь статистически достоверный уровень.

Подготовительный этап предусматривает определение цели и составление программы констатирующего и формирующего экспериментов. На данном этапе была определена оптимальная последовательность экспериментальных действий и их дидактическое обеспечение. Осуществлялся выбор независимых и зависимых переменных, анализировались пути достижения «чистоты» эксперимента.

В качестве независимой переменной выступило экспериментальное воздействие, направленное на развитие эмоциональной устойчивости студентов в условиях активизации процесса профессионального самоопределения. Зависимой переменной явилась их психологическая адаптация.

Экспериментальная гипотеза, была конкретизирована, что позволило добиться операционализации переменных. Были выделены содержательные параметры изучаемых переменных, которые категоризируют проявления психической реальности испытуемых в терминах используемой в данном

исследовании теории. В ходе подготовительного этапа определялись критерии, показатели и уровни оценки профессионального самоопределения студентов, эмоциональной устойчивости и психологической адаптации испытуемых. Данные характеристики определили выбор психодиагностического инструментария для проведения диагностических замеров.

Были спланированы стратегии контроля независимой переменной, которые состоят в исследовании закономерностей ее изменения. В.Н. Дружинин различает два основных способа контроля независимой переменной, лежащих в основе двух типов эмпирического исследования: активного (эксперимент) и пассивного (наблюдение и измерение) [80, с.123]. В план проведенного исследования обозначенные методы включены в совокупности.

В подготовительный период были подобраны выборки исследования для формирующего этапа эксперимента в качестве экспериментальных и контрольных групп, определялась длительность данного этапа.

Опытно-экспериментальный этап включает реализацию предусмотренной ранее совокупности исследовательской деятельности. Эксперимент включал в себя констатирующий и формирующий этапы.

Для установления особенностей возрастной онтогенетической динамики и взаимосвязей исследуемых переменных был реализован констатирующий этап исследования посредством сравнительного метода поперечных срезов, который представляет собой обследование выделенных переменных у студентов первого, третьего и пятого курсов. Констатирующий эксперимент осуществлялся на базе естественно-технологического факультета ЧГПУ в период с 2004 по 2007 гг. Была определена специфика становления профессионального самоопределения, эмоциональной устойчивости и психологической адаптации студентов на разных этапах (курсах) обучения. Установлены корреляционные взаимосвязи основных критериев исследуемых переменных.

С целью контроля влияния внешних («прочих») переменных на результат эмпирического исследования были использованы следующие приемы: создание константных условий (тождественность внешних пространственно-временных

условий проведения эксперимента), константность дополнительных переменных (уравнивание групп испытуемых по основным значимым для исследования индивидуальным характеристикам – уровню образования, полу, возрасту), стандартизация техники проведения исследования [55].

Формирующий эксперимент являлся средством достижения *цели опытно-экспериментальной работы* – разработать и проверить эффективность коррекционно-развивающей программы по созданию условий для развития адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов в процессе их профессионального самоопределения (§ 2.3.). Формирующий эксперимент направлен на установление факта причинно-следственных взаимосвязей между независимой и зависимой переменной.

Проведение формирующего эксперимента включает изучение начального состояния исследуемых переменных в выборке исследования. По итогам первого констатирующего среза были подобраны контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы, эквивалентные по исследуемым параметрам. При отсутствии статистически достоверных различий исследуемых параметров в КГ и ЭГ на этапе пред-теста показателем эффективности формирующего эксперимента будет являться наличие таковых на этапе пост-теста по окончании реализации опытно-экспериментальной программы, что позволит говорить об эффективности предлагаемых методов.

По характеру эксперимент является полевым, так как сохраняются естественные условия функционирования испытуемых. Валидность проведенного исследования достигается также при помощи статистического контроля достоверности полученных данных.

Этап подведения итогов экспериментальной работы заключался в том, что проводились обработка, систематизация и описание полученных результатов. Осуществлялось применение количественных и качественных методов обработки полученной информации, были использованы методы математической статистики.

Интерпретационный этап предполагал анализ и интерпретацию полученных результатов предыдущих этапов исследования, формулирование вывода о подтверждении гипотезы на основании процедур анализа полученных результатов экспериментального исследования. Указывались возможности и ограничения применения апробированной в ходе эксперимента системы мер. В итоге осуществленной деятельности были сформулированы выводы.

Характеризуя *выборку исследования*, важно отметить, что «стержневые» образования профессионального самоопределения формируются в период профессионализации в вузе, на этапе становящейся деятельности. Данный факт определил выбор студентов в качестве объектов исследования.

Современные студенты – это, прежде всего, молодые люди в возрасте 17 – 25 лет. В существующих возрастных периодизациях этот возраст определяется как поздняя юность или ранняя зрелость. Отсутствие единого термина уже говорит о сложности, неоднозначности психологических характеристик данного периода жизни. Студенческий возраст представляет особый период в жизни человека, поскольку «по общему смыслу и по основным закономерностям составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [54, с.255].

Постановкой и разработкой проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории занимались: Б.Г.Ананьев, И.А.Зимняя, Н.В.Кузьмина, В.Т.Лисовский, А.А. Реан, В.А. Якунин и др. Данные исследования позволяют определить студенчество как особую социальную категорию, специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями. Как социальная группа оно характеризуется «профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии» [97, с. 183].

Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения, вступления во взрослую

жизнь. Формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, которое создает предпосылки для формирования мировоззрения, а продвижение в личностном плане обеспечивает его устойчивость и мотивированность. В данный период происходит становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки, формирование способности принимать «смысложизненные» решения, закрепление мировоззренческих ориентаций, определение перспектив и целей жизни и т.д. Человек начинает осмысленно строить будущее, ориентируясь на всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода, как это было на всех предыдущих ступенях развития. Обнаруживается стремление к личностной экспансии, самовыражению (особенно в выборе профессии, профессиональном самоопределении, в карьере), построению жизненной стратегии. По Е. А.Климову, в этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности.

Характерными, по мнению Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Д.И. Фельдштейна, для данного периода жизни являются: становление нового уровня развития самосознания, рефлексии, выработка собственного мировоззрения и позиции, поиск смысла жизни, что активизирует процессы личностного и профессионального самоопределения, проектирования себя в профессии. У большинства девушек и юношей в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в оправданности сделанного выбора. Идет неосознаваемый процесс кристаллизации профессиональной направленности личности [89]. Фактически самосознание юношества акцентировано на необходимости найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным учениям, индивидуальным способностям и требованиям общества. Переживания, связанные со становлением и обретением индивидуальных смысложизненных ориентаций, облекаются в формулу «быть самим собой», «самореализоваться», «осознавать себя как ценность» и во многом ориентированы на других людей.

Выстраивается жизненная стратегия, опирающаяся на рефлексию своих индивидуальных способностей, статусных, возрастных и индивидуальных особенностей и притязаний и их соотнесение с требованиями общества, что обуславливает интеграцию процессов самоопределения, самоактуализации и адаптации личности в данный период.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека, максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Важным условием оптимизации потенциальных возможностей личности является ее активность, направленность на освоение профессиональной деятельности. Для студента ведущими видами деятельности становятся профессионально-учебная и научно-исследовательская. Как правило, приобретаемые знания, умения и навыки выступают для студента уже в качестве средств будущей профессиональной деятельности.

Важнейшим в профессиональном образовании является формирование личности будущего профессионала. Примечательно, что в Законе Российской Федерации «Об образовании» от 1992 г., который является нормативной основой и для профессионального образования, в статье 14 «общие требования к содержанию образования» определяются следующим образом: «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентированно: на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации».

Данные об особенностях эмоциональной сферы студентов весьма противоречивы. В юношестве заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательного реагирования на внешние воздействия. Так, М.В Ермолаев, П.М. Якобсон полагают, что эмоциональная сфера в студенческом возрасте стабилизируется, приходит к некоторому уравновешенному состоянию после своего бурного развития в подростковый период [87]. В свою очередь Е.Е. Сапогова показывает, что студенты характеризуются повышенной эмоциональной возбудимостью,

реактивностью [204, с. 239]. Это проявляется в неуравновешенности, раздражительности, переменчивости настроения, причем чаще эмоциональные сдвиги юношества объясняют социальными факторами.

Обозначенные противоречия могут объясняться тем, что в юношеском возрасте значительно расширяется круг факторов, способных вызвать эмоциональный отклик, способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций. В целом юношеский возраст характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний по сравнению с подростковым, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Юношеские настроения и эмоциональные отношения становятся все более устойчивыми и осознанными, соотносятся с широким кругом социальных условий.

Время учебы в вузе характеризуется становлением ряда личностных свойств. Заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой. Наблюдается усиление социально-нравственных мотивов поведения, повышается интерес к моральным проблемам — образу и смыслу жизни, долгу и ответственности, любви и верности и др. Очень важно иметь в виду, что человек непрерывно эволюционирует как единое целое, так что ни одну сторону его жизни нельзя понять в отрыве от других сторон. Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной) обнаруживается сильное стремление к личностной экспансии, к самовыражению. В первую очередь эти тенденции отчетливо проявляются в выборе профессии, осуществлении профессионального самоопределения и в стремлении к самоактуализации.

Согласно периодизации развития субъективной реальности, предложенной В.И. Слободчиковым, студенческий возраст открывает ступень индивидуализации и совпадает с кризисом юности. Данный кризис связан, с одной стороны, с вхождением в новый образ жизни, приобщением к

профессиональной деятельности, а с другой – фактическим разрывом идеала и реальности, который может быть преодолен только в процесс самоопределения [214]. Э. Эриксон выдвинул постулат, что каждый возрастной этап имеет свою точку напряжения – кризис, порожденный конфликтом развития Я личности. «Слово "кризис" употребляется в контексте представлений о развитии для того, чтобы выделить не угрозу катастрофы, а момент изменения, критический период повышенной уязвимости и возросших потенций и, вследствие этого, онтогенетический источник возможного формирования хорошей или плохой приспособляемости» [252, с.105]. Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Опасностью этой стадии является ролевое смешение, диффузия (спутанность) «Я» - идентичности. Чаще всего, по мнению автора, это может быть связано с неспособностью разрешить вопросы профессиональной идентичности, что вызывает тревожность».

Кризисы профессионального становления, по мнению Э.Ф. Зеера, не стали еще предметом пристального изучения психологов. На стадии профессиональной подготовки многие студенты переживают «кризис профессионального выбора», который, как полагает ученый, характеризуется разочарованием в получаемой профессии, сомнениями в правильности профессионального выбора. Данный кризис имеет вялотекущий характер и преодолевается в ходе профессионального самоопределения студента сменой учебной мотивации на социально-профессиональную.

Представления о I, III, V курсах как о кризисных этапах процесса становления специалиста придерживаются Е.П. Кринчик, Э.Ф. Зеер, Н.Г. Иванова, Ю.П. Поваренков, Н.Т. Селезнева.

Студенты *первого курса* «адаптируются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, к новой системе профессионального образования, осваивают новую социальную роль» [89, с.269]. Происходит ломка прежних стереотипов, что может обусловить ощущение

внутреннего дискомфорта, возможность конфликта со средой, сравнительно низкую успеваемость. В проведенных исследованиях процесса обучения первокурсников обычно выделяются следующие трудности: неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая готовность к ней, неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности. Представления о будущей профессии нереалистичны.

Студенты *третьего курса* находятся на этапе «интенсификации» развития общих и специальных способностей, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое профессиональное самоопределение. Начинается специализация, формирование интереса к научной работе как отражение развития и углубления профессиональных интересов студента. Формируется реальное представление о профессии, а так же представление о способах овладения профессией. Следует отметить, что низкая удовлетворенность профессией на этапе профессионального обучения вероятнее всего приведет к поверхностному ее освоению. Л.Д. Столяренко отмечает, что на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии, что активизирует актуальность вопроса профессионального самоопределения. К концу III курса, по мнению автора, окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении [224].

Пятый курс следует отнести к этапу «идентификации» [89, с.271], когда важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Перспектива скорого окончания вуза формирует четкие установки на будущий род деятельности.

Проекция представленных положений на проблему исследования определила выборку исследования. Экспериментальную выборку на различных этапах исследования (в период с 2004 по 2008 г.г.) составили студенты естественно-технологического факультета Челябинского государственного педуниверситета. На *констатирующем этапе* эксперимента приняли участия студенты I, III, V курсов ЧГПУ по специальности «биология – педагогика –

психология» и «химия». Выборка составила 598 человек (475 студентов и 123 родителя первокурсников). Выборка исследования *на формирующем этапе* составила 61 человек (ЭГ– 30 человек; КГ– 31 человек). Общий объем выборки исследования составил 659 чел.

Выбор на констатирующем этапе в качестве испытуемых студентов I, III, V курсов с последующим сравнительным анализом всех исследуемых параметров обусловлен необходимостью установить общие тенденции и различия в становлении исследуемых феноменов в зависимости от курса обучения и специальности. Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные послужили основанием для планирования содержания и формы реализации формирующего эксперимента, выбора контрольной и экспериментальных выборок исследования.

Участниками формирующего эксперимента (ЭГ) стали студенты академической студенческой группы III курса специальности «биология – педагогика – психология», естественно-технологического факультета ЧГПУ в составе 30 человек. Группа является гомогенной по демографическому критерию: возраст, пол, образование. Характеризуя гомогенные группы, А.А. Осипова отмечает, что они более сплоченны, менее конфликтны, члены ее больше, чем в гетерогенных группах, склонны к эмоциональной поддержке друг друга. В гомогенных группах быстрее происходит взаимная идентификация, ускоряется достижение инсайта, уменьшаются длительность психокоррекционного воздействия, сопротивление и проявления деструктивного поведения, гораздо реже создаются подгруппы, происходит быстрое устранение болезненных симптомов. В группе отсутствовали лица, имеющие выраженные физические дефекты, нарушения психического здоровья; испытывающие устойчивую неприязнь друг к другу [163].

Выбор в качестве объектов формирующего эксперимента студентов III курса обусловлен обнаруженными в ходе констатирующего исследования противоречиями. С одной стороны, данный период обучения отмечается как кризисный в профессиональном самоопределении студентов, период, когда

активизируются сомнения, связанные с правильностью выбора профессии (§ 3.1.). С другой стороны, корреляционный анализ показал, что пик количества и тесноты корреляционных связей между показателями профессионального самоопределения, эмоциональной устойчивости и психологической адаптации личности приходится на III курс, что позволяет охарактеризовать данный возраст как сенситивный для целенаправленного формирования исследуемых параметров и предположить между ними наличие функциональных, причинно-следственных взаимоотношений (§ 3.2.).

Контрольную группу составили студенты III курса естественно-технологического факультета ЧГПУ специальности «химия», в количестве 31 человека. Об однородности КГ и ЭГ мы можем судить по отсутствию статистически достоверных различий в исследуемых параметрах при первом констатирующем срезе (§ 3.3.).

§ 2.2. Методы исследования адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов

Система использованных методов исследования была определена исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами экспериментального исследования и структурирована в соответствии с классификацией предложенной, Б.Г. Ананьевым.

Нами были использованы такие *организационные методы*, как констатирующий и формирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент осуществлялся с использованием сравнительного метода поперечных срезов. Выбор метода поперечных срезов обусловлен тем, что специфика выборки исследования позволяет нивелировать основной недостаток метода (создание эквивалентных групп). К преимуществам метода можно отнести то, что его применение позволяет за короткий срок получить обширный материал исследования, охватить разные возрастные категории.

В *эмпирический блок* были включены психодиагностические методы в соответствии со следующими критериями: 1) адекватность объекту, предмету,

общим задачам исследования; 2) психометрические критерии качества используемых методик (стандартизованность, валидность, надежность); 3) оптимальность подбора количества методов в соответствии с целью, возрастом и условиями; 4) взаимодополняемость и полиинформативность используемых методов; 5) доступность в использовании и обработке полученных результатов.

Одним из основных эмпирических методов, используемых в исследовании, являются стандартизированные личностные опросники, которые, по мнению А.М. Эткинда, являются максимально эффективным инструментом проникновения в субъективную реальность, личностные смыслы, систему отношений испытуемых.

Используемые в эмпирическом исследовании личностные опросники, а также входящие в них утверждения обладают высокой валидностью, надежностью, дискриминантной способностью, что обуславливает высокий уровень их диагностических и прогностических возможностей. Обеспечение достоверности полученных психодиагностических результатов достигалось наличием в опросниках шкал лжи, направленных на контроль феномена социальной желательности испытуемых. Если испытуемый набрал по шкале лжи балл выше критического, то его протокол отбраковывался по причине недостоверности.

В ходе реализации психодиагностических обследований строго соблюдались требования, предъявляемые к организации психодиагностического обследования: 1) добровольность и мотивированность участия испытуемых (ситуация клиента); 2) конфиденциальность результатов; 3) стандартизации процедуры проведения и обработки результатов; 4) организация групповых и индивидуальных консультаций с испытуемыми по результатам психодиагностического обследования. Соблюдение обозначенных требований позволило обеспечить достоверность и объективность полученных диагностических результатов.

Совокупность психодиагностических методик была сформирована на основе проведенного теоретического анализа проблемы. Учитывалась методологическая основа используемых методик. Используемые в исследовании эмпирические методы были дифференцированы нами следующим образом: 1) методы исследования профессионального самоопределения; 2) методы исследования

психических состояний, эмоциональных свойств и эмоциональной устойчивости личности; 3) методы исследования психологической адаптации студентов.

При подборе *методов диагностики профессионального самоопределения* мы опирались на понимание данной категории как системного образования, состоящего из таких компонентов, как профессиональная направленность, учебно-профессиональная мотивация, осознание своего жизненного предназначения, устойчивое положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, становление профессионального типа личности.

Для исследования мотивации профессионального выбора студентов использовался метод *экспертного опроса родителей*. Согласно М.Р. Битяновой, экспертные опросы позволяют получить информацию об особенностях обучения, поведения и общения обучающихся от людей, имеющих возможность регулярно наблюдать их в значимых жизненных ситуациях. Это, прежде всего, педагоги и родители [27]. Опрос родителей первокурсников осуществлялся в форме очного анкетирования. Вопросы анкеты представляют собой полузакрытую, поливариантную форму (количество ответов при выборе не ограничивалось).

Анкетирование родителей первокурсников является вспомогательным методом получения информации об особенностях профессионального выбора, протекания процесса учебной и социально-психологической адаптации студентов в условиях вуза, их актуальном функциональном и психологическом состоянии. Это позволяет дополнить данные, полученные в ходе психодиагностического обследования студентов.

В основе профессионального самоопределения лежит самоопределение личностное (А.К. Маркова, 1996), которое представляет собой «поиск цели и смысла своего существования» (Л.И. Божович), «осознание личностью своей внутренней позиции» (К.А. Абульханова-Славская), «совокупность индивидуальных ценностей, смыслов, пространства реального действия – актуального и потенциального» (М.Р. Гинзбург). Процессы личностного и профессионального самоопределения являются двумя сторонами единого процесса становления личности. Жизненные предназначения (ЖП) тесно

взаимосвязаны с системой жизненных задач личности и являются субъективным пространством профессионального самоопределения. Для исследования данных характеристик нами была использована психодиагностическая Методика «Жизненное предназначение» (Мотков О.И., 1998) направленная на исследование особенностей жизненного предназначения студентов. *Назначение:* изучение жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизнедеятельности. Методика позволяет выявлять как содержание, так и характер осуществления жизненных предназначений, факторы, организующие процесс самореализации жизненных предназначений, а также показатель включенности опрашиваемого в их осуществление.

Процедура проведения. Испытуемым предлагается ответить на вопросы, касающиеся содержания его главных жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизни. Все предлагаемые вопросы имеют закрытую шкалированную форму, состоящую из пяти альтернатив.

Обработка и интерпретация результатов. 1. Анализ содержания жизненных предназначений. Выявление преобладающих жизненных ориентаций в четырех полярных парах предназначений. В выборке исследования вычисляется по каждому типу ориентаций среднее арифметическое, а также процент случаев выраженных жизненных ориентаций. 2. Анализ показателей организации и активности процесса осуществления жизненных предназначений. 3. Определяется комплексный показатель – гармоничность внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений.

Регистрируемые параметры. 1. Содержание жизненных предназначений: (исполнитель – творец, руководитель – подчиненный, поддержка других – поддержка себя, ситуативная ориентация – духовная ориентация). 2. Внутриличностные факторы, благоприятствующие или не благоприятствующие осуществлению предназначений (локус контроля, осознанность жизненных предназначений, жесткость направленности жизненных предназначений, вера в осуществимость жизненных предназначений, действенность жизненных предназначений). Благоприятствующими для профессионального

самоопределения факторами являются: внутренний локус контроля, высокая осознанность ЖП, гибкость – разнонаправленность личности, вера в осуществимость ЖП. Неблагоприятствующими – внешний локус контроля, низкая осознанность ЖП, однонаправленность жизненных. Прямым показателем наличия процесса реализации ЖП является действенность ЖП.

Профессиональное самоопределение обуславливается характером мотивационной сферы – содержанием мотивов, их направленностью, интенсивностью и устойчивостью. В исследовании был использован опросный метод психодиагностики мотивационной сферы личности – *методика изучения мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов (А.А. Реана, В.А. Якунина)*[60]. *Назначение:* определение структуры, уровня и устойчивости мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов, изучение процессуальной динамики этих мотивов в ходе профессионализации в условиях вуза.

Процедура проведения. Перечень мотивов, которые используются в используемой психодиагностической методике, состоит из конкретных мотивов. Испытуемым предлагается оценить по 7 - балльной шкале приведенные в списке мотивы по их значимости для личности, при этом считается, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов – максимальной. Оцениваются все приведенные в списке мотивы, без пропусков.

Обработка и интерпретация результатов. Диагностическая методика позволяет провести количественный и качественный анализ ведущих мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов. Так как все утверждения описывают ситуации привычные, хорошо узнаваемые, выбор испытуемых становится более точным и осмысленным. При *количественном анализе* основными показателями являются средние значения для каждого типа мотивов и, соответственно, отклонения индивидуальных результатов от среднегрупповых. *Качественная обработка* заключается в выделении ведущих (доминирующих) и игнорируемых (пренебрегаемых) мотивов, в определении степени устойчивости системы мотивации студентов, установлении динамики в становлении их мотивации на протяжении всего обучения в вузе. Высокая устойчивость системы

мотивации говорит о сформированности внутренней иерархии ценностей. Такая иерархия необходима для адекватной психологической адаптации в учебно-профессиональной среде. Устойчивость системы мотивов даёт субъекту возможность уверенного выбора стратегии поведения при изменяющихся условиях. Неустойчивость мотивационной сферы, напротив, свидетельствует о несформированности внутренней системы ценностей. Такие студенты более подвержены влиянию извне, склонны часто менять линию поведения, характеризуются относительной нестабильностью показателей в учёбе или другой деятельности. Важно учесть, что размытость системы мотивов часто является закономерным результатом перестройки мотивационной сферы студента под влиянием обучения в вузе, возрастного развития или других факторов. Момент неустойчивости мотивационной сферы можно считать благоприятным для переориентации системы потребностей студента и формирования новой структуры, соответствующей целям и задачам профессионального обучения.

Регистрируемые показатели. Предложенный авторами перечень отражает сущность возрастного этапа – переход от учебно-профессиональной к профессиональной деятельности. Теоретический анализ позволяет категоризировать выделенные авторами психодиагностической методики (А.А. Реан, В.А. Якунин) 16 мотивов на «внешние – внутренние», «достижение успеха – избегание неудачи», «познавательные – профессионально ориентированные».

Для исследования профессиональной направленности личности и особенностей становления профессионального типа личности была использована психодиагностическая *методика профессионально ориентированного типа личности Дж. Холланда* [94]. В соответствии с концепцией Дж. Холланда, успешность профессионального выбора и самоопределения личности определяется вступлением в наиболее подходящую для нее профессиональную группу, соответствующую ценностным ориентациям и особенностям личности. По мнению Дж. Холланда, среда «отбирает» людей в соответствии с собственным профилем, а люди, отличающиеся от данного профиля, практически

«выталкиваются» из профессии. *Назначение:* определение профессиональной направленности, детерминации профессионального выбора сформировавшимся типом личности.

Процедура проведения. Испытуемым предлагается инструкция, согласно которой из каждой пары профессии нужно указать одну, предпочитаемую. Всего 42 выбора. Дж. Холланд использовал метод вынужденного выбора при парном сравнении по предпочтению, чтобы уменьшить влияние фактора социальной желательности.

Обработка и интерпретация результатов осуществляется по шести шкалам, которые соответствуют шести типам личности. Для получения результатов по каждой шкале необходимо подсчитать количество отмеченных вариантов ответов в соответствии с ключом. Каждое совпадение с ключом эквивалентно одному баллу. Чем выше количество баллов по какой-либо шкале, тем выше степень соответствия личности одной из шести групп профессий, выделенных Дж. Холландом. Результаты диагностического обследования позволяют выделить три рекомендуемые профессиональные среды. На первом месте стоит среда, наиболее отчетливо отражающая тип личности, на втором и третьем местах – менее значимые профессиональные среды, позволяющие личности подобрать себе резервные профессии.

Регистрируемые показатели. Психологические характеристики и профессиональные предпочтения реалистического, интеллектуального, социального, конвенционального, предпринимательского и артистического (художественного) типов личности.

На основе шестиугольной модели (гексагон Холланда), описывающей взаимоотношения между выделенными типами, Дж. Холланд постулировал 3 понятия, расширяющих объяснительную силу его теории: 1. Однородность профессионального типа личности. Позволяет определить однородность личности и профессионального окружения, установить уровень профессионально обусловленной гармоничности личности. Реальная личность (как и окружение) содержит в себе элементы разных типов и может быть более или менее

однородной. Чем ближе друг к другу на гексагоне расположены типы, составляющие содержание конкретной личности, тем она более однородна. При высокой и средней однородности профессионального типа личности следует говорить о гармоничности ее профессионального самоопределения, ее удовлетворенности выбранной профессией.

2. Дифференцированность профессионального типа личности. Отражает степень психологического соответствия и принадлежности личности конкретным типам профессий, выраженность профессионального предпочтения определенной профессии. Некоторые личности более «чистые», т.е. они демонстрируют большую принадлежность к одному типу и меньшую к другим. Но есть личности со слабо дифференцированным отношением к профессиям. Профессиональное самоопределение индивидов, у которых разные профессиональные типы представлены в примерно равных пропорциях, рассматривается как слабо дифференцированное. Круг их профессиональных интересов недостаточно определен и располагается примерно одинаково во всех шести типах. Индивиды с плохо дифференцированным кругом интересов характеризуются несформированным профессиональным самоопределением, они испытывают трудности в составлении списка профессий, плохо осознают, что они хотят от своей профессиональной карьеры, и требуют длительной консультативной работы.

3. О конгруэнтности профессионального типа личности можно говорить в том случае, когда индивид живет и работает в профессиональной среде того же типа, к которому принадлежит и он сам. Конгруэнтность профессионального типа личности будущих педагогов будет присутствовать при выборе испытуемыми профессиональной среды, соответствующей социальному типу.

К психодиагностическим методам исследования адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов были отнесены методики, диагностирующие психологическую адаптацию, самоактуализацию, эмоционально-волевые характеристики личности.

Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (методика СПА) [60]. *Назначение:* изучение уровня и компонентов социально-психологической адаптации личности.

Процедура проведения. Психодиагностическая методика представляет собой опросник, состоящий из 101 утверждения, представляющих собой высказывания о поведении, мыслях переживании человека. Испытуемым предлагается оценить по 6-балльной шкале степень их выраженности у испытуемого. При этом считается, что 0 баллов характеризует отсутствие данного параметра у испытуемого, 6 баллов характеризует испытуемого максимально. Опросник допускает индивидуальное и групповое применение без ограничения времени.

Обработка и интерпретация результатов. Первичные значения позволяют вычислить следующие интегральные показатели: адаптация, самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию.

Регистрируемые показатели. Критериям социально-психологической адаптированности личности соответствуют: личностная зрелость, чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление справиться с ними. Критериями дезадаптированности являются: неприятие себя и других, наличие защитных «барьеров» в освоении своего актуального опыта, кажущееся решение проблемна субъективном уровне, а не в действительности, ригидность психических процессов. Основными регистрируемыми показателями являются: адаптивность, дезадаптивность, принятие себя, неприятие себя, принятие других, неприятие других, эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, внешний и внутренний «локус контроля», доминирование, ведомость, «эскапизм», достоверность.

Теоретический анализ проблемы позволяет в структуре психологической адаптации выделить в качестве важного компонента степень реализации внутриличностного потенциала, самоактуализацию личности. В контексте профессионального самоопределения низкая степень самоактуализации

личности является причиной и следствием профессиональной диффузии, недоверия к образовательно-профессиональной среде и к самому себе, ригидности поведения, низкой сенситивности к другим людям, низкой креативности, неразвитости познавательных потребностей.

Изучение степени и особенностей самоактуализации студентов в процессе их профессионального самоопределения осуществлялось с помощью психодиагностической методики *самоактуализационный тест* (Э. Шостром, Л.Я. Гозман, М.В. Кроз). *Назначение:* определение уровня и компонентов самоактуализации личности на основе самоанализа.

Процедура проведения. Опросник состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера. Задача испытуемого состоит в том, чтобы выбрать из двух суждений то, «которое в большей степени отвечает его представлениям или привычному способу поведения». Методика предназначена для обследования взрослых (старше 15–17 лет), психически здоровых людей (имеется в виду отсутствие выраженной психопатологии). Опросник допускает индивидуальное и групповое применение без ограничения времени.

Регистрируемые показатели (шкалы опросника). Базовые шкалы, измеряющие глобальные характеристики самоактуализации: шкала «Компетентность во времени» (отношение времени) (Тс), шкала «Поддержки» (опоры) (I). Дополнительные шкалы, ориентированные на регистрацию отдельных аспектов самоактуализации: 1) шкала «Ценностные ориентации» (SAV); 2) шкала «Гибкость поведения» (экзистенциальности) (Ex); 3) шкала «Сензитивности к себе» (Fr); 4) шкала «Спонтанность» (S); 5) шкала «Самоуважение» (Sr); 6) шкала «Самопринятие» (Sa); 7) шкала «Представления о природе человека» (Nc); 8) шкала «Синергия» (Sy); 9) шкала «Принятие агрессии» (A); 10) шкала «Контактность»; 11) шкала «Познавательные потребности» (Cog); 12) шкала «Креативность» (Cr). Дополнительные шкалы составляют 6 блоков: ценности, чувства, самовосприятие, целостность, межличностная чувствительность, отношение к познанию.

Обработка и интерпретация результатов. Каждый ответ испытуемого, совпадающий с вариантом, указанным в ключах, оценивается в 1 балл. Полученные «сырые» баллы переводятся в стандартные T-баллы, являющиеся основой для составления профильных бланков. Для каждой шкалы вычисляются средние арифметические и стандартные отклонения. На профильном бланке, в зависимости от среднего значения, равного 50 T-баллам, и стандартного отклонения в 10 T-баллов, каждая шкала имеет свой масштаб. Предельное значение параметров САТ – 80 T-баллов и более (такое явление Э. Шостром назвал «псевдосамоактуализацией») – свидетельствует о слишком сильном влиянии на результат обследования фактора социальной желательности или о намерении испытуемых выглядеть в наиболее благоприятном свете. По данным Э. Шострома, тестовые оценки людей с действительно высоким уровнем самоактуализации расположены в районе 60 T-баллов. Практика использования САТ в различных исследованиях и психотерапевтической работе показала, что «диапазон самоактуализации» равен 55–70 T-баллов. Шкальные оценки в 40–45 T-баллов и ниже характерны для больных неврозами, различными формами пограничных психических расстройств, свидетельствуют о недоразвитии личности испытуемого, о деформации его установок и отношений к различным сторонам реальности. Диапазон 45–55 T-баллов составляет психическую и статистическую норму.

Проблема исследования эмоциональной устойчивости личности стоит в психологии достаточно остро, в первую очередь из-за отсутствия соответствующего методического аппарата. В психологии существует ограниченное количество диагностических методик, претендующих на измерение данного феномена. Поскольку в настоящей работе эмоциональная устойчивость рассматривается как психологическая категория (качество), то при подборе психодиагностических методик предпочтение отдавалось психодиагностическим методикам.

Проанализировав существенный ряд психодиагностических методик, характеризующих различные аспекты эмоциональной сферы личности, нами были

выделены следующие: методика «Самооценка психических состояний» (СПС) Г.Ю. Айзенка; 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кэттелла (шкалы: С, F, I, O, Q4 – эмоциональные свойства и Q3, G – регуляторные свойства). Данные диагностические методики отвечают основным требованиям качества измерительного инструмента в условиях массового обследования: наличие концептуально-теоретического обоснования содержания методик, психометрических критериев, стандартизация процедуры проведения обследования и обработки результатов, применение адекватных математических средств статистического анализа.

Измерение доминирующих психических состояний студентов в процессе их профессионального самоопределения в условиях вуза является косвенным методом изучения эмоциональной устойчивости студентов. При высокой эмоциональной устойчивости эмоциональную сферу личности характеризует благоприятный эмоциональный фон. С целью исследования доминирующих психических состояний была использована методика «Самооценка психических состояний» (СПС) Г.Ю. Айзенка [60]. Назначение: изучение основных параметров актуальных психических состояний: тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности.

Процедура проведения Испытуемому предлагается описание различных психических состояний. Утверждения опросника СПС структурированы в 4 группы по 10 в каждой. Каждая из групп измеряет выраженность отдельных эмоциональных состояний. Задача испытуемого оценить выраженность у себя предложенных характеристик по 3-балльной шкале (0-2 балла). Опросник допускает индивидуальное и групповое применение без ограничения времени.

Обработка и интерпретация результатов. Необходимо подсчитать сумму баллов по каждой группе вопросов. Выраженность каждого актуального психического состояния категоризируется по трем уровням: низкий, средний, высокий. Обобщение результатов, необходимое, например, при решении задач групповой диагностики, может быть получено на основании выявления типичных

или преобладающих тенденций, характеризующих особенности изменения состояния у представителей репрезентативной выборки испытуемых.

Регистрируемые показатели. Выраженность актуальных психических состояний тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности.

Наиболее валидной психодиагностической методикой, позволяющей исследовать специфику эмоциональной устойчивости личности, является *16-факторный личностный опросник Р. Б. Кэттелла* (эмоциональные свойства: С, F, H, I, O, Q4; регуляторные свойства: Q3, G). *Назначение:* выявление эмоционально-волевых свойств личности, отражающих относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой.

Процедура проведения. «Форма В» состоит из 187 вопросов закрытого типа, измеряющих 16 факторов личности. Опросник допускает индивидуальное и групповое применение без ограничения времени (в среднем 40 – 50 минут).

Обработка и интерпретация результатов. При обработке подсчитывается количество совпадений ответов испытуемого с «ключом». Сумма «первичных оценок» по каждой из шкал переводится в стены. При переводе «первичных оценок» в шкальные учитывается гендер испытуемых. Интерпретация результатов обследования учитывает полюсные значения факторов: в интервале 1 – 3 стена – низкий уровень, 8 – 10 стенов – высокий уровень выраженности свойства личности. При интерпретации полученных результатов анализируются выраженность отдельных факторов и сочетания, образующие симптомокомплекс эмоциональных и регуляторных свойств личности.

Регистрируемые показатели. Симптомокомплекс эмоционально-регуляторных свойств: (С) – Эмоциональная устойчивость, (F) – Жизнерадостность, (I) – Эмоциональная чувствительность, (O) – Уверенность в себе, (Q4) – Напряженность, (G) – Моральная нормативность, (Q3) – Самоконтроль.

Методика *«Характеристика эмоциональности» (Е.П. Ильина)*. *Назначение:* изучение выраженности различных характеристик эмоций.

Процедура проведения. Испытуемому предлагается 32 вопроса, на которые он должен ответить «да/нет». Опросник допускает индивидуальное и групповое применение без ограничения времени.

Обработка и интерпретация результатов. При обработке подсчитывается количество совпадений ответов испытуемого с «ключом». При интерпретации полученных результатов анализируется выраженность отдельных факторов.

Регистрируемые показатели. Эмоциональная возбудимость, интенсивность эмоций, длительность эмоций, отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности.

Значительность совпадения полученных данных с допущениями гипотезы проверялась с помощью *методов обработки данных*, в которые включены стандартные приемы статистической обработки данных, количественный (математико-статистический) анализ. Нами были использованы следующие методы математической статистики: 1) методы описательной статистики: вычисление среднего, дисперсии, стандартного отклонения; 2) коэффициенты корреляции К. Пирсона, Ч. Спирмена; 3) статистический критерий различия – t-критерий Стьюдента. Для обработки данных было использовано программное обеспечение «Statistic 6.0.»

Корреляционное исследование проводилось для подтверждения гипотезы о статистической связи между исследуемыми переменными: профессиональным самоопределением, эмоциональной устойчивостью и психологической адаптацией студентов. Корреляционный метод, в качестве метода статистической оценки формы, знака и тесноты связи исследуемых признаков или факторов позволил нам изучить отношение (связь) между переменными, не опосредованное вмешательством исследователя, манипулированием этими переменными. Несмотря на то, что наличие корреляции переменных исследования не говорит о причинно-следственных зависимостях между ними, оно дает возможность выдвинуть такую гипотезу. Отсутствие же корреляции позволяет отвергнуть гипотезу о причинно-следственной связи переменных [88]. Значимость коэффициента корреляции зависит от принятого уровня значимости и от

величины выборки. Низшим стандартным уровнем статистической значимости является уровень $p \leq 0,05$.

Статистическое сравнение результатов обследования переменных до и после экспериментального воздействия, а также установление статистической достоверности различий психодиагностических показателей в КГ и ЭГ решались с использованием метода «критерий различия» (t-критерий Стьюдента). Данный метод направлен на оценку различий величин средних значений выборок, относится к параметрическим критериям. Достоинствами данного метода являются: мощность критерия, широта применения, возможность применения для сопоставления связанных и несвязанных выборок, причем выборки могут быть не равны по величине [88, с.167]. Используемая компьютерная статистическая программа подсчитывала уровни статистической значимости для каждого отдельного случая. Низшим стандартным уровнем статистической значимости является уровень $p \leq 0,05$.

§ 2.3. Программа опытно-экспериментальной работы по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов

Результаты теоретического анализа, предпринятого нами в первой главе, а также данные констатирующего исследования показывают, что развитие эмоциональной устойчивости и ее адаптационного потенциала в профессиональном самоопределении студентов является актуальной психолого-педагогической проблемой, что определяет необходимость дальнейшего поиска эффективных средств его развития.

Выбор исходной теоретической позиции для осуществления профессиональной психологической развивающей деятельности, по мнению Г.С. Абрамовой, выступает ключевым вопросом для практического психолога. Дж. Бюдженталь, отмечая усилившуюся в последнее время тенденцию к объединению разных психологических подходов, полагает, что «эта тенденция – одна из важнейших перспективных линий развития психологии» [4].

Теоретическим фундаментом проектирования деятельности по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости субъектов профессионального самоопределения в условиях вуза стала совокупность методологических подходов и концепций: системного (П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков), субъектно-деятельностного (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), экзистенциально-гуманистической психологии (Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл).

Студент в свете данных концепций предстает как активный, деятельностный, автономный, рефлексирующий (Л.И. Анциферова, С.Л.Рубинштейн), «творец своей истории, вершитель своего жизненного пути» (А.В. Брушлинский), осуществляющий «сознательный выбор собственной позиции» (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, В.А. Петровский). Человек, устремленный к обретению и исполнению смысла (Д.А. Леонтьев, В. Франкл), к достижению «самости», «целостности» и реализации своих потенций (Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) в условиях адаптирующих воздействий социума (С.Т. Посохова, Т.И. Ронгинская) преломляет эти воздействия через «внутренние условия» (С.Л. Рубинштейн).

Об экологической валидности формирующего эксперимента можно говорить в том случае, если программируемая коррекционно-развивающая деятельность будет направлена на развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости индивида как системной характеристики, развивающейся в контексте интрапсихической деятельности по профессиональному самоопределению.

В ходе теоретического анализа были выявлены психологические детерминанты развития адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости (АПЭУ) студентов в процессе профессионального самоопределения. Таковыми являются: 1) открытость опыту, позитивное самоотношение, принятие себя и окружающей действительности; 2) понимание собственной самости через самомониторинг аффективности психических состояний; 3) наличие жизненной цели и принятие ответственности за ее реализацию; 4) профессиографический

анализ собственной личности; 5) осознанная, положительная мотивация на формирование эмоциональной устойчивости в профессионально-личностном контексте; 6) навыки эмоциональной саморегуляции. Главным в системном исследовании оказывается не влияние отдельных переменных, а динамическая структура детерминантов, порождающая целостный психический процесс [24].

Опытно-экспериментальная работа имела программируемый, коррекционно-развивающий характер. «Психологическая коррекция» и «психологическое развитие» являются основными видами деятельности практического психолога. Основное отличие психокоррекционной и развивающей деятельности заключается в том, что психокоррекция направлена на исправление уже сформированных дискретных качеств личности, в то время как основная задача «развития» состоит в том, чтобы при отсутствии или недостаточном развитии сформировать у человека нужные психологические качества. А.А. Осипова резюмирует: «...практика показала высокую эффективность именно коррекционно-развивающих программ, последовательно реализующих как задачи коррекции, так и развивающие цели и задачи» [162]. Содержание коррекционно-развивающей работы должно обеспечивать целостное воздействие на личность субъекта во всем разнообразии ее социальных и психологических проявлений, что не исключает выделения приоритетных направлений в зависимости от возраста, локализации конкретных проблем.

Современная литература предлагает психологу-практику большое разнообразие различных технологий проведения коррекционной и развивающей работы с различными категориями клиентов. В ходе опытно-экспериментальной работы прежде всего были использованы активные групповые методы практической психологии для работы с психически здоровыми людьми. Использование групповой формы обеспечивает создание в группе эффективной системы обратной связи, позволяющей каждому участнику адекватнее и глубже понять самого себя, увидеть и проработать собственные неадекватные отношения и установки, эмоциональные поведенческие стереотипы, прошлый негативный опыт и изменить их в атмосфере доброжелательности и взаимного принятия. Для

того чтобы выявить и изменить свои неадаптивные установки и выработать новые формы поведения, люди должны учиться видеть себя такими, какими их видят другие, это позволяет добиться позитивных, достаточно глубинных личностных изменений [162, с. 190].

Организуя коррекционно-развивающую работу в русле экзистенциально-гуманистической психологии (К. Роджерса, В. Франкла, К. Ясперса и др.), следует отметить, что психологи придавали большое значение групповым формам работы, полагая, что она способствует устранению тревоги и развитию самораскрытия, а отношения, складывающиеся между участниками группы, могут создавать оптимальные условия для психологических изменений.

Одной из основных форм групповой коррекционно-развивающей работы, используемой в психологии, является тренинг. Групповой психологический тренинг чаще всего понимается как совокупность активных методов практической психологии, используемых для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии (И.В. Вачков); группа методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности (Ю.Н. Емельянов); как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека (С.И. Макшанов). К главным особенностям психотренинга следует отнести: 1) повышенную активность участников; 2) игровой характер; 3) обучающую направленность; 4) систематическую рефлексивность и 5) групповую форму проведения (В.В. Никандров).

К.Роджерс, активно развивая свое направление («группы встреч»), сформулировал необходимые условия конструктивных изменений участников тренинга. К таковым им были отнесены установки личности психолога: конгруэнтность, эмпатия и безусловное положительное принятие (уважение). В группе поощряется активность и принятие на себя ответственности, спонтанность проявления чувств, открытое обращение внимания на интерпретации

враждебности, неуверенности в себе, проявления психологической защиты. Главный акцент при этом ставится на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. Сама процедура групповых занятий характеризуется максимально свободным стилем управления.

Осуществление психологической коррекционно-развивающей деятельности базировалось на реализации ее основных принципов:

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Отражает взаимосвязанность и гетерохронность развития различных сторон личности. Определяет необходимость при формулировании целей коррекционно-развивающей деятельности исходить из ближайшего прогноза развития, использовать превентивные меры, создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей и не ограничиваться актуальными проблемами.

2. Принцип единства диагностики и коррекции (Д.Б.Эльконин, И.В.Дубровина). Заключается в том, что эффективная коррекционно-развивающая программа должна быть построена на основе психологического обследования, которое, в свою очередь, должно служить научным обоснованием для планирования и реализации системы психолого-коррекционных мероприятий. Осуществление коррекционно-развивающей программы требует от психолога постоянного контроля динамики изменений личности.

3. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей участников. Соответствие хода развития личности нормативному развитию и вместе с тем признание уникальности, неповторимости развития этой личности. Позволяет наметить в пределах возрастной нормы программу оптимизации развития конкретной личности с учетом его индивидуальности и права выбора самостоятельного пути.

4. Принцип гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер («единства аффекта и интеллекта», Л.С. Выготский).

5. Принцип активности и исследовательской позиции участников. Каждый член группы постоянно включен в различные формы коррекционно-развивающей

деятельности, а также целенаправленно наблюдает и анализирует действия других участников. Происходит неизменное самораскрытие участников, осознание и четкое формулирование ими собственных профессионально значимых личностных и эмоциональных особенностей и затруднений. Восприятие себя через самомониторинг собственных внутренних состояний: осмысление, вербализацию, обсуждение с окружающими своих переживаний, эмоций, ощущений, мыслей.

6. Принцип мотивированного и добровольного участия как во всей программе, так и в ее отдельных занятиях и упражнениях. Участник должен иметь естественную внутреннюю заинтересованность в изменениях своей личности в ходе работы группы. Принудительно личностные изменения в положительном смысле, как правило, не происходят, и не следует требовать этого от участников.

7. Принцип конфиденциальности. «Психологическая закрытость» группы обеспечивает чувство «психологической безопасности», уменьшает риск психологических травм участников.

8. Принцип постоянного состава группы. Группа работает наиболее продуктивно и в ней возникают особые процессы, способствующие самораскрытию участников, если она закрыта, т.е. работает постоянный состав участников, и нет постоянного притока новых членов на каждом занятии.

9. Принцип партнерского общения и диалогизации взаимодействия. Взаимодействие в группе строится на признании ценности личности каждого из участников, равенства их позиций, а также соучастия, сопереживания, принятия друг друга. Равноправное и полноценное межличностное общение во время занятий группы обеспечивает максимальную откровенность чувств и мыслей участниками тренинга.

11. Принцип конструктивной обратной связи. В группе создаются условия, обеспечивающие готовность участников подавать обратную связь (говорить другим о них самих) и принимать ее (слушать других о себе). Обратная связь помогает участникам корректировать свои установки и поведение, проверять их адекватность и эффективность.

12. Принцип комплексности методов психологического воздействия определяет целесообразное обоснованное использование многообразия методов, техник, приемов.

Экспериментальная программа в условиях проведения факультатива «Эмоциональная устойчивость в теории и практике психолога» как формы работы со студентами предусматривает 17 встреч, которые осуществляются 1 – 2 раза в неделю. Продолжительность каждой встречи 1,5 – 3 часа, в зависимости от содержания реализуемых задач. Общая продолжительность реализуемой опытно-экспериментальной программы 46 – 50 часов (приложение 2).

Основной целью программы является создание психологических условий для развития адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов в процессе их профессионального самоопределения. Основная цель имеет ряд сопутствующих: а) овладение новыми психологическими знаниями; б) повышение эмоциональной культуры участников; в) формирование субъектной позиции участников и развитие их способности производить значимые изменения в своей жизни.

Цели коррекционно-развивающей программы конкретизируются в частных задачах:

1. Выявление особенностей профессионального самоопределения, эмоциональной сферы и психологической адаптации студентов.
2. Формирование психологической готовности к самостоятельному и осознанному планированию, реализации и коррекции перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного).
3. Формирование представления о значимости профессионального выбора для успешного жизненного самоосуществления личности.
4. Установление функциональной сущности профессии «педагог-психолог» и взаимного соответствия личности и профессии.
5. Осмысление личностных потенциалов в профессиональном ракурсе и личных противопоказаний.

6. Определение сущности понятия эмоциональной устойчивости как внутреннего состояния и важного профессионального качества педагога-психолога, мотивированности к его формированию.

7. Актуализация личностных ресурсов, обеспечивающих эмоциональную устойчивость личности.

8. Снижение психоэмоционального напряжения, дезактуализация фрустрированных потребностей.

9. Формирование навыков эмоциональной саморегуляции.

10. Измерение и изучение содержания и динамики исследуемых переменных.

11. Формирование долгосрочной мотивации на поддержание и дальнейшее развитие достигнутых результатов.

12. Оценивание уровня достижения цели, обобщение достигнутых результатов.

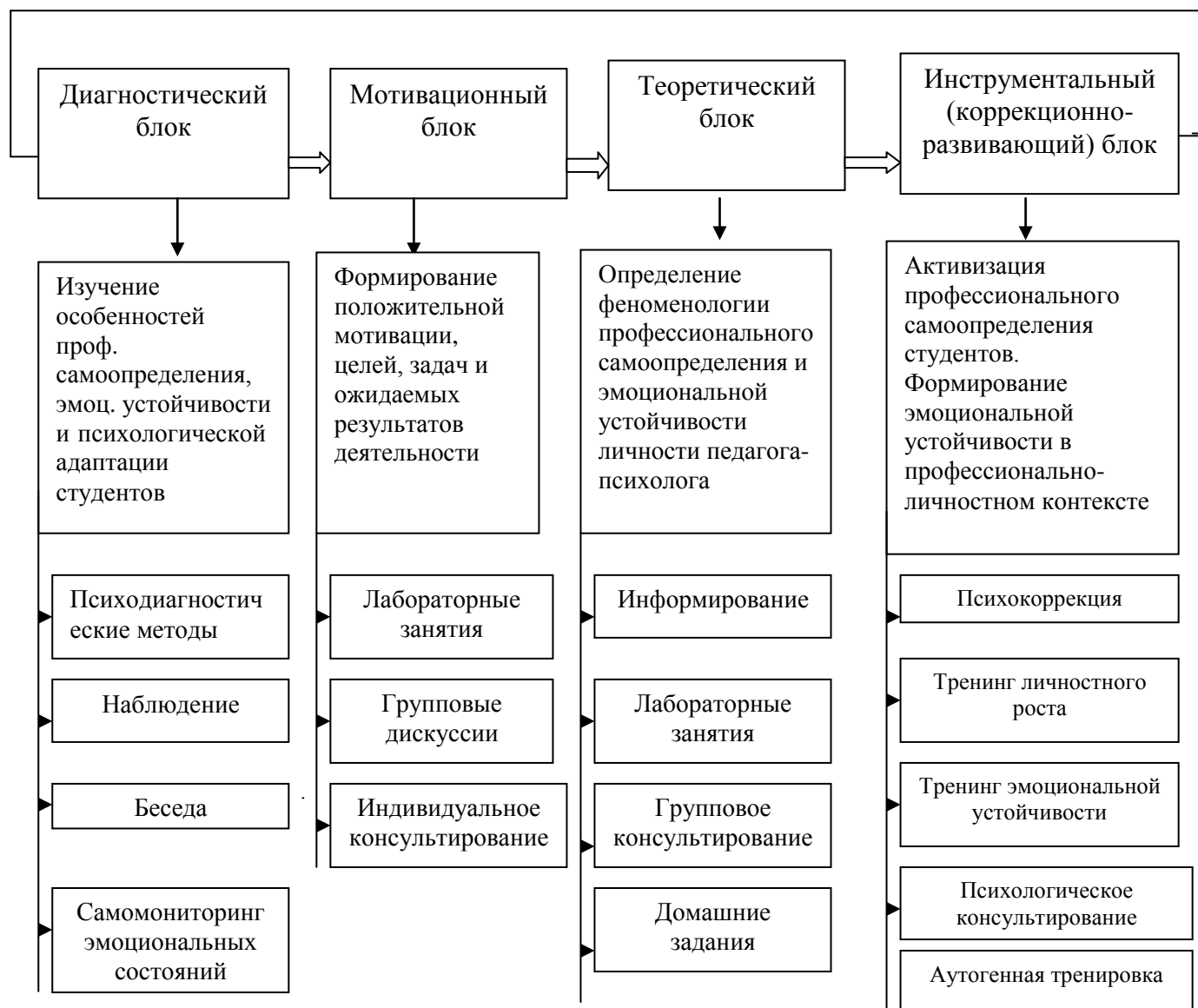


Рис. 1. Концептуальная модель экспериментальной программы развития адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов в процессе профессионального самоопределения.

В процессе осуществления коррекционно-развивающей деятельности нами были избраны три направления работы, положенные в основу структуры экспериментальной программы: 1) усиление когнитивного аспекта (диагностический и теоретический блоки); 2) работа с эмоциональным аспектом проблемы (мотивационный и инструментальный блоки); 3) совершенствование способов поведения и деятельности (инструментальный блок). Программа имеет достаточно устойчивую общую структуру, включающую обязательные содержательные блоки: диагностический, мотивационный, теоретический и инструментальный (коррекционно-развивающий) (рис.1).

Диагностический блок. Психологическая диагностика создает предпосылки для осознания студентом своих психологических затруднений и потенциалов, что, в свою очередь, является фактором конструктивных изменений и личностного роста. Критерием реализации данного блока является достижение 1 (пред-тест) и 9 (пост-тест) задач коррекционно-развивающей деятельности. Психологическая диагностика была направлена на изучение и измерение 83 показателей профессионального самоопределения, эмоциональной устойчивости и психологической адаптации студентов и осуществлялась с помощью специально подобранного диагностического блока, описанного во второй главе.

До начала и после завершения формирующего эксперимента исследуемые характеристики в КГ и ЭГ измерялись (пред-тест и пост-тест), сравнивались, и затем делались выводы о содержании и причинах произошедших изменений. Пост-тест был проведен через две недели после завершения формирующего эксперимента, что позволило установить устойчивость полученных сдвигов в исследуемых характеристиках.

Оценка статистической достоверности различий между средними значениями при попарном сравнении групп испытуемых КГ и ЭГ проводилась при помощи t-критерия Стьюдента. Математико-статистический анализ полученных результатов осуществлялся в следующих плоскостях:

А. Сравнение результатов констатирующего замера (пред-тест) в контрольной и экспериментальной группах с использованием t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок. Позволяет установить эквивалентность групп по исходным исследуемым характеристикам до организации формирующего эксперимента.

Б. Сравнение результатов диагностического замера (пост-тест) в контрольной и экспериментальной группах с использованием t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок. Позволяет установить степень изменчивости исследуемых переменных в зависимости от неконтролируемых (внешних) или контролируемых (экспериментальных) условий.

В. Сопоставление результатов констатирующего (пред-тест) и диагностирующего (пост-тест) замеров в экспериментальной группе с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок. Позволяет установить эффективность опытно-экспериментальной программы.

Г. Сопоставление результатов констатирующего (пред-тест) и диагностирующего (повторного) замеров (пост-тест) в контрольной группе с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок. Позволяет установить степень устойчивости исследуемых переменных в естественных условиях.

По итогам диагностического обследования (пред- и пост-теста) психологом были организованы групповые и индивидуальные консультации с целью информирования и обсуждения полученных результатов, предоставления практических рекомендаций.

Мотивационный блок. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности является осознание необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей

самоосуществления в профессиональном труде (Е.С. Асмаковец, И.В. Вачков, Л.М. Митина и др.). Степень готовности личности к изменениям, осознание необходимости этих изменений и их результативность детерминируются мотивационными характеристиками личности. Важнейшей особенностью мотивированного действия является наличие интенции – намерения к его выполнению. Формирование мотивации предполагает актуализацию причин и факторов, которые инициируют и энергетизируют активность человека, а также направляют, поддерживают и приводят к завершению определенным поведенческий акт.

Формирование положительной мотивации к деятельности определяет стремление человека использовать полученные в ходе тренинга новые знания и новый опыт в дальнейшем. Именно от мотивации как побудителя человеческого поведения зависит, насколько полно и адекватно участник тренинга сможет реализовать свой потенциал в личностном и профессиональном развитии.

Мотивирование студентов имело «сквозной», поддерживающий характер на протяжении реализации всей коррекционно-развивающей программы. Критерием осуществления мотивационного блока программы явилась реализация 2, 3 и 11 задач коррекционно-развивающей деятельности. Технология развития мотивации строится на активизации заинтересованности в реализуемой деятельности, установлении ее связи жизненным опытом, повышении уровня притязаний, укреплении чувства компетентности и ответственности, обеспечении у участников ощущения самоэффективности, построении диалогического общения.

Теоретический блок. Наличие и систематизация теоретических представлений о сущности формируемых характеристик личности являются основой формирования ее инструментальных умений, так как эффективное самоуправление любыми «преднамеренными изменениями» (С.И. Макшанов) личностных характеристик возможно только при понимании их сущности, и напротив, невозможно управлять тем, что не понимаешь.

Критерием осуществления теоретического блока программы явилась реализация 4 и 6 задач коррекционно-развивающей

деятельности. Предварительная теоретическая подготовка к тренинговым занятиям имела следующую тематику:

1. Профессиональное самоопределение как психологическое понятие.
2. Особенности и конфликты профессионального самоопределения в студенческом возрасте.
3. Взаимосоответствие личности и профессии педагога-психолога как проблема профессионального самоопределения.
4. Эмоциональная устойчивость и ее роль в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Инструментальный (коррекционно-развивающий) блок. Овладеть практическими умениями возможно лишь будучи включенным в контекст живой пристрастной деятельности. Благоприятные условия для этого возникают при организации групповых тренинговых занятий, в ходе которых студенты овладевают различными способами оптимизации аффективно-волевой, экзистенциально-бытийной и действенно-практической сфер собственной личности.

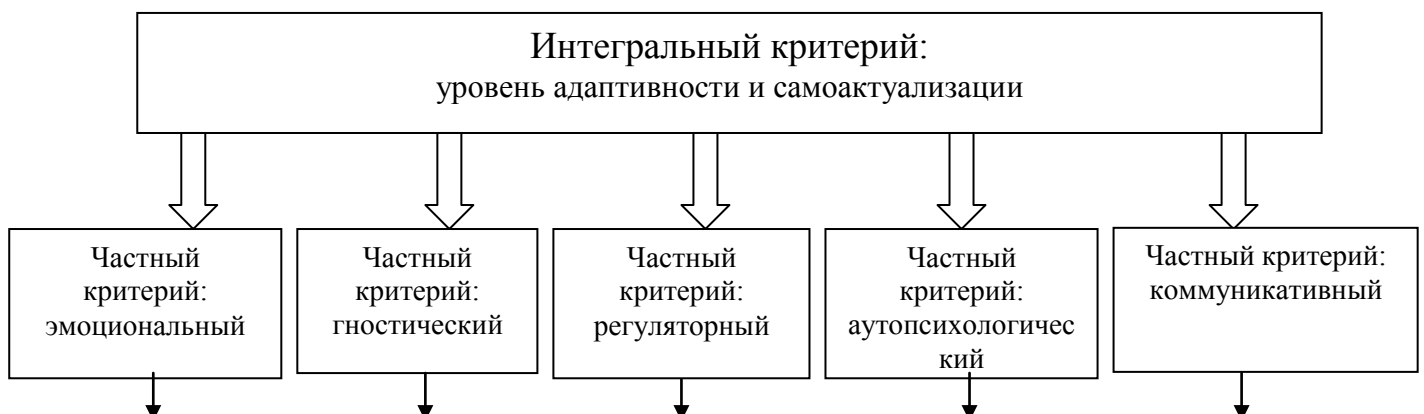
Критерием осуществления теоретического блока программы явилась реализация 5, 7–10 задач программы.

Коррекционно-развивающая деятельность в рамках инструментального блока программы содержит два основных содержательных компонента: 1) активизация профессионального самоопределения студентов; 2) формирование эмоциональной устойчивости в профессионально-личностном контексте. Следует отметить, что он изначально задумывался нами как вариативный, как гибкая система, содержание, формы и методы которой могут быть трансформированы в соответствии с актуальным уровнем развития личностных особенностей студентов, входящих в группу. Наполнение программы конкретными психотехниками и упражнениями может меняться с учетом данных факторов, а также групповой динамики в данной группе. Для каждой встречи была продумана стержневая идея, которая отражена в ее названии и содержании.

Критерии эффективности развития адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов. Критерий (греч. *kriterion* — средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; средство проверки, мерило суждения, оценки. Критерий выражает сущностные изменения объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении [120,181,231].

А.А. Бодалев, А.А. Деркач и др. выделяют частные критерии и базовые (интегральные) эффективности деятельности психолога. Интегральный критерий отражает принцип определения степени результативности деятельности психолога, представляет собой уровень развития конкретного признака, на основании которого производится оценка совокупного труда. Принципиальное значение имеет возможность создания интегрального критерия как совокупности частных. Критерии, которые синтезированы в интегральный признак, можно по отношению к этому критерию считать частными критериями. Основанием для этого является общий системообразующий признак, в качестве которого обоснованно принимается цель коррекционно-развивающей деятельности. Для конкретных оценок в каждом критерии используются соответствующие показатели, которые позволяют измерить степень соответствия результатов деятельности поставленной цели и задачам с учетом влияния выявленных детерминантов.

В ходе системного анализа исследуемых переменных нами было определено содержание критериев и показателей эффективности деятельности по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов (рис.2).



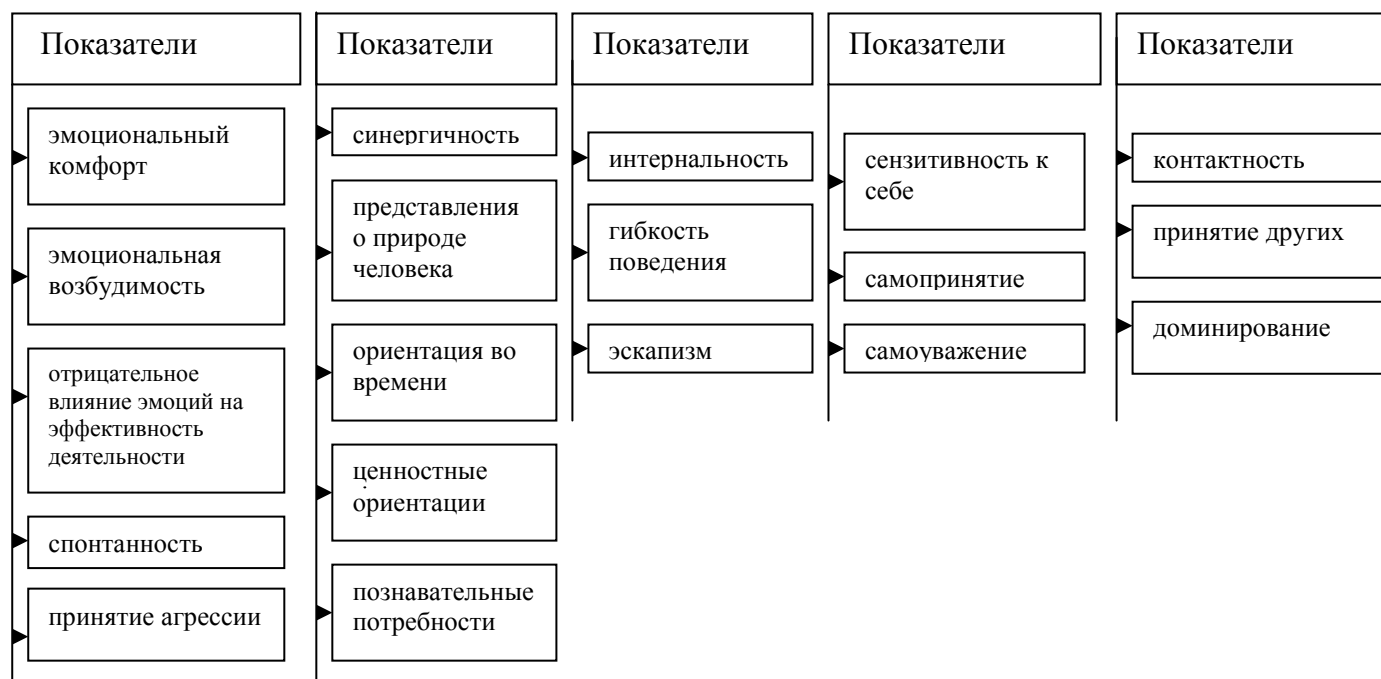


Рис.2 Содержание критериев и показателей эффективности деятельности по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Научно-поисковая деятельность по планированию и организации опытно-экспериментального исследования позволила сделать следующие выводы:

В опытно-экспериментальном исследовании были выделены и реализованы теоретический (2001 – 2003), подготовительный (2003 – 2004), опытно-экспериментальный (2004-2008) и интерпретационный (2007 – 2008) этапы.

Были использованы такие организационные методы, как констатирующий и формирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент осуществлялся с использованием сравнительного метода поперечных срезов. Используемые в исследовании эмпирические методы были дифференцированы следующим образом: 1) методы исследования профессионального самоопределения; 2) методы исследования психических состояний, эмоциональных свойств и эмоциональной устойчивости личности; 3) методы исследования психологической адаптации студентов.

Полученные в ходе исследования эмпирические данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Были использованы следующие методы

математической статистики: а) методы описательной статистики: вычисление среднего, дисперсии, стандартного отклонения; б) коэффициенты корреляции К. Пирсона, Ч. Спирмена, в) t-критерий Стьюдента, позволяющий судить о значимости различий по выделенным показателям. Для обработки данных использовался пакет программ «Statistic 6.0.».

В исследовании приняли участие студенты естественно-технологического факультета ЧГПУ и их родители. Выборка исследования на констатирующем этапе составила 598 человек. Выборка исследования на формирующем этапе составила 61 человек. Общий объем выборки исследования составил 659 человек.

Опытно-экспериментальная работа имела программируемый, коррекционно-развивающий характер. Экспериментальная программа в условиях проведения факультатива «Эмоциональная устойчивость в теории и практике психолога» как формы работы со студентами предусматривает 17 встреч, которые осуществляются 1–2 раза в неделю. Продолжительность каждой встречи 1,5 – 3 часа, в зависимости от содержания реализуемых задач. Общая продолжительность реализуемой опытно-экспериментальной программы 46 – 50 часов (приложение 2).

Программа имеет устойчивую общую структуру, включающую обязательные содержательные блоки: диагностический, мотивационный, теоретический, и инструментальный (коррекционно-развивающий) (см рис.1).

Содержание критериев и показателей эффективности деятельности по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов определяется поставленной целью и содержит интегральный (психологическая адаптация) и частные (эмоциональный, гностический, регуляторный, коммуникативный, самовосприятие) критерии.

**Глава III. Анализ результатов опытно-экспериментального
исследования по развитию адаптационного потенциала эмоциональной
устойчивости в профессиональном самоопределении студентов**

**§ 3.1. Анализ содержания и динамики показателей профессионального
самоопределения, психологической адаптации и эмоциональной
устойчивости студентов**

Объектом исследования является процесс профессионального самоопределения студентов. Эмпирическими показателями профессионального самоопределения выступили: сформированность жизненного предназначения (методика «Жизненное предназначение» О.И. Моткова); учебно-профессиональная мотивация (методика диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов А.А. Реана, В.А. Якунина, экспертный опрос родителей первокурсников, анкетирование студентов); профессиональная направленность,

становление профессионального типа личности (методика диагностики профессионального типа личности Дж. Холланда).

Сравнительный анализ содержания и характера осуществления жизненных предназначений (ЖП) (методика О.И. Моткова) между выборками студентов I, III, V курсов (приложение 1, табл.1.), позволил выделить три группы данных в зависимости от вектора динамики показателей ЖП. Характер этой динамики может принимать форму линейных прогрессирующих, линейных регрессирующих и непоследовательных изменений от курса к курсу.

Характеристики ЖП из первой группы данных демонстрируют поступательный рост значений по мере профессионализации личности («поддержка других», «ситуативная ориентация», «внутренний локус контроля», «разнонаправленность ЖП», «гармоничность ЖП»). Полученные данные позволяют сделать вывод, что в период профессионального обучения в сфере личностно значимых жизненных позиций студентов начинает доминировать стремление быть хозяином своей судьбы и помогать другим. Формируется стремление к интегрированному и гармоничному достижению поставленных жизненных задач, что определяет становление гармоничных внутренних условий для реализации своих жизненных предназначений.

Значения второй группы данных демонстрируют линейное снижение «удельного веса» характеристик ЖП обратно пропорционально курсу обучения студентов («внешний локус контроля», «низкая осознанность жизненного предназначения»). То есть по мере профессионализации у студентов снижается неопределенность представлений о собственном ЖП, формируется непринятие внешних обстоятельств в качестве регуляторов собственной жизни..

В третьей группе данных фиксируются «алогичные», непоследовательные изменения. Эти изменения выражаются в снижении ценности показателей ЖП от I курса к III с последующим их повышением к V курсу. Подобным трансформации подвержено большинство показателей ЖП студентов: «поддержка себя», «духовная ориентация», «однаправленность ЖП», «высокая

осознанность ЖП», «вера в осуществимость ЖП», «действенность ЖП», «осознанность ЖП», «вера в осуществимость ЖП».

Полученные данные позволяют резюмировать, что для третьекурсников свойственно резкое снижение стремления размышлять над общечеловеческими и мировыми вопросами, что указывает на конкретизацию и некоторое сужение поля проектирования и реализации собственного предназначения в восприятии третьекурсников, актуализируются сомнения в своем жизненном предназначении, неуверенность, пассивность в их осуществлении.

Статистическая проверка данных (приложение 1, табл. 1) показала, что при общих обозначенных тенденциях значимыми являются различия между показателями студентов I и III курсов, отражающие такие особенности ЖП, как «духовная ориентация» ($p \leq 0,0284$), «внешний локус контроля» ($p \leq 0,0225$), «разнонаправленность ЖП», ($p \leq 0,038$).

Между выборками студентов III и V курсов статистически достоверными являются различия по таким факторам, как «поддержка других» ($p \leq 0,044$), «вера в осуществимость ЖП» ($p \leq 0,0028$), «действенность ЖП» ($p \leq 0,0031$), что является доказательством качественных преобразований важных характеристик ЖП личности именно в период с III по V курс.

Статистическое сравнение ЖП студентов «на входе» (I курс) и «выходе» (V курс) подтверждает достоверность различий, отражающих рост всех благоприятствующим факторов жизненных предназначений студентов по мере их профессионализации на уровне от ($p \leq 0,044$) до ($p \leq 0,0005$).

Резюмируя вышеизложенное, мы констатируем, что жизненные предназначения студентов представляют собой сложное динамическое образование и на вузовском этапе обучения определяются процессом профессионализации личности. Полученные данные (приложение 1, табл. 1) свидетельствуют о кризисных явлениях в осуществлении процесса личностного и профессионального самоопределения студентов III курса, так как указывают на затруднения в «осознании личностью своей внутренней позиции» (К.А.

Абульханова-Славская), «сознательном выборе и утверждении личностью своей позиции» (А.А. Бодалев).

Профессиональное самоопределение обуславливается характером мотивационной сферы – содержанием мотивов, их направленностью, интенсивностью и устойчивостью (Л.И. Катаева, Т.А. Полозова). В ходе изучения учебно-профессиональной мотивации студентов нами выделялись и анализировались *динамические* (изменчивость-устойчивость) и *содержательные* характеристики (содержание и выраженность) мотивов.

Изучение особенностей учебно-профессиональной мотивации студентов начиналось *с наблюдения и экспертного опроса родителей первокурсников*, а также анкетирования самих первокурсников. Экспертный опрос родителей первокурсников имел форму очного анкетирования (на родительском собрании). В целях объективизации полученных данных анкетирование было анонимным. Выборка обследования составила 123 респондента, родителей студентов 1 курса 2004/05 уч. г. естественно-технологического факультета ЧГПУ, специальностей: «биология – педагогика – психология» (Г1 – 59 человек), «география – биология», «химия – биология», «химия – английский язык» (Г2 – 64 человека). В ходе анализа полученные данные были структурированы по группам (Г1 и Г2) в соответствии с планированием экспериментальной и контрольной групп исследования, которыми выступили студенты, обучающиеся по специальности «биология-психология» (ЭГ) и специальности «химия» (КГ).

Анализ результатов анкетирования родителей первокурсников (приложение 1, табл.2) показал, что респонденты всех специальностей в качестве приоритетных мотивов выбора вуза выделили: положительное отношение к будущей профессии (47,7%), желание получить высшее образование (37,4%), рекомендации родителей (35,5%), соответствие получаемой специальности способностям студента (33,6%). К категории пренебрегаемых мотивов, на взгляд родителей, следует отнести: рекомендации друзей (1,9%), доступность вуза (7,5%) и престижность профессии (9,3%). Полученные данные могут свидетельствовать о наличии у абитуриентов педагогического вуза установки:

«Не важно, в какой вуз поступить, лишь бы получить высшее образование». Это создает сложности для процесса профессионального обучения и самоопределения молодого человека в неперспективном для него профессиональном поле.

Анализируя мотивационные факторы, определяющие учебную деятельность студентов I курса всех специальностей (приложение 1, табл.3), следует обратить внимание на то, что к категории предпочитаемых респонденты относят: «возможность повысить свой уровень знаний» (Г1 – 56,5% и Г2 – 52%). В свою очередь, к категории фрустрируемых мотивационных факторов в организации учебного процесса студентов из Г1 и Г2 следует отнести: позитивное отношение к преподавателям (Г1 – 21,7% Г2 – 9,1%), интересные формы организации учебного процесса (Г2 – 18%), а так же общение со сверстниками (Г2 – 25,5%). Фрустрирование значимых мотивов характеризует состояние адаптационного напряжения студентов и обусловлено предъявлением высоких требований к студентам со стороны преподавателей вуза, реорганизацией основных форм учебно-познавательной деятельности в сравнении с обучением в школе, становлением социометрической структуры нового коллектива.

Анализ результатов анкетирования студентов I курса (приложение 1, табл. 4) свидетельствует о выраженной численности студентов I курса, имеющих отрицательное (32,1 %) или нейтральное (10,5 %) отношение к осуществленному профессиональному выбору, что свидетельствует о «кризисе профессионального выбора» (Э.Ф. Зеер).

В ходе анализа результатов исследования учебно-профессиональной мотивации студентов I, III, V курсов, полученных с помощью *методики изучения мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов (А.А. Реана, В.А. Якунина)* нами были выделены мотивы, занимающие доминирующие и «аутсайдерские» позиции в мотивационной структуре испытуемых (приложение 1, табл. 5 и 6). Соответствие ведущего мотива основному содержанию избираемой профессии предопределяет вероятность найти в этой деятельности свое призвание.

Полученные результаты позволяют отметить, что категория ведущих мотивов, определяющих отношение студентов к профессиональному обучению, представлена как внутренними («стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «получить интеллектуальное удовлетворение»), так и внешними положительными мотивами («получить диплом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «успешно учиться»).

Для студентов I и III курсов характерна большая взаимная согласованность в мотивационной структуре, в сравнении со студентами V курса, которая выражается в ранговом совпадении трех мотивов из пяти (1 ранг – «стать высококвалифицированным специалистом», 2 ранг – «получить диплом», 4 ранг – «приобрести глубокие и прочные знания»). На наш взгляд, это может быть связано с тем, что в результате профессионализации учебных дисциплин интенсификация профессионального самоопределения происходит после III курса. Подтверждение сказанному мы находим в поступательном увеличении значимости для студентов мотива «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» от I курса к III и от III курса к V (5, 3 и 2 ранги соответственно).

Обобщая полученные данные, следует резюмировать то, что по мере профессионализации студентов учебно-познавательная мотивация сменяется мотивацией учебно-профессиональной, и это является важным показателем их профессионального самоопределения. У большинства студентов в ходе профессионального обучения идет процесс «кристаллизации профессиональной направленности личности» (Э.Ф. Зеер).

Представление о пренебрегаемых мотивах (приложение 1, табл.6) позволяет получить объемную характеристику мотивационной сферы студентов, выявить возможные проблемы в ее функционировании. Отрицательный полюс мотивационной направленности студентов представлен переменными, характеризующими как внешнюю положительную, так и внешнюю отрицательную мотивацию. К категории пренебрегаемых студентами учебно-

профессиональных мотивов относятся: «выполнять педагогические требования», «быть примером для сокурсников», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу». Это может свидетельствовать о достаточно выраженной самости и субъектности современных первокурсников, их ориентированности на собственные приоритеты.

Из перечня 16 мотивов, предложенных создателями психодиагностической методики, нами были выделены для анализа 4 основных мотива, являющихся показателем профессионального самоопределения студентов. К числу таких мотивов относятся внутренние учебно-профессиональные мотивы («стремление стать квалифицированным специалистом», направленность на «получение глубоких и прочных знаний», получение «интеллектуального удовлетворения от учебного процесса в вузе»), положительный внешний мотив («отношение к получаемому образованию как к процессу, обеспечивающему успешность будущей профессиональной деятельности»).

С целью выявления динамики мотивов, характеризующих профессиональное самоопределение студентов в условиях вуза, был осуществлен сравнительный анализ результатов исследования учебно-профессиональной мотивации, полученных методом поперечных срезов у студентов I, III, V курсов (приложение 1, табл.7).

Качественный анализ количественных данных позволяет констатировать снижение мотивационного компонента учебно-профессиональной деятельности студентов от I курса к III, с последующим его ростом к V курсу. Различия в выраженности показателей учебно-профессиональной мотивации студентов I – III, и III – V курсов являются статистически значимыми на уровне от $p \leq 0,033$ (мотив «стать квалифицированным специалистом») до $p \leq 0,001$ (мотив «обеспечить успешность профессиональной деятельности»). При этом видно, что общая структура мотивационного комплекса личности студентов I и V курсов достаточно выражена и тождественна, что подтверждается отсутствием статистически значимых различий между показателями исследуемых мотивов.

Таким образом, полученные результаты исследования учебно-профессиональной мотивации позволяют сделать следующие *выводы*:

1) динамика учебно-профессиональной мотивации студентов имеет гетерохронный, неравномерный характер, претерпевая регрессивные изменения в период обучения студентов на III курсе, что позволяет предположить кризис профессионального самоопределения студентов в данный период;

2) амплитуда динамики внешних мотивов выражена в большей степени, что говорит об их большей сензитивности к воздействиям различных факторов.

Для получения информации, характеризующей инвариантность (вариативность) мотивационного комплекса студентов на различных этапах профессионализации, был осуществлен сравнительный статистический анализ показателей учебно-профессиональной мотивации испытуемых различных временных когорт внутри каждой исследуемой специальности. Между собой сравнивались результаты исследования мотивации студентов, обучающихся на I, III, V курсах в 2005/06 и 2006/07 уч. годах (приложение 1, табл.8).

Отсутствие статистически достоверных различий между полученными результатами внутри каждой возрастной выборки (между 1 курсом 2005/06 уч.г. и 1 курсом 2006/07 уч.г. и т.д.) подтверждает закономерность становления учебно-профессиональной мотивации студентов в зависимости от курса их обучения и позволяет говорить о цикличности становления мотивационных процессов личности в зависимости от этапа профессионального обучения. Исключение составляет лишь показатель интенсивности мотива «стать высококвалифицированным специалистом» у студентов I курса, что может свидетельствовать о поступательной тенденции к увеличению индекса значимости данного мотива у поступающих в вуз во времени.

Планируя в ходе формирующего эксперимента сформировать из студентов специальности «биология-психология» экспериментальную группу, а из студентов специальности «химия» группу контрольную, мы посчитали необходимым осуществить предварительный сравнительный анализ всех исследуемых параметров на констатирующем этапе эксперимента между

выборками студентов данных специальностей с целью установления их тождественности по исследуемым показателям.

Результаты исследования учебно-профессиональной мотивации студентов, обучающихся на разных специальностях педагогического вуза (приложение 1, табл. 9), свидетельствуют о том, что содержательно-уровневые характеристики мотивационного комплекса студентов, обучающихся на различных специальностях, практически идентичны, что подтверждается отсутствием статистически достоверных различий между их числовыми значениями. При сравнении средних значений мотивов студентов специальностей «биология-психология» и «химия», в категорию статистически достоверных попали различия лишь двух мотивов: у студентов I курса это мотив «стать высококвалифицированным специалистом», ($p \leq 0,009$); у студентов V курса мотив «получить интеллектуальное удовлетворение», ($p \leq 0,018$). Причем данные мотивы больше характеризуют мотивационную сферу студентов специальности «химия».

Из полученных результатов следует, что структура мотивации студентов, обучающихся в педагогическом вузе в один год, на одном курсе, но на различных специальностях, имеет сходство, которое, тем не менее, не является зеркальным. То есть профессионализация в различных направлениях может оказывать воздействие на становление мотивации студентов.

Важным показателем профессионального самоопределения является становление профессионального типа личности (ПТЛ) в соответствии с той профессиональной средой, в которой она функционирует и развивается (*методика диагностики профессионального типа личности Дж. Холланда*).

Принимая во внимание, что профессиональное самоопределение студентов исследуется на примере студентов педагогического вуза, особый интерес представляет их самоопределение по социальному типу (по шкале Дж Холланда это профессии педагога, психолога). Преобладание в структуре ПТЛ студента социального профессионального типа над другими будет показателем «осознания и согласования субъектом того, что он хочет, что он может, что он

есть, с содержанием и требованиями профессионального труда» (Э.Ф. Зеер, В.Ф.Сафин, Г.П. Ников), это, по мнению авторов, является важным критерием профессионального самоопределения.

Аналитико-статистическая процедура сопоставимости различий в оценках ПТЛ внутри выборок студентов I,III,V курсов (приложение 1, табл.10.) является возможной, так как оценки являются соизмеримыми единицами. Соизмеримость оценок достигается за счет того, что используемая психодиагностическая методика имеет симметричное внутреннее строение, т.е. выраженность каждого профессионального типа личности складывается из одинаковых по количеству и строению диагностических заданий.

Качественный анализ полученных данных позволяет сделать вывод о профессиональном становлении личности студентов в русле выбранного профессионального поля, что является показателем их профессионального самоопределения. В профессиональной структуре личности студентов педагогического вуза всех исследуемых курсов (приложение 1, табл. 10) доминирует социальный тип. Достоверность эмпирических данных находит статистическое подтверждение на уровне значимости от $p \leq 0,000003$ до $p \leq 0,000000$.

Из анализа результатов можно заключить, что все исследуемые интегральные показатели становления ПТЛ характеризует поступательная динамика (от I курса к III, и от III к V курсу), нашедшая отражение в их уровневых распределениях (приложение 1, табл. 11). Профессиональная однородность и профессиональная дифференцированность особенно прогрессируют в период с III по V курс, подтверждая предположение о том, что данный период является этапом формирования профессиональной идентичности (Э.Ф.Зеер). Увеличение показателей высокого уровня данных характеристик наблюдается за счет уменьшения показателей низкого и среднего уровня.

Следует отметить, что бóльшую интенсивность в своем становлении проходят процессы, стимулирующие рост профессиональной конгруэнтности студентов по мере их профессионализации. Увеличение количества студентов,

имеющих высокий уровень сформированности профессиональной конгруэнтности, вырастает с 20,28% на I курсе до 79,5% на V курсе, Δ прироста составила 59,22%. Данный факт объясняется «сближением личности и профессии» в ходе профессионального обучения, по мере которого студенты познают, примеряют и адаптируют к себе требования выбранной ими профессиональной среды, что служит подтверждением адаптивной природы процесса профессионального самоопределения.

Достоверность различий в интегральных показателях становления ПТЛ между выборками студентов различных курсов устанавливалась с помощью t-критерия Стьюдента (приложение 1, табл.12). Полученные данные позволяют отметить отсутствие значимых различий между показателями профессиональной дифференцированности и конгруэнтности у студентов I и III курсов и статистически достоверные различия в данных характеристиках у студентов III и V курсов, что подтверждает вывод об интенсификации профессионализации студентов именно в данный период.

Полученные результаты обнаруживают незначимые различия по показателю профессиональной однородности у студентов различных курсов, что может свидетельствовать о внутриличностных противоречиях, сопровождающих профессиональное самоопределение и становление студентов на каждом этапе профессионального обучения.

Сравнительный анализ структуры ПТЛ у студентов, специализирующихся в различных областях педагогической профессии, позволил установить взаимосвязь специфики профессионально-образовательной среды с процессом формирования профессионального типа личности. Данные параметры были проанализированы у студентов I, III, V курсов специальностей «биология – психология» и «химия» на протяжении двух – трех лет (2004-2007гг). Результаты исследования (приложение 1, табл.13) показывают, что наиболее значимые изменения структуре ПТЛ происходят у студентов III и V курсов. Для студентов специальности «биология – психология» это бóльшая совместимость с социальной, предпринимательской и

артистической профессиональной средой, что подтверждает уровень статистической значимости выявленных различий (от $p \leq 0,0061$ до $p \leq 0,050$).

Осуществление сравнительного анализа данных, полученных в выборке студентов I курса на протяжении 3-х лет, показывает отсутствие статистически достоверных различий в структуре профессионального типа личности, что, на наш взгляд, является подтверждением конкретизации профессионального самоопределения студентов именно в ходе их профессионализации в вузе.

Анализ показателей психологической адаптации (*методика СПА Даймонда-Роджерса*) студентов различных курсов (приложение 1, табл. 14) показывает, что процент выраженности высокого уровня психологической адаптации студентов повышается по мере их профессионализации, о чем свидетельствуют значения интегрального показателя адаптации. Тем не менее, привлекает внимание тот факт, что доля студентов III курса, имеющих высокий уровень адаптации (в процентном соотношении), незначительно превышает аналогичную группу студентов I курса (47,7% – III курс и 43 % – I курс соответственно). Полученные результаты позволяют провести еще одну аналогию между данными I и III курсов, сущность которой в том, что в этих выборках доминирует количество студентов, имеющих средний уровень психологической адаптации (55,44% и 51,56%). В свою очередь результаты исследования психологической адаптации на V курсе указывают на преобладание численности студентов, имеющих высокий уровень психологической адаптации (61,66%), что позволяет предположить гармонизацию адаптивных процессов именно в период с III по V курс.

Исследование уровня самоактуализации (*методика САТ Э. Шострома*) студентов I, III, V курсов (приложение 1, табл. 15) как компонента их психологической адаптации в условиях вуза позволит проанализировать особенности распределения исследуемого феномена в выборке испытуемых, отличающихся по ступеням профессионализации. Уровневая дифференциация испытуемых осуществлялась в соответствии с рекомендациями Л.Ф. Бурлачука, С.Т. Посоховой, единицами измерения уровня самоактуализации (СА) явились шкальные оценки (Т-баллы).

Результаты исследования уровня СА студентов позволяют констатировать: преобладающее количество испытуемых во всех выборках имеют уровень психической и статистической нормы, что в целом согласуется с концепцией А. Маслоу. Тем не менее, процентное распределение испытуемых к уровню СА в зависимости от курса обучения имеет достаточно выраженное отличие. Это отличие имеет отношение в первую очередь к высокому уровню (уровню СА) студентов. Так, если на I курсе лишь $\approx 1/5$ (21,6 %) от общего числа испытуемых имеет уровень СА, на III курсе это уже $\approx 1/3$ (35,2 %) испытуемых, то на V курсе к уровню СА можно отнести $\approx 2/3$ (42,1%) студентов.

Резюмируя, вышесказанное следует обозначить имеющуюся тенденцию к росту количества студентов сумевших достичь сбалансированного и гармоничного раскрытия различных аспектов своей личности, осуществления самого себя, своей индивидуальности по мере своей профессионализации и психологической адаптации в условиях вуза.

Обеспечение доказательности, репрезентативности выявленной тенденции обусловило необходимость осуществить сравнительный статистический анализ выраженности показателей психологической адаптации и самоактуализации на уровне средних значений (с учетом мер центральных тенденций) в исследуемых выборках студентов, обучающихся по специальности «биология – психология». Показателями самоактуализации предстали первичные оценки по двум базовым шкалам («Ориентация во времени», и «Поддержка»), а также интегральный показатель уровня СА (в Т-баллах).

Сравнительный анализ данных показателей и их соотношения в выборках студентов разных курсов (приложение 1, табл. 16) показал, что студенты I курса характеризуются более низкими показателями (как психологической адаптации, так и самоактуализации), нежели студенты III и V курсов. Это объясняется тем, что по ходу обучения и профессионализации студент вырабатывает свой индивидуальный стиль взаимодействия и деятельности с той социальной действительностью, в которой он функционирует.

Статистический анализ интегральных показателей (приложение 1, табл.16) позволяет констатировать поступательную динамику в становлении процессов психологической адаптации и самоактуализации во временном аспекте, включающем период с I по III курс, III и V курс. Тем не менее, статистическую достоверность имеет динамика показателей самоактуализации студентов I и III курсов ($p \leq 0,0032$). Интенсификация же процесса психологической адаптации происходит в период с III по V курс, достоверность отличий в значениях подтверждена статистически ($p < 0,0138$).

Высокие значения показателей, (как адаптивности, так и дезадаптивности) студентов III курса указывает на противоречивость внутриличностных процессов их психологической адаптации. На фоне таких характеристик адаптивности, как высокий самоконтроль, ответственность, саморегуляция, свобода в проявлении чувств и принятии решений, принятие себя и других, честолюбие и мотивированность на успех, инициативность в деятельности, уверенность в собственных силах и способностях для решения поставленных задач, в личности присущи также признаки дезадаптивности.

Дезадаптивные характеристики находят выражение в таких проявлениях, как отсутствие желания открываться перед окружающими, недовольство достигнутыми результатами, сложности в проявлении своей индивидуальности, чувство напряженности, растерянности, обеспокоенности в условиях, требующих необходимости защищаться и оправдываться. Данные признаки характеризуют восприятие личностью той социальной среды, в которой она функционирует.

Статистически достоверные различия в показателях психологической адаптации и самоактуализации студентов III курса по сравнению с I курсом при уровне значимости от $p \leq 0,0032$, до $p \leq 0,0002$ позволяют констатировать следующее: для процессов психологической адаптации и самоактуализации период обучения с I по III курс является противоречивым. Это выражается в том что, с одной стороны, увеличиваются показатели адаптивности и самоактуализации, а с другой стороны, присутствует выраженность дезадаптивности. Последняя, на наш взгляд, может быть сопряжена именно с

тенденцией к самоактуализации, которая обуславливает «неадаптивную активность» личности.

Показатели психологической адаптации и самоактуализации в когортном аспекте (приложение 1, табл. 17) показывают, что их выраженность в зависимости от курса обучения не является случайной, так как значения в подвыборках не имеют статистически достоверных отличий. Исключения составляют показатель адаптивности ($p \leq 0,0462$) и показатель шкалы СА «ориентация во времени» ($p \leq 0,047$) на I курсе. На наш взгляд, это определяется нестабильностью и повышенной чувствительностью соответствующих личностных характеристик первокурсников к внешним воздействиям. Отдельное внимание обращают на себя стабильно высокие результаты по показателю дезадаптивности у студентов III курса, что служит подтверждением сделанных ранее выводов о наличии у третьекурсников противоречивых тенденций в соотношении процессов адаптации и самоактуализации.

Анализируя показатели психологической адаптации и самоактуализации в аспекте специализации (приложение 1, табл.18), мы приходим к заключению о том, что данные показатели студентов, обучающихся на разных специальностях, не имеют статистически достоверных различий. Это свидетельствует о том, что их становление обуславливается преимущественно процессами, актуализирующимися в определенный период профессионализации.

Отсутствие статистически достоверных отличий в исследуемых характеристиках делает возможным на этапе опытно-экспериментальной деятельности формирование из данных подвыборок контрольной и экспериментальной групп.

Первичные данные о специфике эмоционального состояния первокурсников мы получили из анкетирования их родителей (приложение 1, табл. 19). Результаты исследования показывают, что учебная деятельность первокурсников инициирует состояние высокого психологического напряжения у $1/3$ студентов от общего числа испытуемых, и еще у $1/3$ студентов данное состояние проявляется время от времени. Полагаем, что это связано с совершающимися качественными

внутриличностными преобразованиями студентов. Происходит ломка сложившихся стереотипов, претерпевает трансформацию мотивационная, регулятивная сферы личности, ее социально-психологические характеристики, что может обусловить ощущение внутреннего дискомфорта, возможность конфликта со средой.

Тем не менее, преобладающая положительная модальность эмоций студентов первого курса является критерием конструктивности адаптационных процессов. Эмоциональное подкрепление является необходимым условием внутреннего принятия учебной и профессиональной деятельности. Следует отметить что, количество студентов у которых, восприятие вуза характеризуется в равной степени как негативными, так и положительными эмоциями, достаточно выражено (Г2 – 39,4 %, Г1 – 43,5%). Это свидетельствует о состоянии возможной дезадаптации, которое может свидетельствовать о частичном несоответствии личностных, мотивационных, интеллектуальных особенностей студента предъявляемым вузом требованиям и скрывает вероятность потенциальной дезадаптации.

Сделанные выводы находят подтверждение при анализе результатов анкетирования самих студентов I курса специальности «биология – психология» (приложение 1, табл. 20). Полученные данные свидетельствуют об эмоциональной насыщенности образовательного процесса студентов. Привлекает внимание тот факт, что 35,1% студентов пребывают в той или иной стадии стресса, что служит, на наш взгляд, следствием низкого уровня их эмоциональной устойчивости на этапе адаптации в условиях вуза.

Исследование содержания и уровня выраженности доминирующих психических состояний студентов (*методика «Самооценка психических состояний Г. Айзенка»*) как показателей эмоциональной устойчивости /неустойчивости свидетельствует, что эмоциональный аспект профессионального самоопределения студентов различных курсов является разнохарактерным по своему содержанию (приложение 1, табл.21). Так, студентов I курса характеризуют более высокая агрессивность, тревожность, фрустрированность

(по соотношению всех уровней выраженности). Анализ показателей тревожности заставляет обратить внимание на тенденцию к их снижению у студентов III курса, с последующим некоторым ростом у пятикурсников, что объективно обусловлено необходимостью выбора своего дальнейшего пути после окончания вуза.

Немаловажно отметить, что для состояний фрустрации и агрессии характерна тенденция поступательного снижения от I курса к V. В свою очередь, состояние ригидности в период с I по III курс не претерпевает значительных изменений, и лишь к V курсу характеристика прогрессирует.

Особо обращают на себя внимание показатели общего эмоционального дискомфорта, из которые показывают, что данное эмоциональное состояние в большей степени характеризует третьекурсников. Состояние эмоционального дискомфорта выражается в том, что человеку довольно трудно быть самим собой, и при этом он не склонен доверять своим чувствам, испытывает вялость, безразличие, не может взять себя в руки и самоорганизоваться.

Таким образом, результаты обследования, приведенные выше, позволяют заключить, что эмоциональный аспект профессионального самоопределения в целом имеет тенденцию к гармонизации от первого курса к пятому. При всем том профессиональное самоопределение студентов в период обучения на III курсе проходит в эмоционально напряженных условиях, что актуализирует необходимость формирования эмоциональной устойчивости у студентов данной выборки.

Так как ЭУ есть системное качество личности, приобретаемое и проявляющееся в единстве эмоциональных, волевых и других отношений индивида, то представление об эмоциональной устойчивости студентов было сформировано на основании исследования эмоциональных и регуляторных свойств. Результаты данного исследования позволили выявить особенности, характеризующие студентов I, III, V курсов (приложение 1, табл. 22). Мы отмечаем, что распределение испытуемых по уровням выраженности эмоциональных и регуляторных свойств близко к нормальному, с некоторой

тенденцией к увеличению уровневой дифференциации по мере профессионального становления студентов.

Анализ фактора эмоциональной устойчивости студентов показывает поступательный рост числа испытуемых (от I к V курсу), имеющих высокий уровень ЭУ (14%, 29,9%, 33,8% – на I, III, и V курсах соответственно). Данный рост происходит за счет снижения количества испытуемых, имеющих средний уровень исследуемого фактора (71%, 55%, 50% – на I, III, и V курсах соответственно). Неоднозначным для понимания остается тот факт, что количество студентов, имеющих низкий уровень ЭУ, не только не снижается, но и значительно увеличивается у третьекурсников, с последующим снижением к V курсу (14%, 20%, 15% – на I, III, и V курсах соответственно).

Таким образом, показатели эмоционально-регуляторных свойств студентов III курса вызывают пристальный исследовательский интерес. Мы видим, что выявлено наибольшее количество студентов, имеющих низкий уровень эмоциональной устойчивости (фактор С), высокий уровень неуверенности (фактор О), на фоне снижения требовательности к себе и ответственности (фактор G), эмоциональной чувствительности, роста реалистичности, независимости (фактор I).

Сделанные выводы нашли подтверждение при сравнении средних показателей эмоционально-регуляторных свойств студентов I, III, V курсов (приложение, табл. 23). К категории свойств, претерпевающих динамические изменения в ходе профессионализации, следует отнести следующие: эмоциональную устойчивость (фактор С), жизнерадостность (фактор F), эмоциональную чувствительность (фактор I), неуверенность (фактор О). В средних значениях данных показателей фиксируются статистически достоверные различия, уровень значимости которых находится в пределах от $p \leq 0,0493$ для фактора эмоциональной устойчивости до $p \leq 0,0044$ для фактора «Сургенсия».

Продуктивным для становления эмоциональной устойчивости и снижения неуверенности в естественных условиях профессионального обучения является период с III по V курс. Полученные результаты также позволяют нам выявить то,

что для студентов III курса характерны наиболее низкие значения по фактору эмоциональной чувствительности. Это может свидетельствовать о формировании черствости, жесткости, независимости и осложнять эффективность педагогического воздействия на личность студента.

Анализируя результаты исследования эмоциональной устойчивости в подвыборках испытуемых, сформированных по критерию специализации, (приложение 1, табл. 24) мы приходим к следующему заключению: показатели ЭУ студентов, обучающихся на разных специальностях, не имеют статистически достоверных различий, что подтверждает репрезентативность формирования из данных подвыборок КГ и ЭГ на этапе опытно-экспериментальной деятельности.

§ 3.2. Анализ взаимосвязей показателей профессионального самоопределения, психологической адаптации, эмоциональной устойчивости студентов

Основным видом системных отношений является корреляция, т.е. связь соответствия. Ни один элемент системы не может измениться без того, чтобы то или иное изменение не претерпела бы вся система в целом (Барабанщиков В.А.). Гармонически корреляционные, согласованные действия элементов суть необходимое условие существования системы. Гипотеза исследования базируется на предположении о наличии взаимосвязи между феноменами профессионального самоопределения, эмоциональной устойчивости и психологической адаптации студентов.

Корреляционному анализу были подвергнуты данные, полученные в выборках студентов I, III, V курсов, что позволило нам осуществить сравнение структуры взаимосвязей в возрастном аспекте. В ходе корреляционного анализа исследовалась теснота (сила) (при: *- $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$), направление

корреляционных связей между признаками (множественное сопоставление признаков) и их количество.

Анализ интеркорреляционных взаимосвязей показателей профессионального самоопределения, полученных с помощью всего диагностического блока (приложение 1, табл. 25-27), позволил нам установить их структуру и динамику на I, III, V курсах.

Коэффициенты интеркорреляционных взаимосвязей показателей профессионального самоопределения, которые были выявлены в выборке студентов I курса (приложение 1, табл.26) позволяют констатировать, что взаимосвязи между показателями жизненного предназначения (ЖП) и профессионального типа личности (ПТЛ) носят немногочисленный (14 из 153) и недостаточно выразительный по силе характер. Данный факт позволяет предположить, что взаимообусловленность жизненных предназначений и профессионального типа личности у студентов 1 курса пока еще не носит интериоризированный, устойчивый характер и находится на начальном этапе своего становления и взаимной интеграции.

Анализ корреляционных взаимосвязей показателей жизненного предназначения и учебно-профессиональной мотивации студентов 1 курса показал, что они характеризуются более выраженным количеством и силой (от $p \leq 0,05$, до $p \leq 0,001$). Наибольшее количество корреляционных взаимосвязей наблюдается между показателями ЖП и мотивом «получить глубокие и прочные знания». Данный факт наводит на мысль о том, что именно внутренняя мотивация на приобретение знаний является для студентов 1 курса актуальным «механизмом» их профессионального и личностного самоопределения.

В модели корреляционных взаимосвязей показателей профессионального самоопределения студентов III курса (приложение 1, табл.26) наблюдается увеличение их количества и тесноты. Происходит насыщение значимых корреляций между характеристиками ЖП, показателями ПТЛ и показателями учебно-профессиональной мотивации студентов (на I курсе – 51, а на III – 87 значимых корреляционных взаимосвязей).

В структуре профессионального самоопределения личности третьекурсника активизируются доминирующие позиции следующих категорий: «локус контроля» (5 взаимосвязей), «осознанность ЖП» (7 взаимосвязей), «разнонаправленность ЖП» (5 взаимосвязей), «вера в осуществимость ЖП» (4 взаимосвязи), «гармоничность ЖП» (4 взаимосвязи), «профессиональная однородность» (8 взаимосвязей), «профессиональная дифференцированность» (8 взаимосвязей), «профессиональная конгруэнтность» (8 взаимосвязей), учебно-профессиональная мотивация (36 статистически значимых взаимосвязей) и др.

По данным корреляционного анализа показателей профессионального самоопределения студентов пятого курса (приложение 1, табл. 27) наблюдается незначительная динамика в изменениях количества и силы исследуемых взаимосвязей по сравнению с данными, полученными в выборке третьего курса (93 значимых корреляционных взаимосвязей на V и 87 на III курсе).

Тщательный анализ полученных данных позволяет выявить не столько количественную, сколько качественную динамику, выражающуюся в ротации корреляционных взаимосвязей. Данная ротация заключается в росте корреляционной активности, функциональной роли в становлении профессионального самоопределения пятикурсников таких показателей, как «вера в осуществимость своего жизненного предназначения» (6 статистически значимых взаимосвязей), «профессиональная однородность» (10 взаимосвязей), «профессиональная дифференцированность» (10 взаимосвязей), «профессиональная конгруэнтность» (11 взаимосвязей), учебно-профессиональная мотивация (33 статистически значимых взаимосвязи). Категория «локус контроля» сохраняет свое центральное место в структуре профессионального самоопределения личности и на пятом курсе (9 статистически выраженных корреляционных взаимосвязей).

В то же время, мы наблюдаем снижение значимости коэффициентов корреляции и их численности по следующим показателям профессионального самоопределения, как «осознанность ЖП», «гармоничность ЖП», мотивация на

получение глубоких знаний, обеспечение успешности профессиональной деятельности, получение интеллектуального удовлетворения.

Сравнительный анализ корреляционных взаимосвязей между параметрами профессионального самоопределения (приложение 1, табл. 25-27) у студентов I, III, V курсов позволяет сделать следующий вывод: на III курсе феномен профессионального самоопределения характеризуется значительным возрастанием количества и тесноты корреляционных взаимосвязей между исследуемыми параметрами. Большинство показателей статистически значимо на уровне 0,01%. Важно отметить активизацию мотивационного компонента в становлении профессионального самоопределения, численность статистически значимых коэффициентов корреляции (36 связей) превосходит аналогичные показатели выборки студентов как на I (23 связи), так и на V (33 связи) курсах.

Наличие статистически значимых корреляционных взаимосвязей между показателями психологической адаптации и самоактуализации субъектов профессионального самоопределения будет являться статистическим обоснованием предположения о том, что самоактуализация является важным показателем психологической адаптации личности. Установленные в ходе корреляционного анализа данные убедительно свидетельствуют о выраженной взаимообусловленности данных процессов у студентов всех курсов (приложение 1, табл. 28 – 30). Результаты позволяют констатировать что, количество и теснота корреляционных связей увеличивается по мере профессионализации студентов. Мы наблюдаем из 130 возможных корреляционных взаимосвязей на I курсе – 43 статистически значимых связи (33%), на III курсе – 66 статистически значимых связей (51%) , а на V курсе – 76 аналогичных связей (58%). Существенно повышается теснота корреляционных связей в зависимости от курса обучения студентов. Если на I курсе 60% статистически значимых связей имеют уровень значимости $p \leq 0,05$, 28% - $p \leq 0,01$, и лишь 11% из числа значимых связей имеют уровень $p \leq 0,001$, на III курсе это распределение смещается в сторону усиления тесноты взаимосвязей (33% – $p \leq 0,05$, 36%- $p \leq 0,01$ и 30% – $p \leq 0,001$). На V курсе в

корреляционной плеяде статистически значимых связей уже превалирует уровень значимости $p \leq 0,001$ (имеет 50% корреляционных связей).

Подвергая полученные данные качественному анализу, стоит отметить, что наиболее значимая взаимообусловленность процессов психологической адаптации и самоактуализации наблюдается через такие показатели, как «поддержка», «ценностные ориентации», «самоуважение», «принятие агрессии» – со стороны самоактуализации. Со стороны показателей психологической адаптации наибольшую положительную корреляционную активность имеют следующие: «адаптивность», «принятие себя», «социально- психологическая адаптация». Отрицательную взаимообусловленность имеют показатели самоактуализации личности и такие показатели адаптации, как «дезадаптивность», «непринятие себя», «эмоциональный дискомфорт», «эскапизм». С позиций корреляционного анализа это означает следующее: чем выше показатели самоактуализации, тем ниже данные дезадаптивные характеристики личности. И напротив, чем выше дезадаптивные характеристики, тем выше уровень самоактуализации.

Таким образом, корреляционный анализ взаимосвязей процессов психологической адаптации и самоактуализации студентов I, III, V курсов (приложение 1, табл. 28-30) позволяет выделить категорию самоактуализации личности в качестве показателя ее психологической адаптации.

Предположение о том, что в процессе профессионального самоопределения студента активизируются процессы психологической адаптации, требует осуществления корреляционного анализа показателей данных категорий.

Сравнительный анализ корреляционных плеяд между показателями профессионального самоопределения и психологической адаптации (приложение 1, табл. 31 – 33) показывает резкий рост количества значимых взаимосвязей в модели студентов III курса – 99 против 74 у первокурсников и 73 у студентов V курса.

У студентов I курса (приложение 1, табл. 31) максимальное количество положительных взаимосвязей наблюдается между такими показателями

психологической адаптации, как «адаптивность», «принятие себя», «самоактуализация», и такими характеристиками профессионального самоопределения, как мотив «стать квалифицированным специалистом», «ЖП – руководитель», «внутренний ЛК», «осознанность жизненного предназначения», «вера в осуществимость ЖП», «гармоничность ЖП». Наиболее тесные отрицательные связи обнаруживаются со следующими показателями психологической дезадаптации первокурсников: «непринятие себя», «эскапизм», «дезадаптивность». Большинство показателей корреляционных связей статистически значимо на уровне 0,05% и 0,01% (40 и 34 связи соответственно).

Важно отметить, что в структуре корреляционных взаимосвязей между показателями психологической адаптации и профессионального самоопределения первокурсников превалирует активность мотивационных характеристик и характеристик жизненного предназначения, отражающих в большей степени личностное самоопределение. Показатели профессионального типа личности образуют незначительное число значимых связей с показателями их психологической адаптации (9 связей из 81 возможной), их можно рассматривать как отражение несформированности профессионального самоопределения на уровне глубинных личностных структур.

В корреляционной модели третьекурсника (приложение 1, табл. 33) число статистически значимых связей между показателями профессионального самоопределения и психологической адаптации резко увеличивается (99 связей против 74 на первом курсе). Причем функциональная сущность исследуемых параметров, характеризующих корреляционную плеяду первокурсников, к третьему курсу наращивает свою значимость.

К III курсу проявляются взаимосвязи психологической адаптации с показателями ПТЛ. Так, наибольшая выраженность тесноты, устойчивости и численности связей обнаружена между показателями психологической адаптации и профессиональной однородности (9 статистически значимых связей и 9 возможных); психологической адаптации и профессиональной конгруэнтности (6 статистически значимых связей из 9 возможных). Коэффициенты корреляции

варьируют от 0,05 до 0,01. Данный факт позволяет утверждать, что профессиональное самоопределение личности, внутреннее соответствие личности и профессии тесно взаимосвязаны с ее психологической адаптацией. Причем актуализируются данные процессы к III курсу.

Полученная корреляционная матрица выявляет высокую значимость для профессионального самоопределения таких критериев психологической адаптации, как «принятие себя – непринятие себя», а также эскапизм и возможность самоактуализироваться. Причем становится очевидным: чем выше «непринятие себя» и «эскапизм» студента, тем ниже его вера, действенность и гармоничность жизненного предназначения.

Анализ корреляционных связей между показателями профессионального самоопределения и психологической адаптации студентов V курса (приложение 1, табл. 33) обнаруживает следующие тенденции. Корреляционная плеяда пятикурсников характеризуется активным проявлением взаимосвязей между показателями профессионального самоопределения личности и такими характеристиками психологической адаптации, как «адаптивность», «принятие себя», «эскапизм», а так же уровнем социально-психологической адаптации. Фиксируется тенденция к снижению количества корреляционных взаимосвязей между показателями профессионального самоопределения и характеристиками самоактуализации (14 значимых корреляционных связей, против 25 у студентов третьего курса), что подчеркивает доминирование «приспособительного» качества профессионального самоопределения личности пятикурсника. К категории узловых компонентов профессионального самоопределения пятикурсника (по количеству и тесноте имеющихся корреляционных связей) следует отнести характеристики, отражающие становление профессионального типа личности. Профессиональная дифференцированность имеет значимые отрицательные корреляционные связи с такими параметрами психологической адаптации, как «дезадаптивность» ($p \leq 0,05$), «непринятие себя» ($p \leq 0,05$), «эскапизм» ($p \leq 0,01$). Данный факт позволяет констатировать тенденцию к снижению первой переменной при повышении выраженности последних, и

напротив.

Корреляционный анализ показателей профессионального самоопределения и психологической адаптации в выборках студентов I, III, V курсов позволил нам сделать следующие выводы:

1. Наличие статистически значимых корреляционных связей между исследуемыми показателями профессионального самоопределения и психологической адаптацией служит основанием для выдвижения гипотезы причинно-следственных отношений между данными переменными.

2. Сравнительный анализ профессионального самоопределения и его связей с характеристиками психологической адаптации в возрастном ракурсе показал, что у студентов III курса общее количество значимых корреляционных связей (99 связей) значительно превышает количество аналогичных взаимосвязей студентов I (74 связи) и V курсов (73 связи), что позволяет определить данный период как наиболее сенситивный для организации коррекционно-развивающей деятельности в данном направлении, реализуемой в формирующем эксперименте настоящего исследования.

Теоретический анализ проблемы и наличие корреляционных зависимостей между основными параметрами профессионального самоопределения и психологической адаптации свидетельствуют об их взаимной обусловленности. Интрапсихическая природа данной обусловленности предполагает ее эмоциональную насыщенность, что, в свою очередь, ставит задачу исследования роли эмоционально-регуляторных свойств личности, ее эмоциональной устойчивости в становлении исследуемых процессов.

Корреляционный анализ взаимосвязей между эмоционально-регуляторными свойствами студентов и характеристиками их психологической адаптации позволяет констатировать наличие достаточно обширного спектра эмоционально-регуляторных свойств личности, дающих высокие корреляции с показателями психологической адаптации (приложение 1, табл. 34–36).

Применение методов корреляционного анализа к результатам обследования данной выборки позволило нам выявить следующие закономерности. В системе

корреляций между показателями эмоциональной устойчивости и психологической адаптации у студентов всех обследуемых курсов ведущее место по количеству и тесноте связей занимает эмоциональная устойчивость. Взаимосвязь между психологической адаптацией и эмоциональной устойчивостью личности студента носит положительный характер (приложение 1, табл.34 – 36) и относится к наиболее выраженным и устойчивым закономерностям (значение коэффициента корреляции практически не меняется с изменением как объема, так и курса выборки испытуемых).

Таким образом, проведенный статистический анализ показал наличие тесных связей между показателями психологической адаптации и эмоциональной устойчивости личности. Это обосновывает выдвинутое предположение об адаптационном потенциале эмоциональной устойчивости личности в процессе ее профессионального самоопределения, требующее дальнейшей экспериментальной проверки.

Для подтверждения справедливости данного утверждения в контексте процесса профессионального самоопределения студентов может выступить корреляционный анализ показателей профессионального самоопределения и психологической адаптации (приложение 1, табл. 31 – 33), а также показателей профессионального самоопределения и эмоциональной устойчивости студентов (приложение 1, табл. 37 – 39). А.А. Реан, анализируя эмоциональный аспект профессионализации личности, отмечает, что высокая эмоциональная нестабильность связана со снижением удовлетворенности профессией, при этом, остерегаясь говорить о причинах и следствии, полагая, что вряд ли их можно однозначно дифференцировать.

В рамках проведенного исследования мы можем констатировать наличие достаточно обширного спектра параметров профессионального самоопределения личности, дающих высокие корреляции как с показателями психологической адаптации (приложение 1, табл. 31 – 33), так и с показателями эмоциональной устойчивости (приложение 1, табл. 37 – 39).

В качестве существенной закономерности следует выделить сквозные взаимосвязи (характеризующие студентов всех обследуемых курсов) между показателями эмоциональной устойчивости и такими параметрами профессионального самоопределения, как осознанность своего жизненного предназначения ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$), вера в осуществимость ЖП ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$), внутренняя учебно-профессиональная мотивация, а также между показателями эмоциональной устойчивости и такими параметрами профессионального самоопределения студентов III курса, как гармоничность ЖП и профессиональная однородность, разнонаправленность ЖП. К категории значимых для профессионального самоопределения студентов характеристик следует отнести и такие эмоционально-регуляторные свойства как самоконтроль (фактор Q3) и моральная нормативность (фактор G). Причем функциональность первого (фактора Q3) в процессе профессионального самоопределения от курса к курсу возрастает. На I курсе – 2 значимых корреляционных связи (приложение 1, табл. 37), на III курсе – 4 связи (приложение 1, табл. 38) и на V курсе – 10 аналогичных связей (приложение 1, табл. 39). В то же время функциональность фактора G снижается (на I курсе – 11 значимых корреляционных связей, на III курсе – 10 связей, на V курсе – 4 связи).

Важно отметить, что вектор динамики корреляционных плеяд между показателями профессионального самоопределения и эмоциональной устойчивости студентов симметричен вектору, отражающему динамику корреляционных связей между аналогичными показателями и характеристиками психологической адаптации студентов, а именно: пик количества и тесноты корреляционных связей между характеристиками профессионального самоопределения и эмоциональной устойчивости студентов (как и между характеристиками профессионального самоопределения и психологической адаптации) приходится на III курс (57 значимых связей на I курсе, 71 связь на III курсе и 49 значимых корреляционных связей на V курсе). То есть тот факт, что количество и теснота корреляционных взаимосвязей между показателями профессионального самоопределения и психологической адаптации, а также

профессионального самоопределения и эмоциональной устойчивости личности являются максимальными у студентов III курса, позволяет охарактеризовать данный возраст как сенситивный для целенаправленного формирования исследуемых параметров и предположить между ними наличие функциональных, причинно-следственных взаимоотношений.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования сориентировали нас в особенностях выборки, показателях и критериях их анализа.

Полученные данные подтвердили обоснованность выбора гипотезы исследования, позволили уточнить основные психологические условия и средства формирования эмоциональной устойчивости студентов, послужили статистическим обоснованием для формирования контрольной и экспериментальной выборки из числа студентов III курса.

§ 3.3. Анализ опытно-экспериментальной работы по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов

Для осуществления опытно-экспериментальной работы по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов в процессе профессионального самоопределения был использован параллельный эксперимент, который предполагает участие контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп.

В качестве независимой переменной выступило экспериментальное воздействие, направленное на развитие эмоциональной устойчивости студентов в условиях активизации процесса профессионального самоопределения. Зависимой переменной являлась психологическая адаптация студентов. Достоверность выдвинутой гипотезы будет подтверждена, если в результате манипулирования независимой переменной произойдут статистически достоверные, положительные изменения в показателях основных критериев психологической адаптации испытуемых ЭГ. Дополнительным доказательством будет служить достижение

прогнозируемых, статистически достоверных различий между исследуемыми характеристиками ЭГ и КГ на этапе пост-теста, что также позволит говорить об эффективности предлагаемых методов, поскольку их изменение в КГ обусловлено лишь внешними переменными, а в ЭГ – совместным действием аналогичных внешних и независимой переменной.

Коррекционно-развивающая деятельность в рамках программы (§ 2.3.) содержит два основных содержательных компонента: 1) активизацию профессионального самоопределения студентов («Я – педагог-психолог: быть или не быть?»); 2) формирование эмоциональной устойчивости в профессионально-личностном контексте («Эмоциональная устойчивость как внутреннее состояние и важное профессиональное качество педагога-психолога»).

Для исследования эффективности экспериментальных действий по активизации профессионального самоопределения нами был осуществлен анализ выраженности его основных показателей у студентов КГ и ЭГ до и после их осуществления. Сравнение полученных данных с использованием t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок позволяет констатировать их первоначальную эквивалентность. Полученные на этапе пред-теста значения по всем основным показателям профессионального самоопределения в КГ и ЭГ не имеют значимых статистических отличий (приложение 1, табл. 40).

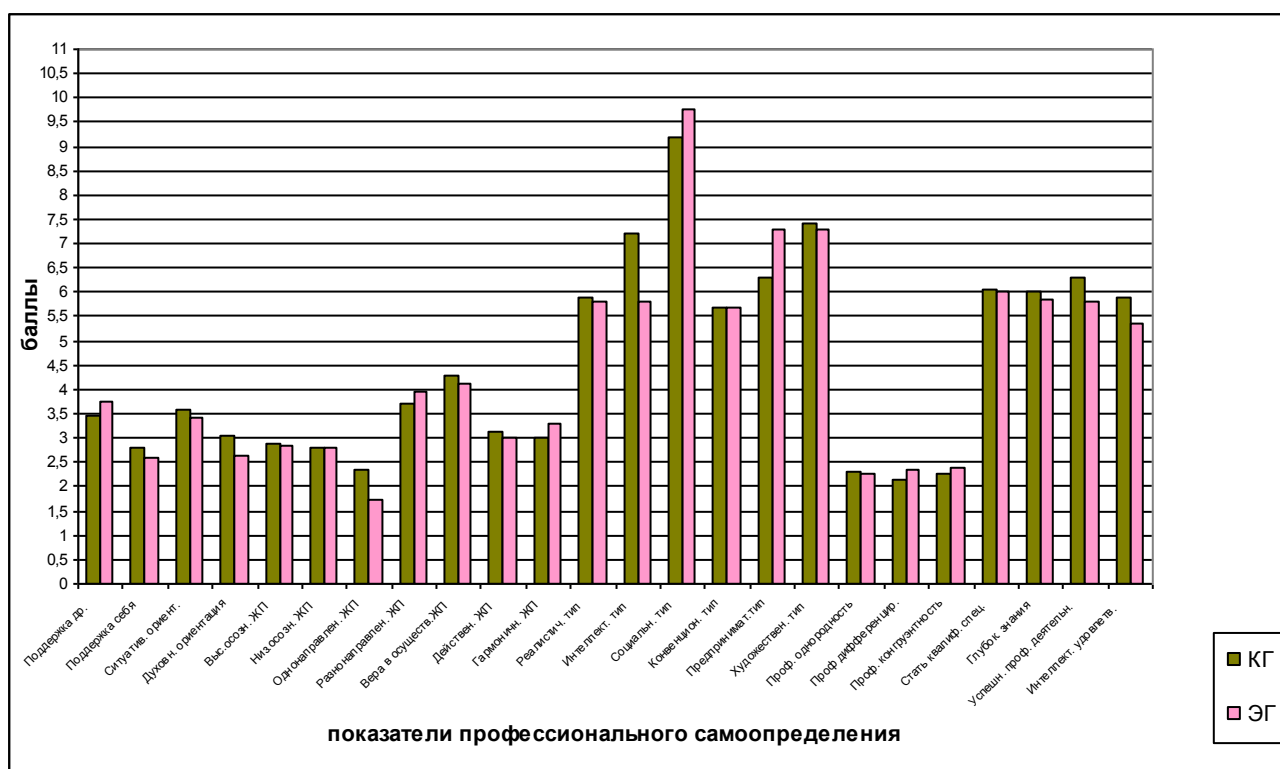


Рис 3. Показатели профессионального самоопределения студентов контрольной и экспериментальной групп до эксперимента

Исключение составляют лишь значения показателя профессионального типа личности «интеллектуальный тип» в пользу испытуемых контрольной группы. Данный факт отражает не столько степень выраженности, сколько содержательное своеобразие профессиональной направленности и интересов студентов специальности «химия – биология» (КГ) в сравнении со студентами специальности «биология – педагогика – психология» (ЭГ). То есть студентов специальности «химия – биология» (КГ) характеризует большая профессиональная склонность к научным профессиям, чем студентов специальности «биология-педагогика-психология» ($2,1850^*$, $p \leq 0,0331$). Тенденция к выраженности интеллектуального ПТЛ у студентов специальности «химия» была установлена еще на констатирующем этапе эксперимента. Выраженность остальных показателей профессионального самоопределения в КГ и ЭГ в своих различиях не попадают в зону статистически достоверных, при пороге $p \leq 0,05$.

Таким образом, статистический анализ полученных данных подтвердил предположение об однородности КГ и ЭГ по основным исследуемым показателям профессионального самоопределения испытуемых на этапе пред-теста.

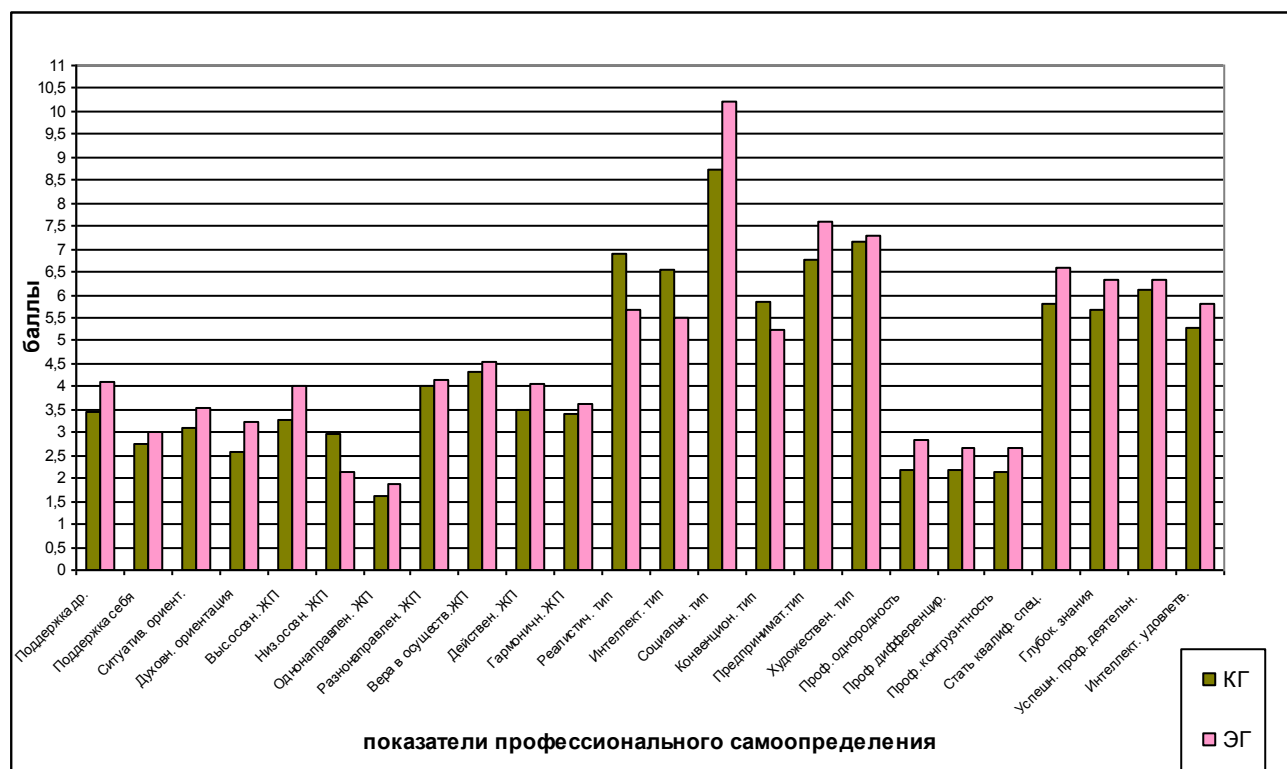


Рис 4. Показатели профессионального самоопределения студентов контрольной и экспериментальной групп после эксперимента

Проведенный статистический анализ средних значений, полученных в результате пост-теста в КГ и ЭГ (приложение 1, табл. 40), позволяет констатировать появление значимых отличий по таким характеристикам профессионального самоопределения, как «духовная ориентация жизненного предназначения» ($p \leq 0,01$), «высокая осознанность ЖП» ($p \leq 0,001$), «действенность ЖП» ($p \leq 0,01$), «профессиональная однородность» ($p \leq 0,0001$), «профессиональная дифференцированность» ($p \leq 0,001$), «профессиональная конгруэнтность» ($p \leq 0,003$), мотив «стать квалифицированным специалистом» ($p \leq 0,007$), мотив «глубокие и прочные знания» ($p \leq 0,01$), ориентированность на профессии социального типа ($p \leq 0,04$) и др. Так как, данные характеристики являлись предметом экспериментального психологического воздействия в ЭГ, а в КГ их

становление происходило стихийно, можно сделать вывод, что существенная динамика в ЭГ является результатом коррекционно-развивающей деятельности.

Достоверность выводов об эффективности коррекционно-развивающей деятельности была подтверждена в результате статистического анализа динамики средних значений показателей профессионального самоопределения на этапе пред- и пост-теста внутри ЭГ и КГ (приложение 1, табл. 41).

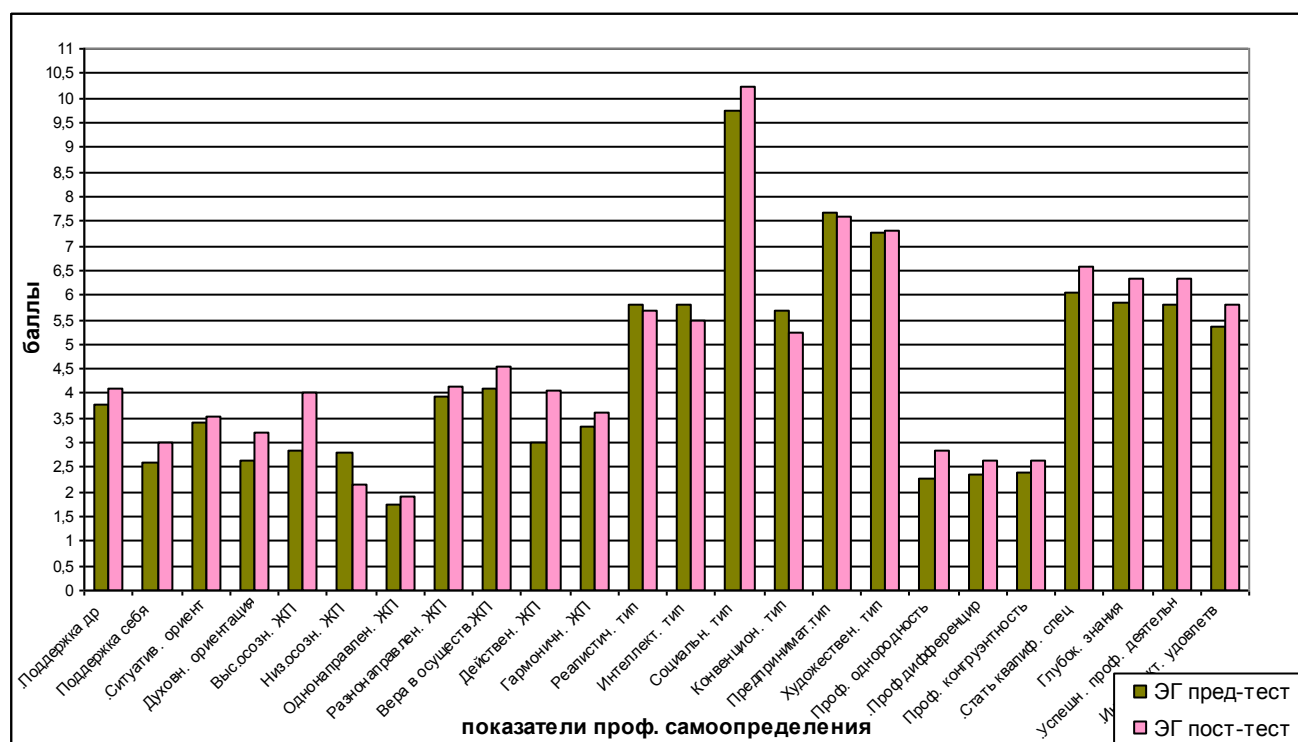


Рис 5. Изменение показателей профессионального самоопределения студентов экспериментальной группы

Согласно среднегрупповому профилю испытуемых ЭГ (рис. 5) в результате экспериментального воздействия все показатели профессионального самоопределения обнаружили поступательную динамику. Статистически достоверного уровня различия в ЭГ достигли такие формируемые характеристики, как «духовная ориентация ЖП» ($p \leq 0,01$), «высокая осознанность ЖП» ($p \leq 0,0001$), «вера в осуществимость ЖП» ($p \leq 0,01$), «действенность ЖП» ($p \leq 0,003$), «профессиональная однородность» ($p \leq 0,001$), «профессиональная дифференцированность» ($p \leq 0,03$), «профессиональная конгруэнтность» ($p \leq 0,04$), мотив «стать квалифицированным специалистом» ($p \leq 0,004$), мотив «глубокие и прочные знания» ($p \leq 0,002$), мотив «успешность профессиональной деятельности» ($p \leq 0,02$) и др. (приложение 1, табл. 41).

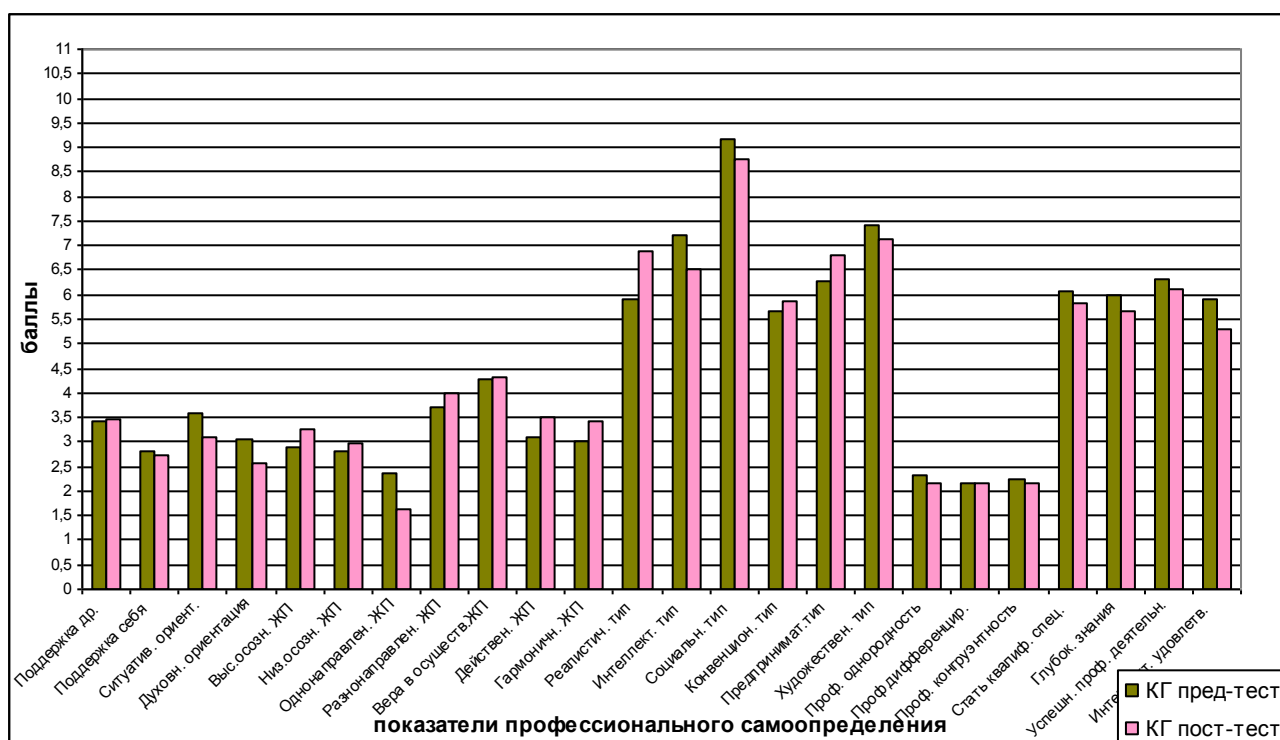


Рис 6. Изменение показателей профессионального самоопределения студентов контрольной группы

Анализ результатов исследования динамики показателей профессионального самоопределения студентов КГ (рис. 6) показывает, что средние значения основных исследуемых характеристик не повысились, а в ряде случаев было зафиксировано их существенное снижение, имеющее высокий статистический уровень. К таким показателям относятся «духовная ориентация ЖП» ($p \leq 0,03$), мотив «глубокие и прочные знания» ($p \leq 0,001$), мотив «интеллектуальное удовлетворение» ($p \leq 0,03$) (приложение 1, табл. 41).

Таким образом, при сравнении результатов исследования показателей профессионального самоопределения до и после коррекционно-развивающей деятельности в экспериментальной группе отмечаются статистически достоверные отличия, выявлена их динамика и подтвержден факт положительного влияния опытно-экспериментальной программы на активизацию профессионального самоопределения студентов.

Вторым содержательным компонентом инструментального блока программы была деятельность по формированию эмоциональной устойчивости студентов в профессионально-личностном контексте.

Сравнение уровней сформированности эмоциональной устойчивости студентов КГ и ЭГ до и после эксперимента представлено на рис. 7.

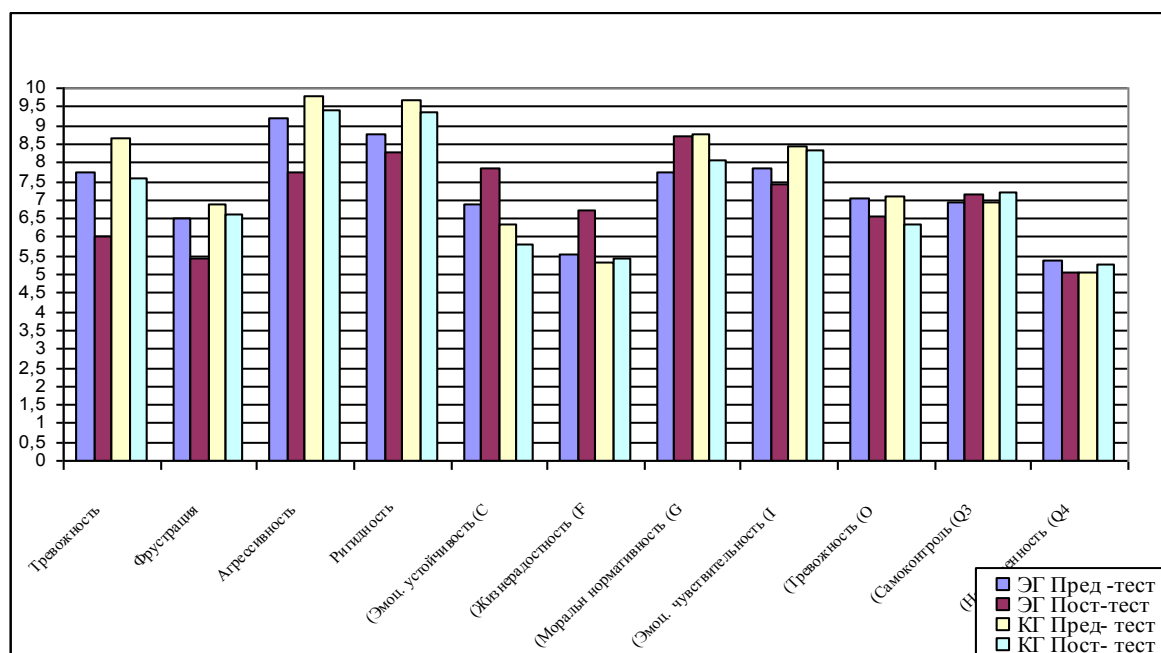


Рис 7. Сравнение показателей эмоциональной устойчивости в КГ и ЭГ до и после эксперимента

Применение t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало, что все обследуемые показатели эмоциональной устойчивости студентов КГ и ЭГ до начала эксперимента (приложение 1, табл. 42, пред-тест) не имели статистически достоверных различий. Таким образом, сравнительный статистический анализ при исследовании первичных данных эмоциональной устойчивости испытуемых контрольной и экспериментальной групп позволяет констатировать их эквивалентность по данному критерию на этапе пред-теста.

Анализ средних показателей эмоциональной устойчивости в КГ и ЭГ на этапе пост-теста (приложение 1, табл. 42), обнаружил, что их соотношение в сравнении с пред-тестом изменилось. Значения, характеризующие эмоциональную устойчивость ($p \leq 0,0004$) и жизнерадостность, оптимизм ($p \leq 0,009$) студентов ЭГ, по окончании формирующего эксперимента стали существенно превышать аналогичные в КГ. Выраженность средних показателей таких негативных эмоциональных состояний, как тревога ($p \leq 0,03$), фрустрация

($p \leq 0,05$) и агрессия ($p \leq 0,03$), у студентов ЭГ, в свою очередь, стала гораздо ниже. Достоверность различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок. Можно утверждать что, данные изменения объясняются эффектом формирующего эксперимента.

Об эффективности коррекционно-развивающего воздействия на эмоциональную устойчивость испытуемых экспериментальной группы можно судить из результатов сравнительного анализа изменений показателей эмоциональной устойчивости студентов ЭГ и КГ групп в период между пред- и пост- тестом (приложение 1, табл. 43).

Исследование результатов формирующего эксперимента в ЭГ показало, что существуют значимые различия между показателями первого и второго диагностических замеров таких характеристик, как «эмоциональная устойчивость» ($p \leq 0,04$), «жизнерадостность» ($p \leq 0,001$), «моральная нормативность» ($p \leq 0,04$). В итоге эксперимента произошел их существенных рост, подтвержденный статистическим анализом данных.

В результате коррекционно-развивающей деятельности наиболее очевидные изменения произошли по показателям следующих негативных психических состояний студентов ЭГ в сторону их снижения: тревога ($p \leq 0,0000$), фрустрация ($p \leq 0,0000$) и агрессия ($p \leq 0,0000$), ригидность ($p \leq 0,001$).

Значимость различий количественных данных, отражающих сформированность эмоциональной устойчивости и выраженность негативных психических состояний, в результатах пред-теста и пост-теста испытуемых из контрольной группы не достигла статистического уровня, то есть за истекший период данные характеристики личности не претерпели значительных трансформаций.

Полученные результаты могут служить доказательством того, что эмоциональная устойчивость личности является достаточно стабильной (устойчивой) психологической характеристикой, требующей для своего изменения специально организованных условий. Эффективной социальной

ситуацией развития можно считать ситуацию активизации профессионального самоопределения студентов.

Согласно позиции В.Н. Дружинина, подтверждение или опровержение статистической гипотезы о значимости обнаруженных сходств — различий, связей и т.д. должно быть интерпретировано как подтверждение или опровержение экспериментальной гипотезы. Если наблюдаемые различия велики относительно величины изменчивости выборочных данных (в нашем случае это можно зафиксировать в исследуемых характеристиках экспериментальной группы), исследователь делает вывод о крайне малых шансах того, что наблюдаемые различия обязаны своим происхождением случаю: результат является статистически значимым. Полученные статистические данные свидетельствуют о наличии формирующего эффекта, который выражается в росте показателей эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной группы.

С нашей точки зрения, в процессе профессионального самоопределения студент претерпевает активную психологическую адаптацию, гармоничность и продуктивность которой обеспечивается эмоциональной устойчивостью личности. Это позволяет говорить о том, что эмоциональная устойчивость личности обладает адаптационным потенциалом в процессе профессионального самоопределения. Если сформулированная нами гипотеза верна, то в результате экспериментального воздействия на эмоциональную устойчивость студентов в условиях активизации их профессионального самоопределения в ЭГ произойдут статистически значимые изменения показателей психологической адаптации, в то время как в КГ данные характеристики останутся константными.

В том случае, если сформулированное нами допущение ошибочно, то манипулирование независимой переменной не приведет к изменению зависимой, то есть формирование эмоциональной устойчивости студентов как субъектов профессионального самоопределения в экспериментальной группе не приведет к качественному изменению критериев психологической адаптации. Причем показатели, характеризующие интегральный и частные критерии

психологической адаптации студентов в ЭГ и КГ на этапе пост-теста, не будут иметь статистически достоверных отличий.

Эквивалентность контрольной и экспериментальной групп по выраженности показателей психологической адаптации (зависимой переменной) устанавливалась на этапе пред-теста при использовании – критерия Стьюдента для несвязанных выборок (табл.1).

Полученные на этапе пред-теста данные позволяют констатировать факт эквивалентности КГ и ЭГ групп по всем основным показателям психологической адаптации (28 из 30). Исключение составляют два параметра, которые первоначально имеют статистически достоверные отличия в своих значениях. Этими параметрами являются «эмоциональный дискомфорт» ($p \leq 0,0028$) и «внутренний контроль» ($p \leq 0,0087$). Причем важно отметить, что более благоприятными, с позиции психологической адаптации, является их сформированность в КГ. А потому «выравнивание» (нивелирование первоначальных различий), на этапе пост-теста следует рассматривать как положительный эффект экспериментального воздействия.

Анализ результатов позволяет отметить следующую тенденцию в полученных значениях пред-теста в КГ и ЭГ (табл. 1). Основные показатели по всем критериям психологической адаптации в КГ несколько выше, чем в ЭГ, однако эта тенденция не фиксируется на уровне статистической значимости, что не нарушает положения о первоначальной эквивалентности контрольной и экспериментальной выборок исследования.

Таблица 1

Показатели психологической адаптации студентов контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента (N=61)

№	Критерии и показатели психологической адаптации	Пред - тест		t – критерий Стьюдента	Пост - тест		t – критерий Стьюдента
		М - КГ	М-ЭГ		М- КГ	М-ЭГ	
Интегральный критерий							
1	Адаптивность	135,04	134,77	0,046, $p \leq 0,9632$	139,46	150,23	-2,4341**, $p \leq 0,0183$
2	Деадаптивность	62,80	76,03	-1,844, $p \leq 0,0709$	60,84	59,23	0,2834, $p \leq 0,7780$
3	Уровень СА	49,63	51,54	-1,3762, $p \leq 0,1745$	51,49	55,03	-2,4922*, $p \leq 0,0158$
Эмоциональный критерий							
4	Эмоциональный комфорт	23,69	23,04	0,640, $p \leq 0,517$	24,85	28,69	-3,0963**, $p \leq 0,0032$

5	Эмоциональный дискомфорт	11,73	17,77	-3,134**, p≤0,0028	12,69	13,12	-0,0923, p≤0,9268
6	Эмоциональная возбудимость	5,7142	5,8387	-0,25742, p≤0,79777	5,9285	4,3225	4,885***, p≤0,000009
7	Отрицат влияние эмоций на эффективность деятельности	6,25000	6,22580	0,07705, p≤0,93885	6,1428	4,9032	3,913***, p≤0,0002
8	Спонтанность	7,958	7,71	0,1572, p≤0,8756	7,292	8,64	-2,3294*, p≤0,0236
9	Принятие агрессии	7,750	8,06	-0,4875, p≤0,6278	8,167	9,412	-2,1902*, p≤0,0442
Гностический критерий							
10	Синергичность	3,708	3,96	-0,8555, p≤0,3961	3,792	4,22	-1,4377, p≤0,1564
11	Ориентация во времени	8,66	8,12	0,7190, p≤0,4752	8,208	8,48	-0,3901, p≤0,6980
12	Ценностные ориентации	11,04	11,94	-1,1836, p≤0,2418	11,71	13,58	-2,3886*, p≤0,0205
13	Представления о ПЧ	5,37	5,67	-0,6647, p≤0,5091	5,167	6,35	-2,9484**, p≤0,0047
14	Познават. потребности	5,083	4,96	0,2889, p≤0,7738	4,792	5,806	-2,5814**, p≤0,0126
15	Креативность	6,333	6,84	-1,0044, p≤0,3197	5,792	7,129	-2,2857*, p≤0,0262
Регуляторный критерий							
16	Внутренний контроль	52,12	45,35	2,727**, p≤0,0087	50,60	54,08	-0,8280, p≤0,4115
17	Внешний контроль	18,11	19,38	-0,567, p≤0,5730	21,81	17,08	0,6414, p≤0,5240
18	Опора на себя	48,23	44,71	1,5334, p≤0,1311	50,75	52,32	-0,6557, p≤0,5148
19	Гибкость поведения	11,79	12,29	-0,6017, p≤0,5499	13,12	13,06	0,0682, p≤0,9459
20	Эскапизм	11,92	13,57	-1,403, p≤0,1665	12,32	10,57	1,7069, p≤0,0938
Аутопсихологический критерий							
21	Сензитивность к себе	7,041	6,54	0,9516, p≤0,3456	7,125	7,87	-1,4486, p≤0,1533
22	Принятие себя	49,69	48,50	0,633, p≤0,5292	47,69	53,96	-2,6107**, p≤0,0117
23	Непринятие себя	9,807	12,00	-1,262, p≤0,2126	9,61	8,76	0,7240, p≤0,4723
24	Самопринятие	10,00	10,64	-0,8045, p≤0,4247	11,46	12,29	-0,8944, p≤0,3751
25	Самоуважение	11,37	9,97	1,0563, p≤0,2956	10,54	11,03	-0,7156, p≤0,4773
Коммуникативный критерий							
26	Контактность	9,750	9,93	-0,2775, p≤0,7824	10,87	10,74	0,2003, p≤0,8420
27	Принятие других	24,16	25,88	-1,780, p≤0,0810	26,62	28,02	-0,7337, p≤0,4664
28	Непринятие других	12,58	13,96	-0,848, p≤0,3999	13,54	13,69	0,1874, p≤0,8637
29	Доминирование	9,53	10,58	-0,939, p≤0,3521	14,81	12,04	0,7440, p≤0,4602
30	Ведомость	15,35	15,46	-0,067, p≤0,9462	13,77	14,76	-0,8562, p≤0,3957
Условные обозначения: М – средние значения; КГ- Контрольная группа, ЭГ- Экспериментальная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента; * - различия, значимые при p = 0,05; ** - различия, значимые при p = 0,01; *** - различия, значимые при p = 0,001							

Сравнительный анализ результатов пост-теста КГ и ЭГ (табл. 1) позволяет обнаружить между ними появление большого количества статистически достоверных отличий в показателях таких критериев психологической адаптации, как эмоциональный, гностический, самовосприятие, интегральный. Так, при тождественности первоначальных значений в КГ и ЭГ, в итоге мы наблюдаем их выраженную дифференцированность по следующим показателям: «адаптивность» (p≤0,01), «самоактуализация» (p≤0,01), «принятие себя» (p≤0,01), «эмоциональный комфорт» (p≤0,003), «ценностные ориентации» (p≤0,012), «эмоциональная возбудимость» (p≤0,000009), «отрицательное влияние на эффективность деятельности» (p≤0,0002), «принятие агрессии» (p≤0,04), и др. – в пользу экспериментальной группы. Наряду с этими данными на этапе пост - теста мы также фиксируем нивелирование отличий, на уровне статистической значимости, в показателях «эмоциональный дискомфорт» и «внутренний контроль» в КГ и ЭГ, обнаруживших себя при первом диагностическом замере.

Это нивелирование произошло за счет снижения данных показателей в КГ и их повышения в ЭГ.

Произошедшие изменения в соотношении данных КГ и ЭГ следует объяснять эффектом экспериментального воздействия независимой переменной на зависимую, так как КГ и ЭГ изначально (по данным пред-теста) представляли собой эквивалентные выборки по исследуемым характеристикам.

Об эффективности экспериментального воздействия на зависимую переменную можно судить по результатам сравнительного анализа изменений в показателях основных критериев психологической адаптации студентов ЭГ и КГ групп в период между пред- и пост- тестом (табл. 2).

В результате коррекционно-развивающей деятельности в ЭГ произошел рост по всем критериям психологической адаптации. Выявленные повышения значений имеют различный уровень статистической значимости, причем высоким данный уровень является в 20 из 30 случаев измерения. Наиболее очевидные различия результатов пред- и пост-теста в ЭГ наблюдается по интегральному, эмоциональному, регуляторному и аутопсихологическому критериям. Это такие показатели, как «адаптивность» ($p \leq 0,000016$), «дезадаптивность» ($p \leq 0,0007$), «принятие себя» ($p \leq 0,000009$), «эмоциональный комфорт» ($p \leq 0,00008$), «внутренний контроль» ($p \leq 0,000000$), «ценностные ориентации» ($p \leq 0,007$), «сензитивность» ($p \leq 0,007$) и др.

Таблица 2

Изменение показателей психологической адаптации студентов
экспериментальной и контрольной групп (N=61)

№	Критерии и показатели психологической адаптации	Экспериментальная группа		t – критерий Стьюдента	Контрольная группа		t – критерий Стьюдента
		Пред - тест	Пост - тест		Пред - тест	Пост - тест	
Интегральный критерий							
1	Адаптивность	134,7	150,2	-5,331***, $p \leq 0,00001$	135,0	139,4	-1,4305, $p \leq 0,1649$
2	Деадаптивность	76,03	59,23	3,854***, $p \leq 0,00071$	62,80	60,84	0,4783, $p \leq 0,6365$

3	Уровень СА	51,54	55,03	-3,0459**, p≤0,0048	49,63	51,49	-1,7591, p≤0,0918
Эмоциональный критерий							
4	Эмоциональный комфорт	23,04	28,69	-4,696***, p≤0,00008	23,69	24,85	-1,3217, p≤0,1982
5	Эмоциональный дискомфорт	17,77	13,12	3,0801***, p≤0,00497	11,73	12,69	-0,4217, p≤0,6768
6	Эмоциональная возбудимость	5,838	4,322	6,084***, p≤0,000001	5,71	5,92	-0,9723, p≤0,339
7	Отрицат влияние эмоций на эффективность деятельности	6,225	4,903	7,794***, p≤0,0000	6,250	6,142	0,681636, p≤0,5012
8	Спонтанность	7,709	8,645	-2,5229*, p≤0,0171	7,958	7,292	0,3693, p≤0,7153
9	Принятие агрессии	8,064	9,419	-2,6500*, p≤0,0127	7,750	8,166	-0,8526, p≤0,4026
Гностический критерий							
10	Синергичность	3,967	4,225	-1,0339, p≤0,3094	3,708	3,792	-0,2892, p≤0,7750
11	Ориентация во времени	8,129	8,483	-0,6646, p≤0,5113	8,666	8,208	0,7939, p≤0,4353
12	Ценностные ориентации	11,94	13,58	-2,8913**, p≤0,0070	11,04	11,71	-1,2993, p≤0,2067
13	Представления о ПЧ	5,677	6,354	-1,8494, p≤0,0742	5,375	5,166	0,5852, p≤0,5641
14	Познават. потребности	4,967	5,806	-2,7875**, p≤0,0091	5,083	4,792	0,7349, p≤0,4698
15	Креативность	6,838	7,129	-0,7172, p≤0,4787	6,333	5,792	1,1818, p≤0,2493
Регуляторный критерий							
16	Внутренний контроль	45,35	54,08	-9,6586***, p≤0,000000	52,12	50,60	0,6481, p≤0,5230
17	Внешний контроль	19,38	17,08	1,9423, p≤0,0634	18,11	21,81	-0,7726, p≤0,4470
18	Опора на себя	44,71	52,32	-3,329**, p≤0,0015	48,23	50,75	-1,0206, p≤0,3118
19	Гибкость поведения	12,29	13,06	-1,2089, p≤0,2361	11,79	13,12	-1,9378, p≤0,0650
20	Эскапизм	13,57	10,57	3,159**, p≤0,0041	11,92	12,32	-0,4316, p≤0,6697
Аутопсихологический критерий							
21	Сензитивность к себе	6,548	7,871	-3,0509**, p≤0,0047	7,042	7,125	-0,1610, p≤0,8734
22	Принятие себя	48,50	53,96	-5,572***, p≤0,000009	49,69	47,69	0,8040, p≤0,4289
23	Непринятие себя	12,00	8,769	2,538**, p≤0,01772	9,807	9,615	0,1793, p≤0,8591
24	Самопринятие	10,64	12,29	-2,8174**, p≤0,0084	10,00	11,46	-2,0701, p≤0,0498
25	Самоуважение	9,968	11,03	-2,0375*, p≤0,0500	11,37	10,54	0,5215, p≤0,6069
Коммуникативный критерий							
26	Контактность	9,935	10,74	-1,4086, p≤0,1692	9,750	10,88	-1,9888, p≤0,0587
27	Принятие других	25,88	28,00	-2,511*, p≤0,01882	24,16	26,62	-2,8454**, p≤0,0087
28	Непринятие других	13,96	13,69	0,2054, p≤0,838948	12,58	13,54	-0,6066, p≤0,5495
29	Доминирование	10,58	12,04	-0,6271, p≤0,5362	9,538	14,81	-1,3581, p≤0,1865
30	Ведомость	15,46	14,76	0,9257, p≤0,363441	15,35	13,77	1,2537, p≤0,2215
Условные обозначения: М – средние значения; КГ- Контрольная группа, ЭГ- Экспериментальная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента; *- различия, значимые при p = 0,05; ** - различия, значимые при p = 0,01; ***- различия, значимые при p = 0,001							

Статистический анализ показателей психологической адаптации в КГ (табл.2) показывает, что параметры зависимой переменной при сравнении результатов пред-теста и пост-теста не имеют значимых различий. Исключение составляет параметр «принятие других» ($p \leq 0,0087$), что позволяет предположить наличие каких-либо иных переменных (специфика обучения в педагогическом вузе), оказывающих влияние на его становление. Природа обнаруженного явления может составить задачу дополнительного исследования.

Таким образом, в результате коррекционно-развивающего психологического воздействия на эмоциональную устойчивость в условиях активизации профессионального самоопределения студентов повышается уровень и качество их психологической адаптации. Так как реализуемая программа не предполагала формирование каких-либо иных адаптивных способностей и качеств

испытуемых то, обнаруженные изменения служат доказательством того, что эмоциональная устойчивость имеет адаптационный потенциал в процессе профессионального самоопределения, и подтверждают исходную гипотезу.

Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов в процессе их профессионального самоопределения подтвердил эффективность программируемой коррекционно-развивающей деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

Анализ результатов опытно-экспериментального исследования позволил сделать следующие выводы.

Статистический анализ результатов исследования профессионального самоопределения студентов I, III и V курсов позволяет констатировать положительную динамику значительного количества благоприятствующих факторов по мере профессионализации, при уровне статистической значимости от ($p \leq 0,044$) до ($p \leq 0,0001$). В процессе профессионального самоопределения третькурсников фиксируются кризисные явления, о чем свидетельствует снижение ряда важных показателей в период обучения на III курсе (от $p \leq 0,033$ до $p \leq 0,001$).

Интенсификация процессов психологической адаптации происходит в период с III по V курс, что находит статистическое подтверждение. Сочетание высоких значений показателей как адаптивности, так дезадаптивности студентов III курса указывает на противоречивость внутриличностных процессов их психологической адаптации.

Результаты исследования ЭУ студентов обнаруживают увеличение числа испытуемых имеющих высокий уровень ЭУ по мере их профессионализации. Сделанные выводы нашли подтверждение при статистическом сравнении средних показателей ЭУ студентов I, III, V курсов. Сдвиги в период с III по V курс имеют высокий уровень значимости (от $p \leq 0,04$ до $p \leq 0,004$).

Выявленные многочисленные статистически достоверные корреляционные связи между исследуемыми переменными позволили предположить наличие функциональных, причинно-следственных взаимоотношений между ними. Тот факт, что количество и теснота корреляционных взаимосвязей между всеми исследуемыми показателями являются максимальными у студентов III курса, позволяет охарактеризовать данный возраст как сензитивный для их целенаправленного формирования.

Полученные в ходе констатирующего этапа данные подтвердили правомерность и обоснованность выдвинутой гипотезы исследования, послужили статистическим обоснованием для формирования контрольной и экспериментальной выборки из числа студентов III курса.

Выдвинутая гипотеза об адаптационном потенциале эмоциональной устойчивости (АПЭУ) в профессиональном самоопределении студентов была операционализована нами в следующем положении, выносимом на защиту. Развитие АПЭУ в ходе профессионального самоопределения студентов находит свое выражение в том, что при повышении уровня эмоциональной устойчивости студентов в профессионально-личностном контексте повышается уровень и качество их психологической адаптации.

Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что реализация программируемой коррекционно-развивающей деятельности оказалась эффективной, и подтвердил содержательность выдвинутой гипотезы.

Заключение

Проведенное исследование достигло своей цели, решены поставленные в задачи, подтверждена гипотеза, что позволило нам сделать следующие выводы.

Профессиональное самоопределение студентов, его осознанность, последовательность, устойчивость, гармоничность является актуальной проблемой для современной теории и практики педагогической системы вуза. Несформированность профессионального самоопределения в период обучения в

вузе становится одной из основных причин отсева студентов до завершения обучения и профессиональной миграции выпускников вуза после его окончания.

Теоретический анализ научных исследований по проблеме профессионального самоопределения позволяет сделать вывод, что базовыми характеристиками личности в процессе профессионального самоопределения являются субъектные характеристики.

Предпринятое теоретическое исследование, в рамках системного подхода, позволило нам выявить, что внешние условия профессионального самоопределения личности представляют собой «условия адаптирующих воздействий социума». Пристальное внимание в нашем исследовании уделено особенностям адаптирующих воздействий современного социума на субъект профессионального самоопределения.

Анализ особенностей взаимосвязи процессов психологической адаптации и самоактуализации субъекта профессионального самоопределения базируется на понимании того, что в реальных системах имеет место единство противоположностей, интеграция которых приводит к появлению у системы новых функциональных возможностей. Конституирование субъектности профессионального самоопределения предполагает сбалансированность процессов адаптации и самоактуализации личности. В ходе теоретического исследования нами было аргументировано следующее положение: возможность самоактуализации есть важное условие успешной психологической адаптации субъекта профессионального самоопределения.

В работе акцентируется внимание на том, что соотношение процессов психологической адаптации и профессионального самоопределения личности опосредовано эмоциями, являющимися критерием (показателем) гармоничности данных процессов. Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находятся ли осуществляемое индивидом профессиональное самоопределение и воздействие, которому он подвергается, в отношении фасилитации/ингибиции к его самости. Превалирование негативных эмоций в ходе психологической адаптации

студентов играет деструктивную, дезорганизирующую роль, блокируя мотивацию и активность профессионального самоопределения.

В ситуации профессионального самоопределения «внутренние условия» студентов должны содержать свойства, обладающие выраженным адаптационным потенциалом, при этом обеспечивающие эмоциональную саморегуляцию. К категории таких свойств следует отнести эмоциональную устойчивость личности. Эмоциональная устойчивость в контексте профессионального самоопределения обеспечивает адекватное восприятие эмоциогенных факторов и явлений, а также эмоциональную независимость от них, предупреждает эмоциональные перегрузки, способствует проявлению готовности к функциональному, последовательному, конструктивному эмоциональному отношению к внутренним и внешним условиям профессионального самоопределения.

В ходе реализации задач, поставленных в исследовании, были проанализированы и теоретически обоснованы психологическая сущность, детерминанты и психологические условия развития адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов

Под *адаптационным потенциалом эмоциональной устойчивости* (АПЭУ) в профессиональном самоопределении студента нами понимается динамическое интегративное личностное образование, отражающее ресурсные возможности и способности субъекта к сохранению эмоционального равновесия и активности при формировании и достижении профессиональных целей в измененных условиях среды.

Конституирование эмоциональной устойчивости как системной категории предопределяет целесообразность ее исследования и развития в контексте той деятельности, эффективность которой обуславливается ее характеристиками.

Экспериментальная работа состояла из ряда этапов, ее результаты подтвердили основные допущения гипотезы. Исследование психологических закономерностей, характеризующих содержание, динамику и взаимосвязи показателей профессионального самоопределения, эмоциональной устойчивости

и психологической адаптации студентов I, III и V курсов, было осуществлено в ходе констатирующего этапа в течение 2-х лет.

Результаты исследования данных параметров позволяют заключить, что значительное количество благоприятствующих факторов претерпевают положительную динамику по мере их профессионализации. О кризисных явлениях в становлении профессионального самоопределения, эмоциональной устойчивости, психологической адаптации студентов III курса свидетельствует снижение ряда важных показателей с последующим их ростом на V курсе.

Основным видом системных отношений является *корреляция*, т.е. связь соответствия. Гармонически корреляционные, согласованные действия элементов суть необходимое условие существования системы (Барабанщиков В.А.). Гипотеза исследования базируется на предположении о наличии взаимосвязи между феноменами профессионального самоопределения, эмоциональной устойчивости и психологической адаптации студентов. Выявленные многочисленные статистически достоверные корреляционные связи между исследуемыми переменными в ходе констатирующего эксперимента свидетельствуют о наличии функциональных, причинно-следственных взаимоотношений между ними.

Тот факт, что количество и теснота корреляционных взаимосвязей между всеми исследуемыми показателями являются максимальными у студентов III курса, позволяет охарактеризовать данный возраст как сензитивный для их целенаправленного формирования.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, носят как теоретический, так и прикладной характер, и имеют важное значение для планирования формирующего эксперимента.

Результаты формирующего эксперимента позволяют констатировать следующее: в следствие коррекционно-развивающей деятельности, направленной на формирование эмоциональной устойчивости у студентов ЭГ произошли статистически значимые изменения в показателях их психологической адаптации, в то время как в КГ уровень и качество психологической адаптации

испытуемых остались неизменными. Так как реализуемая программа была направлена на формирование ЭУ студентов в условиях активизации их профессионального самоопределения и не предполагала формирование каких-либо иных адаптивных способностей и качеств, то обнаруженная динамика в показателях психологической адаптации служит доказательством того, что ЭУ имеет адаптационный потенциал в профессиональном самоопределении личности.

Важно отметить, что проведенное исследование не исчерпывает возможностей выбранного подхода к пониманию феномена самоопределяющейся личности. Важное теоретическое и прикладное значение имеют исследования эмерджентных процессов профессионального самоопределения. За рамками анализа осталось большое число содержательных и функциональных взаимосвязей и потенциалов такого сложного, системного свойства, как эмоциональная устойчивость. В частности, ее потенциал в «точках бифуркации» профессионального самоопределения. Прикладное направление перспективы дальнейшего исследования мы видим в более широком использовании выделенного потенциала в системе обучения в вузе, а также в процессе послевузовской профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аболин, Л.М. Обеспечение эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л.М. Аболин // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: мат. первого международного форума. – СПб., 2006. – 302 с.

2. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л.М. Аболин. – Казань, 1987. – 267с.
3. Аболин, Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения [Текст]: автореф. дис. докт. психол. наук/ Л.М. Аболин.- М., 1989. – 43с.
4. Абрамова, Г.С. Практическая психология [Текст]/ Г.С. Абрамова. — Изд. 6-е., перераб. и доп. — М. : Академический Проект, 2001. – 480 с.
5. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст]/ К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980.- 46с.
6. Абульханова-Славская, К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта [Текст]/ К.А. Абульханова-Славская // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики.- М., 1997. – С. 56-75
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст]/ К.А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
8. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности [Текст]/ К.А. Абульханова-Славская. – М., 1973. – 288с.
9. Акопов, Г.В. Социальная психология высшего образования [Текст]/ Г.В. Акопов. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ин-та,1993. –212с.
10. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии [Текст] // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / Л.А. Александрова; под ред. М.М.Горбатовой, А.В.Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – С. 82 – 90.
11. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]/ Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 230с.
12. Андреев, Г.И. В помощь написания диссертаций и рефератов: основы научной работы и оформления результатов научной деятельности [Текст]/ Андреев, Г.И., Смирнов С.А.– М.: Финансы и статистика., 2004.– 272с.:ил.
13. Анцыферова, Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности [Текст]/ Л.И. Анцыферова// Психологический журнал.– 1981. –№2.– С.8 –18.

14. Анцыферова, Л.И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода [Текст]/ Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000.–С. 27–42.
15. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности [Текст]/ Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук.– М., 1989.– С.426 – 434.
16. Апчел, В.Я. Стресс и стрессоустойчивость человека [Текст]/ В.Я. Апчел, В.Н. Цыган. – СПб.: Типография «Правда», 1999. –86 с.
17. Артемьева, Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности [Текст] / Т. И. Артемьева. — М., 1981.– 263с.
18. Аршинова, В. В. Психологическая устойчивость как фактор формирования антинаркотической установки подростков [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук [Текст]/ В.В. Аршинова.- М., 2007. – 24с.
19. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст]/ А.Г Асмолов. – М.: «Смысл», 2002.– 414 с.
20. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст]/ А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск.гос. ун-та, 1990. – 367с.
21. Ахмеров, Р.А. Жизненные программы личности [Текст]/ Р.А. Ахмеров. // Диалоги нового века: материалы международной научно-практической конференции.– Набережные Челны: Изд-во КГПИ, 2003. – С.3–4.
22. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст]/ Г.А. Балл// Вопросы психологии.– 1989. –№ 1. – с. 92 – 100.
23. Барабанова, В.В. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения [Текст]/ В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование.– 2002. – №2. – С.28 – 35.
24. Барабанщиков, В.А. Идея системности в психологии: пути развития [Текст]/ В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. –2008. – №1. – С. 5–13.

25. Белова, Д.Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / Д.Е. Белова.– Екатеринбург, 2004.–25с.
26. Березин, Ф. Б. Некоторые механизмы интрапсихической адаптации и психосоматическое соотношение [Текст] / Ф.Б. Березин.– Тбилиси, 1978.–91 с.
27. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст]/ М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298с.
28. Богданович, Н.В. Субъект как категория отечественной психологии [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук/ Н.В. Богданович. –Москва, 2004.– 19с.
29. Богомолов, А.М. Личностный адаптационный потенциал [Текст]/ А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. –2008. –№1. –С. 67 – 73.
30. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика [Текст]/ А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Изд-во Речь, 2000.– 438 с.
31. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности [Текст]/ В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511с.
32. Бодров, В.А. Проблемы профессионального психологического отбора [Текст]/ В.А. Бодров // Психологический журнал – 1985. – № 2. – С.85–94.
33. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]/ Л.И. Божович.– М., 1968. – 464с.
34. Божович, Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности [Текст]/ Л.И. Божович // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой.– М.: Наука, 1981. – С.257 – 384.
35. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других [Текст]/ В.В. Бойко. – М., 1996. – 258 с.
36. Большой психологический словарь [Текст]/ сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003.- 600с.
37. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Изд-во «Норинт», 2000. – 678 с.

38. Бондырева С.К., Колесов Д.Д. Переживание: психология, социология, семантика [Текст]/ С.К. Бондырева, Д.Д. Колесов.- М.: МПСИ МОДЭК, 2007. – 160с.
39. Братченко, С.Л. Личностный рост и его критерии [Текст]/ С.Л. Братченко, М.Р.Миронова // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1997. – С. 44.
40. Брушлинский, А.В. Психология субъекта. Некоторые итоги и перспективы [Текст]/ А.В. Брушлинский // Известия Российской академии образования.– М., 1999. – С. 30 – 41.
41. Брушлинский, А.В. Проблема психологии субъекта [Текст]/ А.В. Брушлинский. – М.: Ин-т психол. РАН, 1994.– 346 с.
42. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991.– № 6. – С. 3 – 10.
43. Бурмистрова, Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях [Текст] / Е.В. Бурмистрова. – М.: МГППУ, 2006. — 96 с.
44. Буякс, Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности [Текст]/ Т.М. Буякс. // Вопросы психологии. – 2002. – №2 – С. 28 – 39.
45. Василюк, Ф. Е. Методологический анализ в психологии [Текст] М.: МГППУ: Смысл, 2003. – 240 с.
46. Василюк, Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций [Текст]/ Ф.Е. Василюк.– М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 200с.
47. Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Текст]/ Е.Е. Вахромов. – М.: Международ. пед. академия, 2001.–216с.
48. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог» [Текст]/ И.В. Вачков, И.Б. Гришпун, Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.– 464с.
49. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
50. Вербицкий, А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов [Текст]/ А.А. Вербицкий, Т.А. Платонов.– М., 1986.–

174с.

51. Вилюнас, В.К. Психология эмоций [Текст]/ В.К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2004. – 496с.
52. Волоков, А.М. Деятельность: структура и регуляция [Текст]/А.М. Волков, Ю.В. Микадзе, Г.Н. Солнцев Г.Н. – М., 1987.– 119с.
53. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика [Текст]: автореф. дис докт. психол. наук/ Е.Н. Волкова. – М., 1998. – 50с.
54. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук. РСФСР, 1956. – 579 с.
55. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии [Текст]/ В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
56. Гельгорн, Э. Эмоции и эмоциональные расстройства: нейрофизиологическое исследование [Текст]/ Э. Гельгорн, Дж. Луфборроу. –М., 1966. – 672с.
57. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка [Текст]/ М.Р. Гинзбург// Мир в психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21–22.
58. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст]/ М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994.– №3.– С. 43 – 52.
59. Головаха, Е.А. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст]/ Е.А. Головаха. – Киев, 1988.–284с.
60. Головей, Д.А. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Д.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2005.– 688с.
61. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С.Ю.Головин, 1998.– 800с. Режим доступа: // <http://ihtik.lib.ru/index.html>
62. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии [Текст] / Р.М. Грановская.– Л., 1988.–560 с.
63. Григорович, Л.А. Введение в профессию «психолог» [Текст] /Л.А. Григорович. – М.: Гардарики, 2004. – 192с.

64. Гусякова, Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: монография [Текст]/ Н.И. Гусякова.-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006.-511с.
65. Гусякова, Н.И. Психологический аспект проблемы адаптации студентов на этапе вхождения в профессию [Текст]/ Н.И. Гусякова, И.П. Ордина, Ю.А. Рокицкая // Практическая психология в педагогических вузах: материалы конференции. – Москва: МПГУ, 2004. – С.52-54.
66. Демина, Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности [Текст] / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Изд-во: Алтайск. гос. ун-та, 2000.–123с.
67. Деркач, А.А. Развитие акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза [Текст] / А.А. Деркач, Э.В Сайко. //Мир психологии.– 2007.– №2. – С. 43–55.
68. Деркач, А.А. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта [Текст]/ А.А. Деркач, Э.В. Сайко // Мир психологии.– 2008.– №2.– С.193–204.
69. Дерманова, И. Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности [Текст]/ И. Б. Дерманова // Вестник СПбГУ.–1996.– С.59–68.
70. Джамирзе, Н.К. К проблеме самоорганизации и самоопределения взрослого человека в условиях современного российского общества [Текст]/ Н.К. Джамирзе// Мир психологии.–2005.– № 3 – С. 74– 78.
71. Дзуки, Э. Введение в методологию социально-психологического исследования [Текст] / Э. Дзуки.– Новосибирск, 1997. –86с.
72. Дикая, Л.Г. Итоги и перспективы направления исследований в психологии труда в 21 веке [Текст] / Л.Г. Дикая // Психологический журнал.– 2002.– № 6.– С.18–37.
73. Дикая, Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта [Текст]: автореф. дис. докт. психол. наук. / Л.Г. Дикая.– М., 2002. – 40с.
74. Дикая, Л.Г. Эмоциональная неустойчивость: психическое состояние или характеристика личности? [Текст] / Л.Г. Дикая, Е.С. Щукина // Психология психических состояний. – Казань, 1999. – С. 7–32.

75. Дмитриева, М.А. Психологический анализ системы «человек – профессиональная среда» [Текст] / М.А. Дмитриева // Вестник ЛГУ.– Сер.6. – 1990. – С. 47– 53.
76. Додонов, Б. Г. Эмоция как ценность [Текст] / Б.Г. Додонов. — М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
77. Долгова, В.И. Формирование эмоциональной устойчивости [Текст] / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латышин. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167с.
78. Долгова В.И. Формирование конструктивной психологической защиты/ В.И. Долгова, О.А. Соболева.– Челябинск: Изд-во «АВТОКСО», 2006.–184 с.
79. Дружилин, В. Н. Изучение мотивации в процессе профессиональной подготовки [Текст]/ В.Н. Дружилин // Личность в системе общественных отношений: тезисы VI съезда Общества психологов. Ч. 1. – М., 1983.– С. 113–114.
80. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология [Текст]/ В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2001. – 320с.
81. Дубровин, Д.Н. Профессиональное самоопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте [Текст]/ Д.Н. Дубровин // Журнал прикладной психологии. –2004.– №4-5. –С.7–11.
82. Дубровин, Д.Н. Профессиональное самоопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте как психологический феномен и психолого-педагогическая проблема [Текст]/ Д.Н. Дубровин//Мир психологии. –№ 4.– 2007.– С. 64–75.
83. Донченко, Е. А. Личность: конфликт, гармония [Электронный ресурс] / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – Киев: Изд-во полит. лит. Украины, 1989.- Режим доступа: <http://psylib.kiev.ua/>.
84. Дьяченко, М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Текст] / М.И. Дьяченко, В.А. Понамаренко // Вопросы психологии.–1999, № 6 .– С. 106 –112.

85. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности [Текст] / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2002.– 512с.: ил.
86. Емельянов, Ю. И. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.И. Емельянов. – Л.:ЛГУ, 1985.–166с.
87. Ермолаева, М.В. Психология развития [Текст] / М.В. Ермолаева. – М.: МПСИ «МОДЭК», 2000. – 336с.
88. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов: [Текст] Учебник / О.Ю. Ермолаев. - М.: МПСИ: Флинта, 2002. –336 с.
89. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: [Текст] учеб. пособие для студ. вузов /Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2003. –336с.
90. Зеер, Э.Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности [Текст] /Э.Ф. Зеер //Мир психологии.– 2005.– №1 – С. 141–146.
91. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2006.-240с.
92. Зеер, Э.Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студента [Текст] / Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова// Мир психологии.–2008.– №2.– С.205–211.
93. Зеер, Э.Ф. Профориентология: Теория и практика [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М.Павлова, Н.О. Садовникова.– М., 2004.–192с.
94. Зеер, Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 35 – 44.
95. Зейгарник, Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии [Текст] / Б. В.Зейгарник, А.Б. Холмогорова// Психол. журнал.– 1989.– №2.– С.122–131.
96. Зильберман, П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора [Текст] / П.Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора; под ред. Е.А. Милерьяна. – М., 1974.– С.138-172.
97. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: [Текст] учебник для вузов. – Изд. 2–е, доп., испр. и перераб. –М.: Логос, 2001.–384с.
98. Зотова, О.И., Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности [Текст] / О.И. Зотова, И.К. Кряжева. –М.,1997.– 222 с.

99. Изард, К. И. Эмоции человека [Текст] / К. Изард. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. – 440с.
100. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
101. Исаев, Е.И., Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога [Текст] / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 57–66.
102. Катаева, Л.И. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества [Текст] / Л.И. Катаева [и др.] // Мир психологии. – 2005. – №1. – С. 147–156.
103. Климов, Е.А. Общая психология [Текст] / Е.А. Климов. – М., 1999. – 441с.
104. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512с.
105. Климов, Е. А. Социальная перцепция объяснение и понимание [Текст] / Е.А. Климов // Развитие социально-перцептивной компетентности личности. М., 1998. – С. 24–29.
106. Ковалев, Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия [Текст] // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41 – 49.
107. Кожухарь, Г.С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения у учителей (мотивационный аспект) [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / Г.С. Кожухарь. – М., 1993. – 20с.
108. Козловская, С.Н. Конфликты профессионального самоопределения студентов [Текст] / С.Н. Козловская // Мир психологии. – 2005. – №2. – С.160–165.
109. Колпачников, В.В. Человеко-центрированный подход в практике психологического консультирования персонала организаций [Текст] / В.В. Колпачников // Вопросы психологии. – 2000. – №3. С. 49 – 56.
110. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 383с.

111. Кон, И.С. Открытие Я [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
112. Кон, И.С. Постоянство и изменчивость личности [Текст] / И.С. Кон // Психологический журнал. –1987. – № 4.– С.26 – 38.
113. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О.А. Конопкин. – М., 1980. –256с.
114. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно-функциональный анализ [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии.–1995.–№1.– С.5–12.
115. Конопкин, О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии.– 2006.– №3 –С. 38–49.
116. Корнилов, А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома/ А.П. Корнилов // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 69 – 78.
117. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия [Текст] / Р. Корсини, А. Ауэрбах.– М., 2002. –1797с.
118. Котелова, Ю.В. Очерки по психологии труда [Текст] / Ю.В. Котелова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986. – 120с.
119. Крайг, Г. Психология развития [Текст]/ Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2001.–939с.
120. Краткий психологический словарь [Текст] / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М: Политиздат, 1985. – 431 с.
121. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения [Текст] / Т.В. Кудрявцев// Вопросы психологии.– 1983.– № 2. – С.51–59.
122. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В.Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119с.
123. Кулюткин, Ю.Н. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. –Л., 1980. – 81с.
124. Лагерев, В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе [Текст] / В.В. Лагерев.- М.: Изд-во НИИ ВШ, 1991. –С. 3–49.

125. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] / Р. Лазарус; под ред. Л. Леви.– Л.: Медицина, 1970.– С.178 – 209.
126. Лепский, В.Е. «Бессубъектность» – главный источник угроз безопасности и развития России [Текст] / В.Е. Лепский // Проблемы управления безопасностью / под ред. Н.И.Архиповой. – М.: РГГУ – Изд. дом МПА-Пресс, 2002.– С.79 – 81.
127. Леонова, А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека [Текст] / А.Б. Леонова. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та., 1984. – 200 с.
128. Леонтьев, А.Н., Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. –М.: Политиздат, 1975. –304с.
129. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 584с.
130. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та., 1971. – 38 с.
131. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации [Текст] /Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
132. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: К постановке проблемы самодетерминации личности [Текст] / Д.А. Леонтьев// Психологический журнал.– № 1.– 2000.–С 15–25.
133. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии – М.: Смысл, 1997. – С. 156 – 176.
134. Леонтьев, Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире [Текст]// Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / под ред. Е.И. Яцуты. – Кемерово: ИПК «Графика», 2002. С. 3 – 4.

135. Логунцова, Д.М. Проблемная ситуация самоопределения и самореализации субъекта в современном городском социуме/ Д.М. Логунцева //Психологический журнал. – 2007. – № 4. – С.216 – 221.
136. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука.–1989. – 449 с.
137. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] / А.Г. Маклаков //Психологический журнал.– 2001.– №1.– С. 16 – 24.
138. Максимова, Н.Е. Структура и актуалогенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода [Текст] / Н.Е. Максимова [и др.] // Психологический журнал.–2004.– № 1.– С.17 – 40.
139. Маланов, С.В. Методологические и теоретические основы психологии [Текст] / С.В. Маланов.– М.: Изд-во МПСИ «МОДЭК», 2005. – 336с.
140. Матулене, Г. А. О социальной адаптации к деятельности [Текст]/ Г.А. Матулене // Психологический журнал.– 2002– № 5.– С. 108 – 112.
141. Марищук, В.Л. Эмоции в спортивном стрессе [Текст] / В.Л. Марищук. – СПб.: ВИФК, 1995.– 38 с.
142. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308с.
143. Марков, В.Н. Механизмы реализации потенциала в контексте акмеологии развития [Текст] //Мир психологии.– 2007.– №2, с. 61–72.
144. Марков В.Н. Потенциал профессионального взаимодействия [Текст] //Мир психологии.– 2008.– №2. – С. 108 –121.
145. Маслоу, А. Психология бытия[Текст] / А. Маслоу – М., 1997. – 396с.
146. Милославова, И.А. Понятие и структура социальной адаптации [Текст]: дис. канд. психол. наук/ И.А. Милославова. – Л., 1974.–189с.
147. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст]/ Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: МПСИ: «Флинта», 2001.–192с.

148. Митина, Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] / Л.М. Митина. – М.: МПСИ: «Флинта», 1998.– 310с.
149. Митина, Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст]/ Л.М.Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина [и др.]. – М.: Изд. центр «Академия», 2005.–336с.
150. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие [Текст]/ Л.М. Митина // Вопросы психологии. –1997. – №4. – С. 28–38.
151. Митькин, А.А. Субъектность человека: грани и границы. [Текст] / А.А. Митькин// Психологический журнал. – 2008.– № 4. – С.27–44.
152. Мосакленко, О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека [Текст] / О.В. Москаленко// Мир психологии.– 2004.– № 4 – С. 168–178.
153. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования [Текст] /Р. Мей; пер. с англ. Н. Будыниной, Г. Пимочкиной. – М.: ЭКСМО-пресс, 2001. – 507 с.
154. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. [Текст] / Мясищев В.Н.; под ред. А.А. Бодалева. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
155. Наенко, Н. И. Психическая напряженность / Н.И. Наенко. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 112 с.
156. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А.А. Налчаджян.– Ереван, 1988.–262с.
157. Никандров, В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга [Текст]/ В.В. Никандров.– СПб.: Речь, 2003.– 176с.
158. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования [Текст]/ Р. В. Овчарова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 448с.
159. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М., 1987. – 797 с.
160. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. –1996.–№1. – С.5–19.
161. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности [Текст] / А.К. Осницкий. – М., 1986. – 78с.

162. Осипова, А.А. Введение в теорию психокоррекции [Текст] / А.А Осипова. – Воронеж: Изд-во МОДЭК, 2000. – 320с.
163. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: [Текст] учеб. пособие. / А.А Осипова. – М.: СФЕРА, 2002 . – 510с.
164. Павлова, А.М. Мотивационный фактор в актуализации профессионально-личностного потенциала субъекта труда [Текст] / А.М. Павлова // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С.170 – 177.
165. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст]. – Ростов-н/Д: изд-во Феникс, 1996. – 512 с.
166. Писаренко, В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека [Текст] / В.М. Писаренко // Психологический журнал. –1986. – № 5. – С. 62–72.
167. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1985. – 297с.
168. Поваренков, Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности [Текст]/ Ю. П. Поваренков // Звезды Ярославской психологии/ под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. – С.195 – 218.
169. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]/ Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, – 2002. – 234 с.
170. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности: Субъектный подход [Текст] / С.Т. Посохова. – Сп.б, 2001. – 340с.
171. Проблемы субъекта в психологической науке [Текст] /отв. ред.: А.В. Брушлинский [и др.]. – М.: Изд-во «Академический Проект», 2000. – 320с.
172. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства [Текст] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 480с.
173. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников. – Москва; Воронеж,1996. – 256 с.

174. Пряжникова, Е.Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов [Текст] / Е.Ю. Пряжникова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 64 – 72.
175. Психологические проблемы самореализации личности [Текст] / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. - СПб, 1997. – 72с.
176. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] // под ред. Л.М. Митиной. – М.: Флинта, 1988. – 310 с.
177. Психологические теории и концепции личности. Краткий справочник [Электронный ресурс] / под ред. П. Горностай, Т. Титаренко. – Киев: Рута, 2001. – Режим доступа: <http://psylib.kiev.ua/>.
178. Психология [Текст]/под ред. А.А. Крылова. – М.; 2001. – 584с.
179. Психология самосознания: хрестоматия [Текст] / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд-во «БАХРАХ-М», 2000. – 672с.
180. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 1998. – 752с.
181. Рабочая книга практического психолога [Текст] / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача [и др.] – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 640с.
182. Раева, В.М. Особенности Я-концепции несовершеннолетних правонарушителей [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / В.М. Раева. – М., 2000. – 29с.
183. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК», 2004. – 416с.
184. Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителя [Текст] / А.А. Реан, А.А. Баранов // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С.45– 54.
185. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. — СПб.: Питер, 2002. – 432 с.: ил.
186. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб., 2002. – 416с.
187. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский. – М., 1979. – 392с.

188. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 1995. – 480с.
189. Роджерс, К.Р. Теория личности [Электронный ресурс] / К.Р. Роджерс; пер. В.Лях и А.Хомик.- К.: PSYLIB, 2005.- Режим доступа: <http://psylib.kiev.ua/>.
190. Ронгинская, Т.И. Феномен сопротивления адаптирующим воздействиям социума [Текст]: автореф. дис. докт. психол. наук / Т.И. Ронгинская. – СПб., 1995. – 33с.
191. Рокицкая Ю.А. Адаптационные трансформации и стремление к самости субъекта профессионального самоопределения [Текст]/ Ю.А. Рокицкая // Современные подходы к построению и реализации системы непрерывного образования: мат. междунар. научно-практич. конф. - Челябинск: ООО «РЕКПОЛ», 2007. – С. 222–224.
192. Рокицкая Ю.А. Некоторые аспекты организации психологического обеспечения и сопровождения учебно-воспитательного процесса в образовательном пространстве вуза [Текст] / Ю.А. Рокицкая // Итоги научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей ЧГПУ за 2004 г.: мат. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – Ч.2. – С.11-15.
193. Рокицкая, Ю.А. Некоторые итоги исследования адаптации студентов в процессе вхождения в профессию [Текст] / Ю.А. Рокицкая // Совершенствование педагогического процесса в условиях модернизации системы образования России. – М., 2004. – вып. 4. – С. 123–126.
194. Рокицкая, Ю.А. Психологический анализ проблемы профессионального становления будущих педагогов в современных условиях вуза [Текст] / Ю.А. Рокицкая // Итоги научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей ЧГПУ за 2005 год: мат. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – С. 125– 131.
195. Рокицкая, Ю.А. Психологический аспект проблемы адаптации студентов к обучению в вузе [Текст] / Ю.А. Рокицкая // Итоги научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей ЧГПУ за 2003 г.: мат. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 184-188.

196. Рокицкая, Ю.А. Психологический мониторинг индивидуальной траектории адаптации студента как основа стратегии управления профессионально-личностным развитием будущих педагогов-психологов [Текст] /Ю.А. Рокицкая // Модернизация общего и профессионального образования: мат. регион. научно-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 176 – 180.
197. Рокицкая, Ю.А. Психологическое обеспечение и сопровождения профессионального становления будущих педагогов [Текст] /Ю.А. Рокицкая // Совершенствование педагогического процесса в условиях модернизации системы образования России. – М., 2005. – С. 72 – 81.
198. Рокицкая, Ю.А. Самомониторинг фрустрированных эмоций в структуре эмоциональной устойчивости личности [Текст] / Ю.А. Рокицкая // Итоги научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей ЧГПУ за 2007 г.: мат. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2008. – С.233 – 243.
199. Рокицкая, Ю.А. Эмоциональный аспект проблемы самоопределения личности в условиях профессионального образования [Текст] / Ю. А. Рокицкая // Итоги научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей ЧГПУ за 2006 г.: мат. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. –С.64–73
200. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] /С.Л. Рубинштейн. – М., 1959. – 354с.
201. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности [Текст] /С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 19 – 31.
202. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. [Текст] /С.Л. Рубинштейн – М.: 1999. – Т.2. – 712с.
203. Рубцова, Н.Е. Духовный смысл психологического обеспечения профессионального самоопределения [Текст] / Н.Е.Рубцова, Т.В. Темиров //Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 211 – 221.
204. Сапогова, Е. Е.Психология развития человека [Текст] / Е.Е. Сапогова – М.: Аспект Пресс, 2003. – 452с.

205. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Электронный ресурс] / Н.И. Сарджвеладзе. – 1989.– Режим доступа: <http://psylib.kiev.ua/>.
206. Сафин, В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности [Текст] / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психол. журнал. – 1984. – № 4. – С.65 – 73.
207. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности / В.Ф. Сафин. – Свердловск, 1986. – 142с.
208. Семенова, И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности [Текст] / И.Н.Семенова, И.А. Савенкова // Мир психологии. – 2007. – №2. – С.203 – 217.
209. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога [Текст] / Е.М. Семенова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224с.
210. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] /Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
211. Симонов, П.В. Потребностно-информационная теория эмоций [Текст] / П.В. Симонов // Вопросы психологии. – 1982. – №6. – С.44 – 50.
212. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг [Текст] / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 270с.
213. Сиомичев, А.В. Психологические возможности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: [Текст] автореф. дис. канд. психол. наук / А.В. Сиомичев. – Л., 1985. – 17с.
214. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: [Текст] автореф. дис. ... докт. психол. наук / В.И. Слободчиков. – М., 1994. – 52с.
215. Слободчиков, В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога [Текст] / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – №4. – С. 72 – 80.
216. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Основы психологической антропологии [Текст] / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 384с.

217. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: [Текст] учеб. пособие для студ./ С.Д.Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
218. Собчик, Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе [Текст] / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2002. – 72с.
219. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 4-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600с.
220. Сосновский, Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование) [Текст] / Б.А. Сосновский. – М., 1993. – 202с.
221. Справочник практического психолога: Психодиагностика [Текст] /под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 671с.
222. Стайн, С. Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех. [Электронный ресурс] / С. Стайн, Г.Бук, 2000. – Режим доступа: <http://go2bsu.narod.ru/libr/index.htm>
223. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: Моск. гос. ун-та, 1983. – 284с.
224. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко.- Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 671с.
225. Сыманюк, Э.Э. Стратегии профессионального самосохранения личности [Текст] / Э.Э Сыманюк // Мир психологии. – 2005. – №1 – С. 156– 140.
226. Таланов, В.Л. Справочник практического психолога [Текст] / В.Л.Таланов, И.Г. Малкина – Пых. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО, 2005. – 928с.:ил
227. Татенко, В.А. Психология в субъектном измерении [Текст]/ В. А. Татенко.- Киев: Просвита, 1996. – 404 с.
228. Тютюнник, В.И. Основы психологических исследований: [Текст] /В.И. Тютюнник. – М.: УМК «Психология», 2002. – 208 с.
229. Фейдимен, Дж. Теории личности и личностный рост [Электронный ресурс]/ Дж. Фейдимен, Р. Фрегер, – 2002. – 657с. – Режим доступа: <http://psychology.ru/library/>.

230. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности: Избр. психол. тр. [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – Воронеж: Изд-во Института практич. психологии», 1996. – 512 с.
231. Философский энциклопедический словарь [Текст]/ под ред. Е.Ф. Губского, Г.В.Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА, 2002. – 576с.
232. Фонарев, А.Р. Психология становления личности профессионала [Текст]/ А.Р. Фонарев. – М.: Изд-во «МОДЭК», 2005. – 240с.
233. Фонарев, А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации [Текст]/ А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С. 88 – 93.
234. Франкл, В. Психотерапия на практике [Электронный ресурс] / В. Франкл. – Режим доступа: <http://www.myword.ru>.
235. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст]/ В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
236. Фресс, П. Эмоции [Текст]/ П. Фресс //Экспериментальная психология. – М., 1975– Вып.5. – С.111– 195.
237. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст]/ пер. с англ. Г.Ф. Швейкина; под общ. ред. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1990. – 269с.
238. Холл, К., Линдсей Г. Теории личности [Электронный ресурс] / Перевод И.Б. Гриншпун. К.: PSYLIB, 2005. – <http://psylib.kiev.ua/>.
239. Холмогорова, А. Эмоциональные расстройства и современная культура [Текст]/ А. Холмогорова, Н. Гаранян // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – № 2. – С. 61– 90
240. Хорни, К. Самоанализ [Текст] /К. Хорни; под ред. А. Боровикова. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 448 с.
241. Хрящева, Н.Ю Психогимнастика в тренинге [Текст]/ Н.Ю Хрящева. – СПб.: Питер, 2003. – 250с.
242. Хьелл, Л.Теории личности [Текст]/ Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1997. – 608с.

243. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст]/ И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – С. 84– 85.
244. Черникова, О. А. Исследование эмоциональной устойчивости, как важнейшего показателя психологической подготовленности спортсмена к соревнованиям [Текст] / О.А. Черникова // Психологические вопросы спортивной тренировки. – М., 1967. – С. 3—13.
245. Чернышева, Н.С. Проблемы психологической подготовки студентов педагогического вуза [Текст]/ Н.С. Чернышева // Мир психологии. – 2002. – №4. – С.222 – 234.
246. Чистякова, С.Н. Психологическая ориентация школьников [Текст]/ С.Н. Чистякова. – М.; 1983, – 96 с.
247. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]. - 2-е изд., перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
248. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512с.
249. Шингаров, Г.Х. Эмоции и чувства [Текст]/ Г.Х Шингаров. – М.: Наука, 1971. – 221с.
250. Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики: [Текст] учеб. пособие для студ. педвузов/ А.Г. Шмелев. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 544 с.
251. Щукина, Е. Г. Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов: [Текст] автореф. дис. канд. психол. наук/ Е.Г. Щукина. – М., 1998. – 27с.
252. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст]/ Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 340 с.
253. Юнг, К.Г. Аналитическая психология [Текст] / К.Г. Юнг. – СПб.: Кентавр, 1994. – 136 с.
254. Якиманская, И.С. Методология и диагностика в психологическом исследовании [Текст] / И.С. Якиманская. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. – 43 с.

255. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие [Текст] / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639с.
256. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия [Электронный ресурс]/ И. Ялом. – 1999. – Режим доступа: www.go2bsu.narod.ru.
257. Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики [Текст] / М.С. Яницкий. – Кемерово: Изд-во Кемер. гос. ун-та, 1999. – 84 с.
258. Янчук, В.А. Интегративно-эkleктический подход к анализу психологической феноменологии. Словарь-справочник [Текст]/ В.А. Янчук. – Минск, 2001. – 46 с.
259. Allport, G. Structure et developement de la personality. Neuchatel /Suisse [Text] / G. Allport. – Delachaux et Niestle, 1970. – 340 p.
260. Hartmann, H., Ego psychology and the Problem of adaptation [Text] / H.Hartmann. – N-Y., 1958. – 260 p.
261. Holland, J. L. Making Vocational Choices a Theory of Career [Text] / J. L. Holland. – New Jersey., 1973. – 150 p.
262. Izard, C.E. The psychology of emotions[Text] / C.E. Izard. – N.Y.: Plenum Press, 1991. – 464 p.
263. Plutchik R.A General psychoevolutionary theory of emotions [Text] / R. Plutchik, H.Kellerman (Eds.). – Vol. 1. N. Y. – Academic Press, 1980. – 333 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 1

Результаты исследования показателей жизненного предназначения студентов I, III, V курсов (методика О.И. Моткова, N=153)

Показатели содержания и характера осуществления жизненных предназначений	Средние значения (в баллах)			t- критерий Стьюдента в сравниваемых группах		
	I к n=68	III к n=41	V к n=44	I и III	III и V	I и V
Поддержка других	3,52	3,61	3,98	-0,596, p≤ 0,5524	-2,051*, p≤0,0440	-2,721**, p≤0,007
Поддержка себя	2,91	2,88	3,05	0,143, p≤0,8860	-0,740, p≤0,4616	-0,678, p≤0,4988
Ситуативная ориентация	3,25	3,50	3,54	-1,371, p≤ 0,1732	-0,193, p≤0,8474	-1,302, p≤0,1958
Духовная ориентация	3,20	2,72	3,09	2,221*, p≤ 0,0284	-1,493, p≤0,1398	0,477, p≤0,6340
Внутренний локус контроля	4,00	4,10	4,32	-0,512, p≤0,6092	-1,067, p≤0,2893	-1,611, p≤0,1103
Внешний локус контроля	3,08	2,62	2,41	2,315*, p≤0,0225	0,886, p≤0,3787	2,966**, p≤0,0037
Высокая осознанность ЖП	3,29	3,25	4,00	0,206, p≤0,8366	-3,217**, p≤0,001	-3,417***, p≤0,0009
Низкая осознанность ЖП	2,75	2,50	2,19	0,960, p≤0,3388	1,001, p≤0,3200	2,040*, p≤0,0440
Однонаправленность ЖП	2,35	1,97	2,00	1,591, p≤0,1144	-0,098, p≤0,9214	1,409, p≤0,1619
Разнонаправленность ЖП	3,69	4,10	4,22	-2,090*, p≤0,0389	-0,738, p≤0,4630	-2,455*, p≤0,0158
Вера в осуществимость ЖП	4,25	4,10	4,54	1,138, p≤0,2575	-3,095**, p≤0,0028	-2,246*, p≤0,0269
Действенность ЖП	3,32	3,22	3,93	0,472, p≤0,6372	-3,062**, p≤0,0031	-2,642**, p≤0,0095
Гармоничность ЖП	3,02	3,30	3,58	-1,830, p≤0,0699	-1,624, p≤ 0,1087	-3,561***, p≤0,0005

Условные обозначения: М – средние значения, t – критерий значимости различий Стьюдента: * - различия, значимые при p ≤ 0,05; ** - различия, значимые при p ≤ 0,01; *** - различия, значимые при p ≤ 0,001

Таблица 2

Результаты экспертного опроса родителей первокурсников
о мотивах выбора студентами высшего учебного заведения (n-123)

		положительное отношение	престижность профессии	престижность вуза	доступность вуза	рекомендации родителей	рекомендации друзей	соответствие способностям ребенка	желание получить высшее образование
Г1 «б/пс» (n=59ч.)	%	60,9%	8,7%	26,1%	13%	47,6%	4,3%	47,8%	52%
	ранг	1	7	5	6	4	8	3	2
Г2 «химия», (n=64 чел)	%	47,7%	9,3%	19,6%	7,5%	35,5%	1,9%	33,6%	37,4%
	ранг	1	6	5	7	3	8	4	2

Примечание: n – кол-во испытуемых; в % к числу испытуемых в группах;

Таблица 3

Результаты экспертного опроса родителей первокурсников
о мотивах учебной деятельности студентов (n-123)

		интересное содержание учебных предметов	стремление достичь успеха в учебной деятельности	возможность общаться сверстниками	возможность самореализоваться	возможность повысить свой уровень знаний	интересные формы и методы организации учебного процесса	позитивное отношение преподавателям
Г1 (n=59ч.)	%	39%	52,2%	39,1%	30,4%	56,5%	30,2%	21,7%
	ранг	4	2	3	5	1	6	7
Г2 (n=64чел)	%	41,4%	38%	25,5%	35,9%	52%	18 %	9,1%
	ранг	2	3	5	4	1	6	7

Примечание: n – кол-во испытуемых; в % к числу испытуемых в группах;

Таблица 4

Результаты исследования отношения первокурсников
к профессиональному выбору и учебному процессу в ВУЗе (n-57)

1) Если бы вновь пришлось выбирать вуз, вы бы поступили вновь?		%	ч-к
а) Да		54,4	31

б) Затрудняюсь ответить	10,5	6
в) Нет	35,1	20
2) Какие учебные дисциплины ты исключил бы из учебного процесса?		
а) Трудные дисциплины	26,3	15
б) Дисциплины, которые не пригодятся	73,7	42
в) Неинтересные	24,5	14
г) Не нравятся преподаватель или стиль преподавания	42,1	24
Примечание: n – кол-во испытуемых; в % к числу испытуемых в группах;		

Таблица 5

Ведущие мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов (n =341)

Выборка	Мотивы, и их значимость				
	1	2	3	4	5
1 курс (n-156)	Стать высоко-квалифицированным специалистом	Получить диплом	Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	Приобрести глубокие и прочные знания	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности
3 курс (n - 93)	Стать высоко-квалифицированным специалистом	Получить диплом	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	Приобрести глубокие и прочные знания	Получить интеллектуальное удовлетворение
5 курс (n - 92)	Получить диплом	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	Стать высоко-квалифицированным специалистом	Приобрести глубокие и прочные знания	Получить интеллектуальное удовлетворение
Примечание: n – кол-во испытуемых Мотивы ранжировались по порядку субъективной значимости для испытуемых: 1 – максимальная значимость, 5 – минимальная значимость.					

Таблица 6

Пренебрегаемые мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов (n =341)

Выборка	Мотивы, и их значимость				
	16	15	14	13	12
1 курс (n=156)	Быть примером для сокурсников	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	Постоянно получать стипендию	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	Выполнять педагогические требования
3 курс (n =93)	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	Быть примером для сокурсников	Постоянно получать стипендию	Выполнять педагогические требования	Быть постоянно готовым к очередным занятиям
5 курс (n =92)	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	Быть примером для сокурсников	Достичь уважения преподавателей	Успешно продолжить обучение в дальнейшем	Выполнять педагогические требования
Примечание: Мотивы ранжировались по порядку субъективной значимости для испытуемых: 16 – минимальная значимость, 12 – максимальная значимость из представленных мотивов.					

Таблица 7

Сравнение средних значений показателей учебно-профессиональной мотивации студентов I, III, V курсов (N=203 ч.)

Показатели учебно-профессиональной мотивации студентов			
Стать	Получить глубокие и	Обеспечить успешность	Получить

Выборки	квалифицированным специалистом	прочные знания	профессиональной деятельности.	интеллектуальное удовлетворение
М (1 курс) n= 82	6,30	6,25	6,36	5,62
М (3 курс) n=64	5,93	5,76	5,78	5,43
t (1-3курс)	2,150*,p≤0,033	2,7297**,p≤0,007	3,3254***,p≤0,001	0,7548,p≤0,451
М (5 курс) n=57	6,34	6,27	6,42	5,72
t (1-5 курс)	-1,325,p≤0,187	-0,514,p≤0,608	-0,440,p≤0,660	-0,263,p≤0,793
t (3-5 курс)	-2,643**,p≤0,009	-2,281*,p≤0,020	-2,366*,p≤0,020	-0,83292,p≤0,407

Условные обозначения: М – средние значения; t – критерий значимости различий Стьюдента; * - различия, значимые при $p \leq 0,05$; ** - различия, значимые при $p \leq 0,01$; *** - различия, значимые при $p \leq 0,001$

Таблица 8

Сравнение средних значений показателей учебно-профессиональной мотивации студентов I, III, V курсов в 2005-06 и 2006-07 уч. г. (N =410 человек; специальности «Биология-психология» и «Химия».)

Выборки		Показатели учебно-профессиональной мотивации студентов				
		Стать квалифицированным специалистом	Получить глубокие и прочные знания	Обеспечить успешность проф. деятельности.	Получить интеллектуальное удовлетворение	
Студенты I курса	Б-Пс	М (05-06 уч.г) n= 34	6,09	6,15	6,38	5,67
		М (06-07 уч.г) n=48	6,45	6,44	6,35	5,58
		t критерий Стьюдента	-1,7569*,p≤0,082	-0,8262,p≤0,411	0,1439,p≤0,885	0,2776,p≤0,781
	Химия	М (05-06 уч.г) n=32	6,81	6,42	6,42	5,84
		М (06-07 уч.г) n=34	6,61	6,58	6,61	5,65
		t критерий Стьюдента	1,45814,p≤0,149	-0,90485,p≤0,369	-0,91318,p≤0,364	0,75284,p≤0,454
Студенты III курса	Б-Пс	М (05-06 уч.г) n= 31	5,87	5,74	5,80	5,51
		М (06-07 уч.г) n=33	6,00	5,78	5,75	5,36
		t критерий Стьюдента	-0,46146,p≤0,646	-0,15646,p≤0,876	0,15472,p≤0,877	0,42205,p≤0,674
	Химия	М (05-06 уч.г) n=40	5,77	5,75	5,42	5,42
		М(06-07 уч.г) n=35	5,57	5,57	5,62	5,31
		t критерий Стьюдента	0,8884,p≤0,377	0,7276,p≤0,469	-0,7671,p≤0,445	0,3513,p≤0,726
Студенты V курса	Б-Пс	М (05-06 уч.г) n= 28	6,58	6,37	6,45	5,70
		М (06-07 уч.г) n=34	6,31	6,17	6,37	5,72
		t критерий Стьюдента	1,2889,p≤0,203	0,7287,p≤0,469	0,3126,p≤0,755	-0,0486,p≤0,961
	Химия	М (05-06 уч.г) n=30	6,46	6,46	6,43	6,33
		М(06-07 уч.г) n=31	6,32	6,20	6,32	6,160
		t критерий Стьюдента	0,6164,p≤0,5402	1,3206,p≤0,1922	0,4890,p≤0,6267	0,8503,p≤0,398

Условные обозначения: t – критерий значимости различий Стьюдента; * - различия, значимые при $p \leq 0,05$; ** - различия, значимые при $p \leq 0,01$; *** - различия, значимые при $p \leq 0,001$

Таблица 9

Сравнение средних значений показателей учебно-профессиональной мотивации студентов I, III, V курсов различных специальностей (N =410 ч; 2005-06, 2006-07 уч. г.)

Показатели учебно-профессиональной мотивации студентов	Студенты I курса		Студенты III курса		Студенты V курса	
	М (Б-Пс)	М (Хим)	М (Б-Пс)	М (Хим)	М (Б-Пс)	М (Хим)
2005-2006 уч.год	n=34	n=32	n= 31	n=40	n=28	n=30

Стать квалифицир. специалистом	6,09	6,81	5,87	5,77	6,58	6,46
t- критерий Стюдента	-2,6878**, p≤0,009		0,474, p≤0,636		0,567, p≤0,572	
Приобрести глубокие и прочные знания	6,15	6,42	5,74	5,75	6,37	6,46
t- критерий Стюдента	-1,5416, p≤0,128		-0,142, p≤0,886		-0,396, p≤0,693	
Обеспечить успешность проф. деят-ти	-6,38	6,42	5,81	5,41	6,45	6,43
t- критерий Стюдента	0,10946, p≤0,913		1,325, p≤0,189		0,1000, p≤0,920	
Интеллектуальное удовлетворение	5,67	5,84	5,52	5,44	5,70	6,33
t- критерий Стюдента	-0,51285, p≤0,609		0,204, p≤0,838		-2,4364*, p≤0,018	
2006-2007 уч.год	n=48	n=34	n=33	n=35	n=34	n=31
Стать квалифицир. специалистом	6,46	6,61	6	5,57	6,31	6,32
t-критерий Стюдента	-0,822, p≤0,413		1,639, p≤0,105		-0,039, p≤0,9686	
Приобрести глубокие и прочные знания	6,44	6,58	5,78	5,57	6,17	6,20
t-критерий Стюдента	-1,117, p≤0,267		0,763, p≤0,447		-0,109, p≤0,9130	
Обеспечить успешность проф. деят-ти	-6,35	6,61	5,75	5,62	6,37	6,320
t-критерий Стюдента	-1,416, p≤0,160		0,431, p≤0,667		0,253, p≤0,8010	
Интеллектуальное удовлетворение	5,58	5,65	5,36	5,31	5,72	6,160
t- критерий Стюдента	-0,1008, p≤0,919		0,147, p≤0,883		-1,550, p≤0,1270	
Условные обозначения: М – средние значения; t – критерий значимости различий Стюдента; *- различия, значимые при p≤0,05; ** - различия, значимые при p≤0,01; *** - различия, значимые при p≤0,001						

Таблица 10

Результаты исследования структуры профессионального типа личности студентов I, III, V курсов (N=268; специальность «биология-психология»)

Выборки	Профессиональный тип личности					
	Социальный тип (М)	Реалистический тип (М)	Интеллектуальный тип (М)	Конвенциональный тип (М)	Предпринимательский тип (М)	Художественный тип (М)
1 курс n=80	9,150	6,075 7,975***, p≤0,00000	6,600 6,648***, p≤0,00000	6,025 7,861***, p≤0,000000	6,450 6,294***, p≤0,00000	7,512 3,729***, p≤0,00036
3 курс n=93	9,537	6,118 9,36492***, p≤0,00000	6,043 10,66153***, p≤0,000000	5,440 11,72736***, p≤0,000000	7,215 5,83775***, p≤0,000000	7,505 5,12588***, p≤0,000002
5 курс n=95	10,031	5,57895 12,169***, p≤0,000000	6,09474 9,613***, p≤0,000000	5,09474 12,881***, p≤0,000000	6,94737 8,042***, p≤0,000000	7,92632 5,006***, p≤0,000003
Условные обозначения: М – средние значения, t – критерий значимости различий Стюдента: * - различия, значимые при p ≤ 0,05; ** - различия, значимые при p ≤ 0,01; *** - различия, значимые при p ≤ 0,001						

Таблица 11

Результаты исследования уровня развития интегральных показателей профессионального типа личности студентов (Методика Дж. Холланда, N=468; %)

Таблица 12

Характеристики профессионального типа личности		1 курс n= 211		3 курс n=135		5 курс n=122	
		чел	%	чел	%	чел	%
Профессиональная однородность	B	85	40,28	69	51,1	73	60,2
	C	89	42,18	56	41,48	41	33,4
	H	37	17,53	10	7,4	8	6,4
Профессиональная дифференцированность	B	77	36,49	58	42,9	71	58
	C	118	55,92	67	48,6	50	40,9
	H	16	7,5	11	8,2	1	1,1
Профессиональная конгруэнтность	B	43	20,28	50	37,1	97	79,5
	C	134	63,2	67	49,6	22	18,3
	H	35	16,5	18	13,3	3	2,2

Достоверность различий средних показателей становления профессионального типа личности студентов I, III, V курсов (N=468)

Характеристики профессионального типа личности	Сравниваемые группы		
	I и III курс (n= 211)	III и V курс (n=135)	I и V курс (n=132)
	t- крит. Стюдента	t- крит. Стюдента	t- крит. Стюдента

Однородность	-0,668,p≤0,5049	-1,254,p≤0,2111	-1,984*,p≤0,0471
Дифференцированность	-1,675,p≤0,0957	-2,2740*,p≤0,0241	-3,948***,p≤0,0001
Конгруэнтность	-1,569,p≤0,1183	-5,2775***,p≤0,0000	-6,941***,p≤0,0000
Условные обозначения: t – критерий значимости различий Стьюдента; * -различия, значимые при p ≤ 0,05; ** - различия, значимые при p ≤ 0,01; ***- различия, значимые при p ≤ 0,001			

Таблица 13

Результаты исследования профессионального типа личности студентов I, III, V курсов специальностей «Биология-психология» и «Химия» (N =475 ч.; методика Дж. Холланда)

Выборки исследования		Профессиональный тип личности											
		Реалистический тип		Интеллектуальный тип		Социальный тип		Конвенционный тип		Предпринимательский тип		Артистический тип	
		Б-Пс	Хим	Б-Пс	Хим	Б-Пс	Хим	Б-Пс	Хим	Б-Пс	Хим	Б-Пс	Хим
1 курс	04-05(n=65)	6,4	7,06	6,4	6,97	9,39	8,47	6,12	5,31	6,03	6,5	7,5	7,19
	t- крит.	-1,489,p≤0,141		-1,095,p≤0,277		1,313,p≤0,193		1,394,p≤0,168		-0,887,p≤0,378		0,618,p≤0,538	
	05-06(n=73)	5,75	6,29	6,70	7,32	9,26	9,41	6,19	5,51	6,70	6,29	7,35	6,83
	t- крит.	-1,106,p≤0,272		-1,116,p≤0,268		-0,274,p≤0,784		1,275,p≤0,206		0,737,p≤0,463		1,054,p≤0,295	
	06-07(n=74)	6,18	5,96	6,45	7,06	9,52	8,96	5,98	5,86	6,32	6,43	7,29	7,30
	t- крит.	0,496,p≤0,621		-1,082,p≤0,282		0,952,p≤0,344		0,241,p≤0,810		-0,235,p≤0,814		-0,008,p≤0,993	
3 курс	05-06(n=70)	5,75	6,16	6,21	7,43	9,934	8,81	5,00	5,91	6,78	6,86	7,93	6,59
	t- крит.	-0,876,p≤0,383		-2,77**,p≤0,007		1,995*,p≤0,050		-1,621,p≤0,109		-0,152,p≤0,879		2,348*,p≤0,021	
	06-07(n=66)	5,69	5,48	5,63	7,15	9,78	8,75	5,727	6,18	8,00	6,78	7,15	7,12
	t-крит.	0,529,p≤0,598		-2,788**,p≤0,006		2,031*,p≤0,046		-0,811,p≤0,420		2,043*,p≤0,045		0,049,p≤0,960	
5 курс	05-06(n=62)	5,93	6,18	6,52	6,69	10,21	9,30	5,21	5,28	7,33	5,72	8,03	6,69
	t- крит.	-0,541,p≤0,590		-0,307,p≤0,7594		1,336,p≤0,186		-0,451,p≤0,653		2,841**,p≤0,0061		2,099*,p≤0,040	
	06-07(n=65)	5,31	5,05	6,14	7,88	9,71	9,23	4,88	5,64	7,34	5,64	8,43	8,11
	t- крит.	0,504,p≤0,615		-2,455*,p≤0,017		0,634,p≤0,528		-1,117,p≤0,269		2,254*,p≤0,0285		0,471,p≤0,639	
Условные обозначения: М – средние значения; t – критерий значимости различий Стьюдента; * - различия, значимые при p ≤ 0,05; ** - различия, значимые при p ≤ 0,01; ***- различия, значимые при p ≤ 0,001													

Таблица 14

Результаты исследования показателей психологической адаптации студентов I, III, V курсов (в %; N =440ч.)

Показатели адаптации	Выборки исследования
----------------------	----------------------

		I курс (n= 193)		III курс (n=128)		V курс (n=120)	
		чел	%	чел	%	чел	%
Адаптивность	B	89	46,1	85	66,4	78	65
	C	101	52,3	42	32,8	42	35
	H	3	1,5	1	0,78	-	-
Деадаптивность	B	3	1,5	5	3,9	-	-
	C	99	51,2	57	44,5	56	46,7
	H	91	47,15	66	51,5	64	53,3
Интегральный показатель адаптации	B	83	43	61	47,7	74	61,66
	C	107	55,44	66	51,56	46	38,34
	H	3	1,55	1	0,78	-	-

Примечание: методика СПА Даймонда – Роджерса, в % к числу испытуемых.

Таблица 15

Результаты исследования уровня самоактуализации студентов
I, III, V курсов (САТ Э. Шострома; в %; N =442 ч.)

Уровни самоактуализации	Выборки исследования					
	I курс (n= 181)		3 курс (n=128)		5 курс (n=133)	
	чел	%	чел	%	чел	%
Уровень самоактуализации	39	21,6	45	35,2	56	42,1
Уровень психической и статистической нормы	113	62,8	73	57,03	68	51,1
Уровень ниже психической и статистической нормы	28	15,6	10	7,8	9	6,8

Примечание: уровни СА для интерпретации предложены автором психодиагностической методики Э. Шостромом. Уровень псевдо самоактуализации (≥ 70) отсутствует

Таблица 16

Степень выраженности показателей психологической адаптации
студентов I, III, V курсов (N =222 ч)

Показатели содержания процессов адаптации и самоактуализации	Средние значения (в баллах)			t- критерий Стьюдента в сравниваемых группах		
	M- I к n=97	M – III к n=77	M – V к n=66	I и III	III и V	I и V
Показатели психологической адаптации						
Адаптивность	129,7	142,3	144,6	-3,742***, p<0,0002	-0,7971, p<0,4268	-4,336***, p<0,0000
Деадаптивность	67,77	74,56	59,77	-1,570, p<0,1183	3,253**, p<0,0014	1,845, p<0,0669
Интегральн. показатель СПА	66,07	66,24	70,86	-0,099, p<0,9207	-2,496*, p<0,0138	-2,475**, p<0,0145
Ориентация во времени	8,09	8,39	8,439	-0,757, p<0,4499	-0,112, p<0,9109	-0,832, p<0,4068
Поддержка	46,18	50,87	53,05	-3,425***, p<0,0008	-1,472, p<0,14318	-4,468***, p<0,0000
Интегральный показатель самоактуализации (Т-б)	50,28	53,04	54,85	-2,984**, p<0,0032	-1,782, p<0,07682	-4,656***, p<0,0000

Условные обозначения: M – средние значения, t – критерий значимости различий Стьюдента: * - различия, значимые при $p \leq 0,05$; ** - различия, значимые при $p \leq 0,01$; *** - различия, значимые при $p \leq 0,001$

Таблица 17

Сравнение средних значений показателей психологической адаптации
студентов I, III, V курсов специальности «биология-психология» (N =199ч.)

	I курс (n=67)		III курс (n= 67)		V курс (n= 63)	
	05-06	06-07	05-06	06-07	05-06	06-07

Показатели психологической адаптации						
Адаптивность	137,22	125,30	141,68	143,24	145,20	139,30
t- крит.	2,0322*, p<0,04622		-0,4092, p<0,6837		1,4975, p<0,1394	
Деадаптивность	70,09	65,97	74,22	74,96	64,51	64,78
t- крит.	0,5830, p<0,5619		-0,1139, p<0,9096		-0,0388, p<0,9692	
ИП Адаптации	67,56	65,12	66,33	66,13	70,008	69,31
t- крит.	0,7884, p<0,4333		0,0881, p<0,930077		0,2619, p<0,794294	
Ориентация во времени	8,64	7,26	9,027	8,500	9,275	8,400
t- крит.	2,024*, p<0,0472		0,81, p<0,419516		1,3090, p<0,1953	
Опора на себя	45,88	44,76	51,91	51,16	49,931	53,685
t- крит.	0,5686, p<0,5717		0,2974, p<0,7671		-1,5007, p<0,138518	
ИП Самоактуализации	50,15	51,14	54,31	53,559	53,618	54,426
t- крит.	-0,715, p<0,4772		0,445863, p<0,657583		-0,4888, p<0,6267	

Условные обозначения: М – средние значения, t – критерий значимости различий Стьюдента: * - различия, значимые при p<0,05; ** - различия, значимые при p<0,01; *** - различия, значимые при p<0,001; ИП- Интегральный показатель .

Таблица 18

Результаты исследования психологической адаптации студентов различных специальностей (N =410ч.)

Выборки исследования	Показатели психологической адаптации								
	Адаптивность		Деадаптивность		Интегральный показатель адаптации		Интегральный показатель самоактуализации (Т-баллы)		
	Биология-Психология	Химия	Биология-Психология	Химия	Биология-Психология	Химия	Биология-Психология	Химия	
1 курс	05-06 (n=61)	137	135,61	70,1	67,03	67,56	68,367	50,88	49,44
	t- крит.	0,3748, p<0,7091		0,336, p<0,7376		-0,2477, p<0,8052		0,8504, p<0,3985	
	06-07 (n=70)	125,13	133,03	66	79,03	65,13	63,75	50,15	50,65
	t- крит.	-1,2847, p < 0,2035		-1,9947, p<0,0503		0,4576, p<0,6487		-0,3935, p<0,6951	
3 курс	05-06 (n=74)	141,685	132,13	74,228	80	66,33	63,61	54,31	51,69
	t- крит.	1,7952, p<0,0780		-0,66222, p<0,5105		0,8424, p<0,4031		1,8214, p<0,0736	
	06-07(n=69)	143,241	143,9024	74,9655	66,4146	66,1379	69,2844	53,55	52,57
	t-крит.	-0,1492, p<0,881813		1,3501, p<0,181473		-1,4644, p<0,1477		0,5171, p<0,6077	
5 курс	05-06(n=68)	145,206	142,842	64,517	64,157	70,008	69,28	53,61	51,43
	t- крит.	0,6203, p<0,5372		0,0669, p<0,94686		0,3640, p<0,7169		1,611788, p<0,11178	
	06-07(n=68)	139,303	144,111	64,7879	55,9444	69,31	72,47	54,42	53,61
	t- крит	-1,1573, p<0,2512		1,3244, p<0,1897		-1,2064, p<0,2318		0,4887, p<0,6267	

Таблица 19

Результаты экспертного опроса родителей первокурсников о психологическом состоянии студентов (N =123)

Показатели психологического состояния	Г 1 «б /пс» (n-59ч.)	Г2«география», «химия» (n- 64 чел)
---------------------------------------	----------------------	------------------------------------

Отсутствие психологического напряжения	21,7%	11,4%
Ситуативность состояния психологического напряжения	26,2%	28,8%
Выраженность состояния психологического напряжения	30,4%	43,2%
Затрудняюсь ответить	21,7%	16,7%
Преобладание негативные эмоции	1,5 %	3,6%
Равномерность положительных и отрицательных эмоций	43,5%	39,4 %
Преобладание положительных эмоций	55%	57 %
Примечание: N – кол-во испытуемых; в % к числу испытуемых в группах.		

Таблица 20

**Результаты исследования эмоционального состояния
студентов I курса в условиях ВУЗа (N =57)**

Какое эмоциональное (функциональное) состояние преобладает в ходе учебной деятельности в ВУЗе?	%	ч-к
радостное	51	29
сосредоточенное	68,4	39
безразличное	14	8
раздраженное	8,8	5
усталость	51	29
стресс	35,1	20
Примечание: N – кол-во испытуемых; в % к числу испытуемых в группах.		

Таблица 21

**Результаты исследования доминирующих психических состояний
студентов I, III, V курсов (N =440)**

Психические состояния		Выборки исследования					
		I курс n= 192		III курс n=128		V курс n=120	
		n	%	n	%	n	%
Тревожность	B	9	4,7	7	5,5	4	3,3
	C	108	56,2	57	44,5	60	49,9
	H	75	39	64	50	56	46,6
Фрустрация	B	10	5,2	5	3,7	3	2,4
	C	86	44,8	47	37	33	27,5
	H	96	49,9	76	59,2	84	69,9
Агрессивность	B	40	20,8	24	18,5	16	13,3
	C	92	47,9	57	44,5	60	49,9
	H	60	31,2	47	37	44	36,6
Ригидность	B	20	10,4	12	9,3	12	9,9
	C	119	61,9	77	61,1	60	49,9
	H	53	27,6	39	29,6	48	39,9
Эмоциональный дискомфорт	B	8	4,1	8	6,25	2	1,6
	C	91	47,1	68	53,1	50	41,6
	H	93	48,8	52	40,6	68	56,7
Примечание: N (n)– кол-во испытуемых; методика СПС Г.Ю. Айзенка, методика СПА Даймонда Р.- Роджерса К. (фактор «эмоциональный дискомфорт»); , в % к числу испытуемых.							

Таблица 22

**Степень выраженности эмоциональных и регуляторных свойств
у студентов I, III, V курсов (N =465)**

Эмоциональные и регуляторные свойства	Выборки исследования					
	I курс n= 190		3 курс n= 142		5 курс n=136	
	n	%	n	%	n	%

Фактор С Эмоциональная устойчивость	В	27	14,06	34	25,9	46	33,82
	С	135	71,05	79	55,63	69	50,73
	Н	28	14,73	29	20,42	21	15,44
Фактор F Жизнерадостность Сургенсия –Десургенсия	В	38	19,99	36	25,35	46	33,82
	С	117	61,57	89	62,67	80	58,82
	Н	35	18,42	17	11,99	10	7,35
Фактор I Эмоциональная чувствительность	В	45	23,65	23	16,19	36	26,97
	С	118	62,10	95	66,9	87	63,97
	Н	27	14,06	24	16,9	13	9,55
Фактор O Неуверенность Гипертимия – Гипотимия	В	70	36,84	58	40,84	40	29,41
	С	100	52,63	65	45,77	74	54,41
	Н	20	10,52	19	13,38	22	16,17
Фактор Q4 Напряженность	В	13	6,84	5	3,52	6	4,41
	С	144	75,78	115	80,98	101	74,26
	Н	33	17,37	22	15,49	29	21,32
Фактор Q3 Самоконтроль	В	55	28,94	34	23,94	22	16,17
	С	120	61,57	96	67,60	102	74,99
	Н	15	9,47	12	8,45	12	8,82
Фактор G Моральная нормативность	В	55	28,94	42	23,94	37	27,21
	С	117	63,16	83	67,60	78	57,35
	Н	18	7,89	17	8,45	21	15,44
Примечание: N (n)– кол-во испытуемых; методика I6-pf Р. Кеттелла, в % к числу испытуемых,							

Таблица 23

Сравнение средних показателей эмоциональных и регуляторных свойств у студентов I, III, V курсов (N =465)

	Показатели эмоциональных и регуляторных свойств студентов (в стенах)						
	Фактор С Эмоциональная устойчивость	Фактор F Жизнерадостность	Фактор I Эмоциональная чувствительность	Фактор O Неуверенность	Фактор Q4 Напряженность	Фактор Q3 Самоконтроль	Фактор G Моральная нормативность
М (1 курс) n= 196	5,478	5,563	5,952	6,452	5,1052	6,105	6,336
М (3курс) n= 141	5,737	5,978	5,430	6,605	5,1459	6,183	6,043
М (5курс) n=128	6,336	6,369	5,902	5,858	4,945	5,967	5,847
t (1-3курсы)	-1,098, p≤0,2727	-1,663, p≤0,0972	2,225*, p<0,0267	-0,580, p≤0,5619	-0,211, p≤0,8326	-0,325, p≤0,7452	1,352, p≤0,1771
t (3-5курсы)	-1,976*, p≤0,0493	-1,355, p≤0,1766	-1,721, p≤0,0866	2,216*, p≤0,0276	0,869, p≤0,3857	0,3092, p≤0,75741	1,162, p≤0,2463
t (1-5курсы)	-3,296***, p≤0,0011	-2,866**, p≤0,0044	0,189, p≤0,8503	2,076*, p≤0,0387	0,708, p≤0,4791	0,9458, p≤0,3450	1,523, p≤0,1288
Примечание: методика I6-pf Р. Кеттелла; условные обозначения: N (n)– кол-во испытуемых; М – средние значения; t – критерий значимости различий Стьюдента: * - различия, значимые при p≤0,05; ** - различия значимые при p≤0,01; *** - различия значимые при p≤0,001;							

Таблица 24

Степень выраженности эмоциональной устойчивости студентов различных специальностей (N =256)

Фактор С Эмоциональная устойчивость	I курс (n= 105)		III курс (n= 76)		V курс (n= 75)	
	Биология- психология n=57	Химия n=48	Биология- психология n=38	Химия n=38	Биология- психология n=39	Химия n=36

Показатели жизненного предназначения n=46													
Исполнитель	-0,45**	0,04	0,16	0,43**	0,15	-0,30*	-0,08	0,16	-0,10	-0,19	-0,30*	-0,24	-0,04
Творец	0,05	0,04	-0,13	-0,32*	-0,09	0,44**	0,14	0,19	0,17	0,12	0,31*	0,08	0,09
Руководитель	-0,46**	0,05	-0,33*	-0,17	0,35*	0,36*	0,17	-0,09	0,26	0,10	0,30*	-0,03	0,19
Подчиненный	0,03	-0,07	0,22	0,35*	-0,40**	-0,17	-0,14	0,16	-0,14	0,01	-0,25	0,03	-0,33
Поддержка других	0,13	0,19	0,11	0,01	-0,37**	-0,10	0,02	0,15	-0,01	0,01	0,06	0,15	0,20
Поддержка себя	-0,39*	-0,41**	0,01	0,27	0,13	0,26	0,29*	0,14	0,20	-0,14	-0,16	-0,30*	0,06
Ситуатив. ориентация	-0,10	0,00	-0,06	0,29*	0,08	-0,16	0,17	-0,43**	0,07	-0,05	-0,31*	-0,15	0,00
Духовная ориентация	0,12	0,00	0,09	-0,02	-0,25	0,03	-0,05	0,35*	0,04	-0,27	-0,20	-0,39**	-0,14
Внутренний ЛК	-0,15	-0,02	-0,32*	0,12	0,34*	0,04	-0,11	-0,37**	-0,04	0,03	0,37**	0,35*	-0,14
Внешний ЛК	-0,22	-0,19	0,18	0,28	-0,24	0,03	0,28	0,19	0,16	-0,15	-0,20	-0,13	0,14
Выс. осознанность ЖП	0,46**	0,01	-0,02	-0,34*	-0,25	-0,01	-0,06	0,18	0,09	0,06	0,50***	0,27	0,51***
Низ. осознанность ЖП	-0,50***	-0,32*	0,07	-0,07	0,24	0,28	0,42**	-0,01	0,17	-0,19	-0,20	-0,21	-0,40**
Однонаправлен. ЖП	0,07	-0,13	-0,05	-0,16	-0,12	0,25	0,09	0,46**	0,00	-0,17	0,14	-0,16	0,10
Разнонаправлен. ЖП	0,08	0,01	0,23	-0,03	-0,29*	0,00	0,22	0,01	0,30*	0,32*	-0,07	0,36*	0,35*
Вера в осуществимость	-0,08	-0,33*	0,04	0,02	0,11	0,26	0,34*	-0,18	0,16	0,28	0,24	0,46**	0,43**
Действенность ЖП	0,08	0,10	0,00	0,01	-0,18	-0,05	-0,22	0,49**	-0,02	0,15	0,13	0,04	0,12
Гармоничность	0,41**	0,10	-0,08	0,07	-0,08	-0,17	-0,29*	-0,20	0,01	0,28	0,34*	0,33*	-0,01
Показатели профессионального типа личности n=130													
РТ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ИТ	-0,03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
СТ	-0,16	-0,22*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
КТ	-0,18*	-0,37***	-0,19*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ПТ	-0,18*	-0,47***	-0,05	0,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ХТ	-0,15	0,11	-0,19*	-0,50***	-0,29**	-	-	-	-	-	-	-	-
ПО	-0,11	-0,12	0,07	-0,18	0,07	0,25**	-0,05	-	-	-	-	-	-
ПД	-0,08	-0,12	0,37***	-0,01	-0,16	-0,04	0,66***	0,05	-	-	-	-	-
ПК	-0,33***	-0,13	0,33**	-0,22*	0,10	0,31**	0,19*	0,09	0,13	-	-	-	-
Показатели учебно-профессиональной мотивации n=130													
ВК	-0,14	0,12	0,08	0,11	-0,20*	-0,01	0,24*	0,23*	0,33**	-	-	-	-
ГЗ	-0,06	0,25**	0,06	-0,08	-0,39***	0,15	0,06	0,08	0,07	0,46***	-	-	-
УПД	-0,14	0,03	0,04	0,04	-0,15	0,10	0,07	-0,01	0,30**	0,55***	0,39***	-	-
ИУ	-0,03	0,23**	-0,06	-0,13	-0,24**	0,19*	0,02	-0,22*	0,01	0,21*	0,46***	0,30**	-

Примечание: N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - p≤0,05, ** - p≤0,01, ***- p≤0,001;
Показатели профессионального типа личности: РТ- реалистический тип, ИТ- интеллектуальный тип, СТ - социальный тип, КТ – конвенциональный тип; ПТ – предпринимательский тип, ХТ – художественный тип, ПО- профессиональная однородность, ПД – профессиональная дифференцированность, ПК – профессиональная конгруэнтность; Показатели учебно-профессиональной мотивации: ВК - стать высококвалифицированным специалистом, ГЗ- получить глубокие и прочные знания, УПД- обеспечить успешность профессиональной деятельности, ИУ- получить интеллектуальное удовлетворение.

Таблица 27

Интеркорреляционные взаимосвязи показателей профессионального самоопределения студентов V курса

	Показатели профессионального типа личности										Показатели учебно-профессиональной мотивации			
	РТ	ИТ	СТ	КТ	ПТ	ХТ	ПО	ПД	ПК	ВК	ГЗ	УПД	ИУ	

Показатели жизненного предназначения n=62													
Исполнитель	0,53***	-0,22	-0,24	0,33**	0,16	-0,41**	-0,14	-0,20	-0,13	-0,15	0,17	-0,16	0,04
Творец	0,16	0,27*	-0,54***	-0,22	-0,08	0,49***	0,32*	-0,26*	-0,19	-0,32*	0,00	-0,02	0,00
Руководитель	-0,35**	-0,34**	0,09	0,20	0,41**	-0,12	-0,01	-0,10	0,20	0,22	0,22	-0,07	0,19
Подчиненный	0,34**	-0,03	0,29*	0,00	-0,47***	-0,16	-0,15	0,17	0,14	0,00	-0,39**	-0,10	-0,24
Поддержка других	-0,15	-0,11	0,16	0,03	0,18	-0,12	-0,01	0,29*	-0,01	0,32*	0,18	0,16	0,01
Поддержка себя	-0,16	-0,02	-0,08	-0,06	0,08	0,20	0,10	-0,26*	-0,08	0,15	0,00	-0,18	-0,07
Ситуатив ориентац	0,26*	0,00	0,01	0,15	-0,18	-0,16	-0,16	0,22	-0,06	-0,21	-0,24	0,16	-0,43***
Духов. ориентация	0,14	0,28*	-0,20	-0,23	-0,02	0,13	0,06	0,00	0,05	0,20	-0,05	0,14	0,02
Внутр. ЛК	-0,18	0,06	-0,22	-0,09	0,47***	0,07	0,36**	-0,22	0,02	0,12	0,33**	0,02	0,32*
Внеш. ЛК	0,04	-0,04	-0,14	0,38**	-0,06	-0,26*	-0,27*	0,24	-0,33*	-0,27*	-0,09	0,08	-0,03
Выс. осознан. ЖП	-0,17	0,00	0,23	-0,26*	-0,05	0,13	0,21	0,00	0,09	0,29*	-0,08	-0,18	0,11
Низ. осознан. ЖП	0,12	-0,16	-0,16	0,23	0,04	-0,18	-0,28*	-0,16	-0,09	-0,25*	0,09	0,15	0,04
Однонаправлен. ЖП	0,07	-0,05	-0,06	0,27*	-0,11	-0,24	-0,16	0,00	-0,35*	-0,08	-0,09	-0,29*	0,14
Разнонаправлен. ЖП	-0,11	-0,28*	0,02	0,26*	0,32**	-0,16	-0,12	-0,14	0,33*	0,22	0,17	0,36**	-0,11
Вера в осущест. ЖП	-0,06	-0,48***	0,17	0,36**	0,44**	-0,35**	0,06	-0,13	-0,02	0,48***	0,27*	0,19	-0,06
Действенность ЖП	0,02	-0,06	0,24	-0,19	0,06	-0,09	0,26*	0,16	-0,03	0,55***	0,18	0,33**	0,04
Гармоничность	-0,03	-0,04	-0,04	0,27*	0,06	-0,22	0,07	-0,06	-0,29*	0,09	0,18	0,15	0,01
Показатели профессионального типа личности n= 86													
РТ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ИТ	0,15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
СТ	-0,32**	-0,25**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
КТ	-0,07	-0,51***	-0,15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ПТ	-0,39**	-0,49***	-0,16	0,29**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ХТ	-0,11	0,21	-0,24*	-	0,58***	-0,24**	-	-	-	-	-	-	-
ПО	-0,40***	-0,24*	0,30**	-0,12	0,20	0,21*	-	-	-	-	-	-	-
ПД	-0,08	-0,14	0,46***	-0,23*	-0,09	0,10	0,22*	-	-	-	-	-	-
ПК	-0,13	-0,21*	0,44***	-0,22*	-0,07	0,21*	0,17	0,29**	-	-	-	-	-
Показатели учебно-профессиональной мотивации n= 86													
ВК	-0,04	-0,06	0,46***	-0,24*	-0,22*	-0,02	0,10	0,29*	0,21*	-	-	-	-
ГЗ	-0,01	0,02	0,30**	-0,13	-0,21*	-0,02	0,03	0,31**	0,10	0,50***	-	-	-
УПД	-0,02	-0,07	0,29**	-0,12	-0,11	0,10	0,10	0,23*	0,34**	0,43***	0,45***	-	-
ИУ	-0,06	0,18	0,11	-0,16	-0,28**	0,03	-0,04	0,09	-0,06	0,44***	0,44***	0,27**	-
Примечание: N(n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - p≤0,05, ** - p≤0,01, ***- p≤ ; Показатели профессионального типа личности: РТ- реалистический тип, ИТ- интеллектуальный тип, СТ - Социальный тип, КТ – конвенциональный тип; ПТ – предпринимательский тип, ХТ – художественный тип, ПО- профессиональная однородность, ПД – профессиональная дифференцированность, ПК – профессиональная конгруэнтность; Показатели учебно-профессиональной мотивации: ВК- стать высококвалифицированным специалистом, ГЗ- получить глубокие и прочные знания, УПД- обеспечить успешность профессиональной деятельности, ИУ- получить интеллектуальное удовлетворение.													

Таблица 28

Корреляционные взаимосвязи основных показателей адаптации и самоактуализации студентов I курса (N =80)

Показатели психологической адаптации

Показатели самоактуализации	Показатели психологической адаптации									
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Эскапизм	СПА
ОВ	0,18	-0,32**	0,15	-0,30**	0,24*	-0,40***	-0,10	-0,38***	-0,14	0,29**
Поддержка	0,28*	-0,24*	0,27*	-0,37***	0,17	-0,27*	-0,12	-0,19	-0,05	0,26*
Ценностн. ор.	0,26*	-0,24*	0,20	-0,35**	0,08	-0,24*	0,07	-0,15	-0,05	0,26*
Гибкость	0,10	-0,13	0,03	-0,22	0,19	-0,19	-0,22	-0,12	-0,12	0,10
Сензитивность	0,20	-0,03	0,10	-0,16	0,15	-0,14	-0,08	-0,05	0,09	0,05
Спонтанность	0,24*	-0,25*	0,15	-0,20	0,33*	-0,23*	-0,07	-0,16	-0,11	0,27*
Самоуважение	0,34**	-0,27*	0,29*	-0,41***	0,11	-0,32**	0,05	-0,22	-0,01	0,32**
Взгляд на ПЧ	0,19	-0,14	0,13	-0,21	0,07	-0,19	0,14	-0,27*	-0,17	0,16
Синергитич	0,07	-0,08	-0,15	-0,13	-0,13	-0,08	0,06	-0,08	-0,16	0,06
Принятие агрес.	0,14	-0,11	0,05	-0,24*	0,02	-0,17	-0,29*	-0,06	-0,04	0,10
Познават. потр.	0,09	-0,16	0,17	-0,23*	-0,10	-0,14	0,10	-0,12	-0,08	0,16
Креативность	0,24*	-0,34**	0,24*	-0,43***	0,15	-0,28*	0,12	-0,33**	-0,20	0,35**
САТ	0,18	-0,23*	0,15	-0,32**	0,13	-0,29**	-0,19	-0,26*	-0,03	0,21

Примечание: N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$;

Таблица 29

Корреляционные взаимосвязи основных показателей адаптации и самоактуализации студентов III курса (N = 87)

Показатели самоактуализации	Показатели психологической адаптации									
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Эскапизм	СПА
ОВ	0,13	-0,17	0,32**	-0,21*	0,17	-0,26*	0,01	-0,25*	-0,29**	0,19
Поддержка	0,28**	-0,24*	0,41***	-0,36***	0,31**	-0,22*	0,10	-0,28**	-0,22*	0,28**
Ценностн. ор.	0,43***	-0,32**	0,48***	-0,34**	0,41***	-0,37***	0,10	-0,29**	-0,19	0,37***
Гибкость	0,12	-0,15	0,29**	-0,27**	0,10	-0,10	0,02	-0,10	-0,16	0,17
Сензитивность	0,15	-0,11	0,14	-0,18	0,26*	-0,07	0,15	-0,02	0,03	0,11
Спонтанность	0,15	-0,20	0,41***	-0,39***	0,23*	-0,28**	0,15	-0,40***	-0,21*	0,20
Самоуважение	0,33**	-0,14	0,44***	-0,35***	0,35***	-0,16	0,15	-0,22*	-0,04	0,21*
Взгляд на ПЧ	0,12	-0,12	0,38***	-0,21*	0,36***	-0,12	0,00	-0,20	-0,18	0,15
Синергитич	0,14	-0,13	0,35***	-0,23*	0,25*	-0,05	0,02	-0,10	-0,17	0,17
Принятие агрес.	0,21*	-0,29**	0,27**	-0,36***	0,17	-0,29**	0,05	-0,29**	-0,20	0,32**
Познават. потр.	0,28**	-0,15	0,35***	-0,25*	0,25*	-0,24*	0,19	-0,19	-0,07	0,21*
Креативность	0,19	-0,10	0,22*	-0,10	0,26*	-0,17	0,04	-0,08	0,04	0,13
САТ	0,30**	-0,25*	0,49***	-0,40***	0,32**	-0,27**	0,09	-0,27**	-0,19	0,30**

Примечание: N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$;

Таблица 30

Корреляционные взаимосвязи основных показателей адаптации и самоактуализации студентов V курса (N = 101)

Показатели психологической адаптации									
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Показатели самоактуализации	Показатели психологической адаптации									
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Эскапизм	СПА
ОВ	-0,01	-0,33***	0,23*	-0,31**	0,11	-0,38***	-0,14	-0,29**	-0,27**	0,32**
Поддержка	0,12	-0,48***	0,30**	-0,47***	0,19	-0,51***	-0,09	-0,46***	-0,25**	0,46***
Ценностн. ор.	0,23*	-0,36***	0,23*	-0,36***	0,21*	-0,43***	-0,03	-0,41***	-0,29**	0,38***
Гибкость	0,02	-0,39***	0,12	-0,35***	0,04	-0,38***	-0,06	-0,32**	-0,26**	0,36***
Сензитивность	0,10	-0,29**	0,20*	-0,30**	0,01	-0,27**	-0,06	-0,29**	-0,16	0,31**
Спонтанность	0,28**	-0,47***	0,39***	-0,48***	0,20*	-0,52***	0,01	-0,40***	-0,20*	0,51***
Самоуважение	0,21*	-0,51***	0,26**	-0,43***	0,21*	-0,52***	-0,03	-0,45***	-0,45***	0,53***
Взгляд на ПЧ	0,14	0,09	0,06	0,11	0,16	0,04	0,05	0,07	-0,02	-0,06
Синергитич	0,09	-0,08	0,13	-0,12	0,11	-0,22*	0,00	-0,15	-0,10	0,10
Принятие агрес.	0,04	-0,35***	0,18	-0,37***	0,09	-0,30**	-0,07	-0,33***	-0,10	0,33***
Познават. потр.	0,15	-0,22*	0,20*	-0,15	0,12	-0,18	0,00	-0,22*	-0,14	0,23*
Креативность	0,10	-0,22*	0,11	-0,20*	-0,02	-0,17	-0,05	-0,20*	-0,13	0,23*
САТ	0,20*	-0,51***	0,35***	-0,48***	0,24*	-0,56***	-0,07	-0,48***	-0,27**	0,52***

Примечание: N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$;

Таблица 31

Корреляционные взаимосвязи между показателями профессионального самоопределения и психологической адаптации студентов I курса.

Показатели профессионального самоопределения	Показатели психологической адаптации									
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Эскапизм	СПА	Ориентация во времени	Поддержка	САТ	
Показатели жизненного предназначения n=60										
Исполнитель	-0,07	0,19	0,10	-0,04	0,09	-0,18	-0,08	-0,06	-0,14	
Творец	0,17	-0,13	0,06	-0,12	-0,08	0,14	0,16	0,33**	0,21*	
Руководитель	0,42**	-0,23	0,39**	-0,36**	0,03	0,27*	0,21*	0,25*	0,25*	
Подчиненный	-0,29*	0,22	-0,27*	0,26*	0,08	-0,24	-0,09	-0,26*	-0,37**	
Поддержка других	0,54**	-0,02	0,37**	-0,07	0,20	0,14	-0,27**	-0,03	-0,03	
Поддержка себя	0,17	-0,04	0,19	-0,13	0,14	0,08	0,32**	0,29**	0,26*	
Ситуативная ориентация	-0,06	0,12	-0,12	0,15	0,25*	-0,08	0,09	-0,07	0,01	
Духовная ориентация	0,28*	-0,16	-0,03	0,01	-0,10	0,22	-0,09	-0,03	-0,06	
Внутр. локус-контроль	0,32*	-0,18	0,32*	-0,30*	-0,13	0,22	0,25*	0,30**	0,38**	
Внеш. локус-контроль	0,20	0,21	0,21	0,14	0,25*	-0,07	-0,06	-0,05	-0,08	
Выс.осознанность ЖП	0,27*	-0,15	0,21	-0,39**	-0,33**	0,19	-0,08	0,02	0,00	
Низ.осознанность ЖП	-0,52**	0,52**	-0,51**	0,69**	0,29*	-0,53**	-0,05	-0,26*	-0,27**	
Однонаправленность ЖП	0,13	0,06	-0,07	0,01	-0,12	0,05	-0,14	-0,08	-0,13	
Разнонаправленность ЖП	0,05	-0,01	-0,06	0,09	0,12	0,06	-0,09	-0,12	-0,06	
Вера в осуществимость	0,54**	-0,39**	0,39**	-0,35**	-0,34**	0,47**	0,16	0,06	0,15	
Действенность ЖП	0,24	-0,20	0,33**	-0,36**	-0,18	0,19	-0,01	0,00	-0,04	
Гармоничность	0,32*	-0,26*	0,22	-0,44**	-0,31*	0,25*	0,13	0,25*	0,32**	
Показатели профессионального типа личности n=84										
Реалистический тип	0,08	0,07	0,16	-0,21	0,05	-0,05	0,10	-0,19	-0,16	
Интеллектуальный тип	-0,30*	0,02	-0,13	0,19	-0,20	-0,11	-0,18	-0,16	-0,08	
Социальный тип	0,08	-0,10	-0,09	0,25*	0,01	0,04	0,09	-0,09	0,05	
Конвенциональный тип	-0,08	-0,08	-0,17	-0,08	-0,26*	0,07	0,08	-0,03	-0,08	
Предпринимательский тип	0,12	-0,05	0,17	-0,17	0,06	0,14	0,09	0,18	0,03	
Художественный тип	0,08	0,18	0,04	0,07	0,24*	-0,09	0,05	0,16	0,26*	
Проф. однородность	0,06	-0,02	-0,07	0,11	0,27*	0,12	-0,03	0,20	0,22*	
Проф. дифференцированность	0,08	-0,16	-0,07	0,03	-0,19	0,14	-0,03	0,17	0,11	
Проф. конгруэнтность	0,03	0,04	0,02	0,24*	-0,31*	0,03	-0,04	0,12	0,17	
Показатели учебно-профессиональной мотивации n=84										
Стать квалифицир. специалистом	0,22*	-0,37**	0,26*	-0,32**	-0,20	0,32**	-0,14	0,22*	0,32*	
Глубокие и прочные знания	0,16	0,00	0,06	-0,12	-0,18	-0,19	-0,12	0,07	0,09	

Успешность проф. деятельности	0,24*	0,16	0,10	-0,05	0,25*	-0,07	-0,06	0,13	0,18
Интеллектуальное удовлетворение	0,36**	-0,02	0,19	-0,13	-0,19	0,14	0,08	0,08	0,12
Примечание: N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, ***- $p \leq 0,001$;									

Таблица 32

Корреляционные взаимосвязи между показателями профессионального самоопределения и психологической адаптации студентов III курса.

Показатели профессионального самоопределения	Показатели психологической адаптации								
	Адаптивность	Деадаптив	Принятие себя	Непринятие себя	Эскапизм	СПА	Ориентация во времени	Поддержка	SAT
Показатели жизненного предназначения n=52						n=52			
Исполнитель	-0,23	0,41**	-0,43*	0,50**	0,20	-0,46**	-0,15	-0,48**	-0,37**
Творец	0,17	0,02	0,25	-0,20	0,10	0,03	-0,03	0,14	0,20
Руководитель	0,21	-0,22	0,50**	-0,34**	-0,40**	0,29*	0,38**	0,53**	0,48**
Подчиненный	-0,07	0,35**	-0,46**	0,40**	0,40	-0,35**	-0,37**	-0,45**	-0,38**
Поддержка других	-0,16	0,34*	-0,28*	0,38**	-0,02	-0,34*	0,05	-0,18	-0,11
Поддержка себя	0,09	0,06	-0,07	-0,07	-0,23	-0,01	-0,01	0,09	-0,02
Ситуативная ориентация	-0,36**	0,50**	-0,41**	0,31*	0,28*	-0,57**	-0,23*	-0,28*	-0,19
Духовная ориентация	-0,04	0,04	-0,06	0,13	0,31*	-0,02	-0,02	-0,23*	-0,19
Внутр. Локус-контроль	-0,02	0,07	0,06	0,02	-0,20	-0,04	-0,06	0,23*	0,25*
Внеш. Локус-контроль	-0,31*	0,07	-0,34**	0,36**	0,32*	-0,20	-0,17	-0,37**	-0,32**
Выс. Осознанность ЖП	0,12	-0,15	0,31*	-0,37**	-0,26	0,18	0,35**	0,34**	0,38**
Низ. осознанность ЖП	0,12	0,04	-0,10	0,32*	0,25	-0,01	-0,37**	-0,23*	-0,25*
Однонаправленность ЖП	0,18	0,17	0,00	0,33*	0,18	-0,11	-0,16	-0,18	-0,17
Разнонаправленность ЖП	-0,07	-0,14	0,03	-0,24	-0,31*	0,12	0,14	0,19	0,19
Вера в осуществл-	-0,04	-0,12	0,07	-0,27*	-0,73**	0,12	0,11	0,37**	0,37**
Действенность ЖП	-0,02	0,05	-0,06	-0,04	-0,04	-0,04	-0,06	-0,14	-0,12
Гармоничность	0,05	-0,14	0,26	-0,42**	-0,38*	0,18	0,41**	0,46**	0,47**
Показатели профессионального типа личности n=93						n=72			
Реалистический тип	-0,09	-0,14	0,13	-0,23*	-0,16	0,12	-0,03	-0,19	-0,06
Интеллектуальный тип	-0,13	0,02	0,07	0,02	-0,06	0,00	0,14	-0,06	-0,05
Социальный тип	0,06	0,01	-0,12	0,08	-0,03	-0,03	0,04	0,15	0,09
Конвенциональный тип	-0,24*	0,29**	-0,38**	0,26*	0,33**	-0,32**	-0,21	-0,08	-0,16
Предпринимательский тип	0,11	-0,12	-0,16	0,21*	0,15	0,12	-0,05	0,04	-0,06
Художественный тип	0,22	-0,12	0,38**	0,27**	-0,24*	0,15	0,15	0,08	0,24*
Проф однородность	0,28**	-0,24*	0,50**	-0,46**	-0,22*	0,31**	0,26*	0,27*	0,30**
Проф дифференцированность	-0,18	0,17	-0,07	0,07	0,15	-0,23*	-0,01	-0,20	-0,07
Проф конгруэнтность	0,19	-0,17	0,31**	-0,29**	-0,25*	0,00	0,38**	0,30**	0,32**
Показатели учебно-профессиональной мотивации n=93						n=72			
Стать квалифцир. специалистом	0,22*	-0,04	0,22*	-0,10	-0,22*	0,06	-0,15	0,01	0,00
Глубокие и прочные знания	0,16	0,15	0,10	-0,04	-0,12	-0,11	0,40**	0,07	0,18
Успешность проф. деятельности	-0,03	-0,06	0,03	-0,04	-0,15	0,03	0,21	0,10	0,27*
Интеллектуальное удовлетворение	0,06	0,05	0,21*	-0,06	-0,21*	-0,04	0,23*	0,23*	0,26*
Примечание. N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, ***- $p \leq 0,001$;									

Таблица 33

Корреляционные связи между показателями профессионального самоопределения и психологической адаптации студентов 5 курса

	Показатели психологической адаптации
--	---

Показатели профессионального самоопределения	показатели профессионального самоопределения								
	Адаптивность	Деадаптивн	Принятие себя	Непринятие себя	Эскапизм	СПА	Ориентация во времени	Поддержка	SAT
Показатели жизненного предназначения n=62							n=48		
Исполнитель	0,25*	0,43**	0,35**	0,25*	0,53**	-0,33**	-0,23	-0,17	-0,35*
Творец	-0,01	0,33**	-0,05	0,23	0,37**	-0,37**	-0,30*	0,06	0,09
Руководитель	0,44**	-0,14	0,21	-0,13	0,00	0,22	0,15	0,07	0,17
Подчиненный	-0,29*	0,00	-0,09	-0,07	-0,02	-0,03	0,06	-0,03	0,19
Поддержка других	-0,01	0,05	-0,06	0,14	-0,03	-0,05	-0,35*	0,07	-0,20
Поддержка себя	-0,12	0,06	-0,18	0,19	-0,02	-0,08	-0,15	-0,19	-0,18
Ситуативная ориентация	-0,18	-0,25*	-0,12	-0,13	-0,39**	0,24*	0,39**	-0,03	-0,03
Духовная ориентация	-0,17	0,06	-0,20	0,05	0,24*	-0,12	-0,40**	0,32*	0,07
Внутренний локус-контроль	0,48**	0,06	0,23	0,11	0,12	0,09	0,03	0,07	-0,15
Внешний локус-контроль	-0,21	0,11	-0,10	0,17	-0,17	-0,13	-0,30*	0,03	-0,27*
Высокая осознанность ЖП	0,19	0,05	-0,01	-0,07	0,04	0,06	0,17	-0,17	0,04
Низкая осознанность ЖП	-0,11	0,18	0,04	0,30*	0,00	-0,20	-0,22	0,20	-0,18
Однонаправленность ЖП	-0,20	0,25*	-0,22	0,15	0,15	-0,30**	-0,27*	-0,17	-0,03
Разнонаправленность ЖП	0,33**	-0,18	0,40**	-0,22	-0,04	0,26*	0,24	-0,20	0,13
Вера в осуществи-	0,46**	-0,13	0,41**	-0,17	0,11	0,21	0,39**	-0,15	-0,03
Действенность ЖП	0,02	-0,18	-0,18	-0,12	-0,24*	0,31*	0,07	-0,13	-0,19
Гармоничность	0,05	0,01	0,11	0,10	0,06	-0,02	-0,02	-0,16	0,00
Показатели профессионального типа личности n=62									
Реалистический тип	-0,16	0,22	-0,07	0,03	0,27*	-0,25*	-0,18	-0,11	-0,17
Интеллектуальный тип	-0,46**	-0,03	-0,32*	0,03	-0,06	-0,08	-0,30*	-0,28*	-0,27*
Социальный тип	-0,05	-0,31*	-0,05	-0,26*	-0,39**	0,33**	0,07	-0,03	-0,12
Конвенциональный тип	0,32**	-0,12	0,46**	-0,15	0,04	0,18	0,27*	0,04	0,06
Предпринимательский тип	0,47**	0,13	0,30*	0,19	0,19	-0,02	0,06	0,12	0,22
Художественный тип	-0,11	0,13	-0,23*	0,12	0,13	-0,18	0,16	0,30*	0,25*
Проф однородность	-0,29*	0,09	0,16	0,12	0,20	-0,01	0,05	0,05	0,03
Проф дифференцированность	-0,03	-0,25*	0,26*	-0,31*	-0,33**	0,25*	0,04	0,12	0,02
Проф конгруэнтность	0,06	-0,22	-0,04	-0,30*	-0,10	0,25*	0,16	0,06	0,07
Показатели учебно-профессиональной мотивации: коэффициент корреляции Ч. Спирмена n=62									
Стать квалифицир. специалистом	0,37**	-0,35**	0,31**	-0,36**	-0,31*	0,38**	-0,04	-0,14	-0,11
Глубокие и прочные знания	0,28*	-0,18	0,16	-0,10	-0,12	0,19	-0,16	0,01	0,02
Успешность проф. деятельности	0,31*	-0,17	0,29*	-0,26*	-0,09	0,21	-0,10	0,02	0,03
Интеллектуальн. удовлетворение	0,19	-0,22	0,13	-0,31*	-0,15	0,23	-0,04	-0,05	0,04
Примечание. N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, ***- $p \leq 0,001$;									

Таблица 34

Корреляционные связи показателей эмоциональной устойчивости и психологической адаптации студентов I курса

Показатели эмоциональной устойчивости	Показатели психологической адаптации								
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Эскапизм	СПА	Ориентация во времени	Поддержка	САТ
Эмоционально-регуляторные свойства n=112							n=86		
Эмоциональная устойчивость	0,35***	-0,41***	0,21*	-0,32***	-0,32**	0,43***	0,15	0,25*	0,26*
Жизнерадостность	0,40***	-0,41***	0,14	-0,20*	-0,09	0,47***	-0,04	0,10	0,03
Эмоц. чувствительность	-0,21*	0,17	0,11	-0,05	-0,02	-0,01	-0,02	-0,07	-0,13
Неуверенность	-0,33**	0,37***	-0,21*	0,34***	0,33**	-0,35***	-0,28**	-0,49***	-0,51***
Напряженность	-0,14	0,47***	-0,28**	0,24*	0,34**	-0,13	-0,28**	-0,24*	-0,32**
Самоконтроль	0,18	-0,31***	0,04	-0,14	-0,28**	0,32**	0,03	-0,03	-0,05
Моральная нормативность	0,25**	-0,22*	0,06	-0,09	-0,12	0,25**	0,15	0,00	-0,02
Эмоциональный комфорт	0,41***	-0,39***	0,07	-0,16	0,00	0,27**	0,24*	0,17	0,13
Эмоциональный дискомфорт	-0,20*	0,80***	-0,14	0,58***	0,44***	-0,78***	-0,40***	-0,27*	-0,29**
Психические состояния n=131							n=92		
Тревожность	-0,27**	0,56***	-0,36***	0,45***	0,27**	-0,56***	-0,15	-0,32**	-0,40***
Фрустрация	-0,25**	0,59***	-0,01	0,37***	0,37***	-0,59***	-0,19	-0,34***	-0,38***
Агрессивность	0,07	0,16	0,17	-0,24**	0,27**	-0,14	0,12	0,13	0,20
Ригидность	-0,30**	0,38***	-0,26**	0,28**	0,24**	-0,40***	-0,23*	-0,42***	-0,43***

Примечание. N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - p≤0,05, ** - p≤0,01, ***- p≤0,001;

Таблица 35

Корреляционные связи показателей эмоциональной устойчивости и психологической адаптации студентов III курса

Показатели эмоциональной устойчивости	Показатели психологической адаптации								
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Эскапизм	СПА	Ориентация во времени	Поддержка	САТ
Эмоционально-регуляторные свойства n=97							n=112		
Эмоциональная устойчивость	0,35***	-0,22*	0,38***	-0,19	-0,01	0,30***	0,25**	0,28**	0,36***
Жизнерадостность	0,26**	-0,15	0,24*	-0,13	-0,17	0,19	0,16	0,22**	0,31***
Эмоцион. чувствительность	0,13	-0,09	0,07	-0,06	-0,08	0,11	0,05	0,10	0,06
Неуверенность	-0,11	0,23*	-0,21*	0,19	0,19	-0,26**	-0,41***	-0,32***	-0,40***
Напряженность	0,02	-0,02	0,04	-0,03	0,13	0,00	-0,16	-0,18*	-0,21*
Самоконтроль	0,04	-0,13	-0,06	-0,04	-0,12	0,12	-0,06	-0,08	-0,03
Моральная нормативность	0,06	0,10	-0,06	0,08	0,09	-0,06	-0,07	-0,08	0,00
Эмоциональный комфорт	0,50***	-0,25**	0,24*	-0,26**	-0,04	0,36***	0,17	0,31***	0,32***
Эмоциональный дискомфорт	-0,39***	0,70***	-0,15	0,51***	0,50***	-0,71***	-0,26**	-0,22*	-0,27**
Психические состояния n=39							n=39		
Тревожность	-0,30*	0,31*	-0,30*	0,19	0,34*	-0,33*	-0,60***	-0,39**	-0,46***
Фрустрация	-0,13	0,28	-0,21	0,23	0,40**	-0,26	-0,61***	-0,39**	-0,50***
Агрессивность	0,17	0,08	0,13	-0,15	0,20	-0,03	-0,13	0,23	0,21
Ригидность	0,06	0,18	0,07	0,06	-0,09	-0,14	-0,21	-0,24	-0,33*

Примечание. N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - p≤0,05, ** - p≤0,01, ***- p≤0,001;

Таблица 36

Корреляционные связи показателей эмоциональной устойчивости и психологической адаптации студентов V курса

Показатели эмоциональной устойчивости	Показатели психологической адаптации								
	Адаптивность	Деадаптивность	Принятие себя	Непринятие себя	Эскапизм	СПА	Ориентация во времени	Поддержка	САТ
Эмоционально-регуляторные свойства n=68									
Эмоциональная устойчивость	0,31**	-0,37**	0,27*	-0,36**	-0,27*	0,41***	0,26*	0,31**	0,39***
Жизнерадостность	0,04	-0,34**	0,16	-0,25*	-0,33**	0,34**	0,36**	0,44***	0,45***
Эмоц. чувствительность	0,07	-0,06	0,01	-0,07	0,00	0,04	0,09	0,05	0,11
Неуверенность	-0,07	0,36**	-0,22	0,31**	0,34**	-0,34**	-0,22	-0,42**	-0,32**
Напряженность	-0,20	0,32**	-0,23*	0,33**	0,31**	-0,33**	-0,01	-0,06	-0,14
Самоконтроль	0,29*	-0,23*	0,36**	-0,28*	-0,32**	0,22	-0,17	0,04	-0,14
Моральная нормативность	0,28*	-0,10	0,27*	-0,06	-0,14	0,15	-0,03	-0,10	-0,05
Эмоциональный комфорт	0,49***	-0,06	0,39***	0,00	0,07	0,17	0,18	0,24*	0,29*
Эмоциональный дискомфорт	-0,24*	0,91***	-0,45***	0,81***	0,68***	-0,88***	-0,43**	-0,56***	-0,61***
Психические состояния n=37									
Тревожность	-0,04	0,53***	-0,13	0,38*	0,47**	-0,49**	-0,30	-0,35*	-0,30
Фрустрация	-0,05	0,72***	0,00	0,65***	0,48**	-0,66***	-0,16	-0,49**	-0,64***
Агрессивность	0,16	0,44**	0,09	0,39*	0,48**	-0,40*	-0,37*	-0,21	-0,43**
Ригидность	0,23	0,37*	0,18	0,31	0,46**	-0,31	-0,46**	-0,41*	-0,33*
Примечание. N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - p≤0,05, ** - p≤0,01, ***- p≤0,001;									

Корреляционные связи между показателями профессионального самоопределения и эмоциональной устойчивости личности студентов I курса

Показатели профессионального самоопределения	Показатели эмоциональной устойчивости								
	Фактор С Эмоциональная устойчивость	Фактор F Жизнерадостность	Фактор I Эмоциональная чувствительность	Фактор O Неуверенность	Фактор Q4 Напряженность	Фактор Q3 Самоконтроль	Фактор G Моральная нормативность	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт
Показатели жизненного предназначения n=80								n=52	
Исполнитель	-0,05	-0,04	-0,06	0,22*	-0,01	0,12	0,15	-0,32*	-0,01
Творец	0,11	0,03	0,22*	-0,27*	-0,07	0,01	-0,13	0,15	-0,35*
Руководитель	0,03	0,14	-0,11	-0,30**	-0,11	-0,03	0,09	-0,13	-0,42**
Подчиненный	0,11	-0,24*	0,20	0,34**	0,26*	0,26*	0,15	0,24	-0,18
Поддержка других	0,04	0,13	-0,08	-0,07	0,01	0,02	0,24*	0,06	-0,07
Поддержка себя	0,09	0,09	0,02	-0,10	0,05	0,04	0,04	0,06	0,05
Ситуативная ориентация	-0,22*	-0,05	-0,05	0,03	-0,03	-0,04	0,09	0,33*	-0,07
Духовная ориентация	0,21*	0,23*	0,29*	0,10	0,28**	0,10	0,31**	0,02	-0,36*
Внутренний локус-контроль	0,23*	0,04	0,08	-0,05	-0,06	0,02	0,18	0,02	-0,27*
Внешний локус-контроль	-0,13	0,05	-0,22*	0,07	0,04	0,06	0,04	-0,11	-0,19
Высокая осознанность ЖП	0,14	-0,22*	0,17	0,02	0,07	0,07	0,13	-0,05	-0,01
Низкая осознанность ЖП	-0,22*	-0,08	-0,02	0,37*	0,27*	-0,12	-0,25*	-0,11	0,51***
Однонаправленность ЖП	-0,14	-0,02	-0,09	0,06	0,22*	-0,17	-0,10	0,02	0,08
Разнонаправленность ЖП	-0,10	0,08	-0,11	-0,04	0,03	0,02	-0,03	0,17	-0,36
Вера в осуществимость ЖП	0,24*	0,07	0,04	-0,03	0,04	0,10	0,23*	-0,03	-0,17
Действенность ЖП	0,16	0,10	0,23*	0,00	0,05	0,24*	0,12	0,00	-0,40**
Гармоничность ЖП	0,13	-0,01	0,10	-0,13	-0,11	0,07	0,10	0,18	-0,33*
Показатели профессионального типа личности n=101									
Реалистический тип	0,05	-0,07	0,19	0,18	0,12	0,12	0,25*	0,04	-0,01
Интеллектуальный тип	0,07	-0,28**	0,05	0,04	-0,01	0,04	-0,04	-0,17	0,11
Социальный тип	-0,07	0,26**	-0,23*	-0,08	-0,08	0,00	0,02	-0,03	-0,01
Конвенциональный тип	-0,17	-0,06	-0,17	0,01	-0,01	-0,07	-0,02	-0,10	0,00
Предпринимательский тип	0,00	0,06	-0,11	-0,11	0,06	-0,08	0,06	0,12	-0,12
Художественный тип	0,06	-0,03	0,24*	-0,04	-0,11	0,00	-0,28**	0,17	0,04
Проф однородность	-0,13	-0,07	-0,10	-0,20*	-0,12	-0,17	-0,32**	-0,06	0,09
Проф дифференцированность	0,17	0,13	0,03	0,07	0,02	0,19	-0,07	0,04	-0,22*
Проф конгруэнтность	-0,03	0,06	-0,12	-0,25*	-0,11	-0,13	-0,28**	0,12	0,03
Показатели учебно-профессиональной мотивации: коэффициент корреляции Ч.Спирмена n=101									
Стать квалифицир. специалистом	0,20*	0,03	0,11	-0,09	0,02	0,02	0,20*	0,04	-0,25*
Глубокие и прочные знания	-0,03	-0,06	0,05	-0,10	-0,21*	-0,12	0,24*	-0,24*	-0,01
Успешность проф. деятельности	0,01	-0,07	0,01	-0,16	-0,19	-0,12	-0,02	0,27*	0,04
Интеллектуальное удовлетворение	0,21*	0,02	0,03	-0,11	-0,07	-0,02	0,25**	0,02	-0,14
Примечание. N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - p≤0,05, ** - p≤0,01, ***- p≤0,001;									

Корреляционные связи между показателями профессионального самоопределения и эмоциональной устойчивости личности студентов III курса

Показатели профессионального самоопределения	Показатели эмоциональной устойчивости								
	Фактор С Эмоциональная устойчивость	Фактор F Жизнерадостность	Фактор I Эмоциональная чувствительность	Фактор O Неуверенность	Фактор Q4 Напряженность	Фактор Q3 Самоконтроль	Фактор G Моральная нормативность	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт
Показатели жизненного предназначения n=52									
Исполнитель	-0,19	-0,10	-0,34*	0,00	0,29	-0,01	0,35**	0,02	0,30*
Творец	0,04	-0,12	0,31*	0,10	-0,12	-0,12	0,36**	0,08	-0,19
Руководитель	0,17	0,28*	-0,05	-0,31*	0,07	0,03	-0,16	0,23	-0,13
Подчиненный	-0,22	-0,35**	0,12	0,30*	0,07	0,25	0,15	-0,13	0,22
Поддержка других	-0,03	0,14	-0,15	-0,05	-0,05	0,15	0,20	0,03	0,28*
Поддержка себя	-0,11	-0,04	-0,07	-0,10	0,36**	-0,09	0,02	0,19	-0,25
Ситуативная ориентация	-0,32*	0,03	-0,08	0,31*	0,15	-0,01	0,14	-0,25	0,36**
Духовная ориентация	-0,07	-0,08	-0,06	0,16	-0,06	-0,33*	0,31*	0,11	0,18
Внутренний локус-контроль	-0,02	-0,25	-0,29*	-0,04	-0,10	0,10	0,27*	0,37**	0,28*
Внешний локус-контроль	-0,09	0,09	-0,17	0,13	0,33*	-0,03	0,00	-0,02	0,14
Высокая осознанность ЖП	0,47**	0,00	0,15	-0,30*	-0,26	0,13	0,27*	-0,12	-0,36**
Низкая осознанность ЖП	-0,40**	-0,09	-0,17	0,37**	0,36**	-0,16	-0,22	0,36**	0,26
Однонаправленность ЖП	0,00	-0,08	0,00	0,17	-0,12	0,10	-0,17	0,24	0,23
Разнонаправленность ЖП	0,29*	0,08	0,13	-0,18	0,14	-0,06	0,39**	-0,13	-0,27*
Вера в осуществимость ЖП	0,14	0,24	-0,20	-0,15	0,11	-0,04	0,26	-0,16	-0,05
Действенность ЖП	0,23	-0,38**	0,09	-0,07	-0,14	0,27*	0,12	-0,11	0,10
Гармоничность	0,34*	-0,06	0,04	-0,45**	-0,38**	0,09	0,32*	0,20	-0,25
Показатели профессионального типа личности n=52									
Реалистический тип	0,31*	-0,10	-0,25*	-0,07	-0,16	0,08	-0,09	0,23	-0,27*
Интеллектуальный тип	0,32*	-0,33*	-0,14	-0,23	-0,44**	0,09	-0,02	0,17	-0,11
Социальный тип	-0,20	0,08	0,30*	0,26*	0,21	-0,11	0,12	-0,11	0,11
Конвенциональный тип	-0,28*	-0,01	0,06	0,36**	0,14	0,14	0,02	-0,33*	0,36**
Предпринимательский тип	-0,11	0,21	-0,26*	-0,20	0,10	0,03	0,14	-0,24	0,03
Художественный тип	0,00	0,10	0,18	-0,11	0,11	-0,20	-0,17	0,20	-0,16
Проф однородность	0,26*	-0,08	-0,07	-0,19	-0,11	-0,04	0,16	0,36**	-0,17
Проф дифференцированность	-0,18	-0,01	0,23	0,17	0,17	-0,05	0,03	0,00	0,21
Проф конгруэнтность	-0,12	0,03	0,25*	-0,04	0,07	-0,08	0,12	0,07	-0,01
Показатели учебно-профессиональной мотивации: коэффициент корреляции Ч. Спримена									
	n=136							n=52	
Стать квалифцир. специалистом	0,09	-0,09	0,09	0,08	-0,03	0,12	0,25**	0,07	-0,13
Глубокие и прочные знания	0,17*	-0,06	-0,02	0,01	-0,23**	0,09	0,21**	0,07	-0,01
Успешность проф. деятельности	0,24**	-0,04	0,09	-0,24*	-0,03	0,18*	0,19*	0,11	-0,20
Интеллектуальное удовлетворение	0,17*	0,07	-0,10	0,03	0,00	0,09	0,16	0,27*	-0,06

Примечание. N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, ***- $p \leq 0,001$;

Корреляционные связи между показателями профессионального самоопределения и эмоциональной устойчивости личности студентов V курса

Показатели профессионального самоопределения	Показатели эмоциональной устойчивости								
	Фактор С Эмоциональная устойчивость	Фактор F Жизнерадостность	Фактор I Эмоциональная чувствительность	Фактор O Неуверенность	Фактор Q4 Напряженность	Фактор Q3 Самоконтроль	Фактор G Моральная нормативность	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт
Показатели жизненного предназначения n=62									
Исполнитель	-0,25*	-0,17	-0,42*	0,22	0,15	-0,02	-0,06	0,26*	0,36**
Творец	-0,07	0,06	0,05	0,12	-0,20	-0,06	-0,11	-0,18	0,38**
Руководитель	0,15	0,07	0,06	-0,08	0,25*	0,44**	0,17	0,13	-0,05
Подчиненный	0,06	-0,03	0,07	0,14	-0,07	-0,32*	-0,27*	-0,14	-0,10
Поддержка других	-0,18	0,07	0,10	0,02	0,25*	-0,05	0,14	0,14	0,00
Поддержка себя	-0,15	-0,19	-0,01	-0,07	0,09	-0,02	0,13	0,01	0,01
Ситуативная ориентация	-0,19	-0,03	-0,13	-0,21	0,01	0,02	-0,01	-0,05	-0,27*
Духовная ориентация	-0,15	-0,11	0,20	0,18	0,09	-0,06	0,19	-0,29*	0,24
Внутренний локус-контроль	0,03	0,07	-0,10	-0,15	0,14	0,13	0,01	0,43**	0,11
Внешний локус-контроль	-0,30*	0,03	-0,18	-0,15	-0,07	0,05	0,09	-0,10	0,10
Высокая осознанность ЖП	0,17	-0,17	0,22	-0,33*	0,10	-0,27*	-0,09	-0,05	-0,04
Низкая осознанность ЖП	-0,22	0,20	-0,25*	0,03	0,04	0,20	0,11	0,13	0,27*
Однонаправленность ЖП	-0,27*	-0,17	-0,04	-0,19	-0,31*	0,10	-0,02	-0,12	0,20
Разнонаправленность ЖП	0,25*	-0,20	0,04	0,10	-0,11	0,30*	-0,15	-0,05	-0,20
Вера в осуществимость ЖП	0,39**	-0,15	0,02	-0,14	0,04	0,32*	0,11	0,55**	-0,18
Действенность ЖП	0,07	-0,13	0,01	-0,17	-0,11	0,00	0,15	0,07	-0,13
Гармоничность	0,02	-0,16	-0,16	0,05	-0,19	0,07	-0,18	0,13	-0,15
Показатели профессионального типа личности n=68									
Реалистический тип	0,30**	-0,15	-0,01	0,17	-0,23*	-0,08	-0,02	-0,27*	-0,05
Интеллектуальный тип	-0,10	0,00	0,02	0,03	-0,12	-0,01	-0,01	-0,33**	0,10
Социальный тип	0,17	-0,05	0,10	-0,04	0,05	-0,01	-0,04	0,15	-0,10
Конвенциональный тип	-0,02	-0,17	-0,27*	-0,11	0,05	0,12	-0,08	0,17	-0,02
Предпринимательский тип	0,14	0,07	-0,12	0,02	0,15	0,13	0,12	0,38*	-0,02
Художественный тип	0,10	0,20	0,36**	-0,03	-0,01	-0,16	0,09	-0,18	-0,02
Проф однородность	0,04	0,09	0,03	0,24*	0,19	-0,14	0,06	-0,14	0,08
Проф дифференцированность	0,07	-0,03	0,38	-0,03	-0,03	-0,01	0,01	-0,14	0,05
Проф конгруэнтность	0,25*	0,16	0,28*	-0,02	0,05	-0,25*	-0,15	-0,27*	-0,09
Показатели учебно-профессиональной мотивации: коэффициент корреляции Ч. Спримена									
	n=68							n=81	
Стать квалифицир. специалистом	0,25*	-0,07	0,31**	0,12	-0,16	0,20	0,31**	0,09	-0,26*
Получить глубокие и прочные знания	0,03	0,12	0,17	-0,03	-0,13	0,21	0,19	0,24*	-0,07
Успешность проф. деятельности	0,26*	0,06	0,24*	-0,05	-0,21	0,24*	0,35**	0,02	-0,23*
Интеллектуальное удовлетворение	0,09	0,18	0,13	0,15	-0,21	0,19	0,41**	0,33**	-0,08

Примечание. N (n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, ***- $p \leq 0,001$;

**Показатели профессионального самоопределения студентов
контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента (N = 61)**

№	Показатели профессионального самоопределения	Пред - тест		t – критерий Стьюдента	Пост - тест		t – критерий Стьюдента
		М - КГ	М-ЭГ		М- КГ	М-ЭГ	
Показатели жизненного предназначения							
1	Исполнитель	3,057	2,833	0,985, p≤0,3301	2,940	2,921	-0,4653, p≤0,6434
2	Творец	2,769	2,842	-0,239, p≤0,8117	2,750	3,131	-1,3165, p≤0,1930
3	Руководитель	3,365	3,447	-0,293, p≤0,7702	3,480	3,552	-1,3160, p≤0,1932
4	Подчиненный	2,134	2,289	-0,5047, p≤0,6163	2,134	2,342	-1,0292, p≤0,3076
5	Поддержка других	3,442	3,763	-1,3453, p≤0,1855	3,461	4,105	-2,5963*, p≤0,0118
6	Поддержка себя	2,807	2,578	0,8564, p≤0,3964	2,730	3,000	-1,6373, p≤0,1068
7	Ситуативная ориентация	3,576	3,421	0,6084, p≤0,5460	3,115	3,526	-1,8416, p≤0,0705
8	Духовная ориентация	3,038	2,631	1,2579, p≤0,2151	2,576	3,210	-2,3873*, p≤0,0201
9	Выс. осознанность ЖП	2,884	2,842	0,14055, p≤0,8888	3,269	4,000	-3,3959**, p≤0,0012
10	Низ. осознанность ЖП	2,807	2,789	0,0439, p≤0,9651	2,961	2,157	3,2814**, p≤0,0051
11	Однонаправленность ЖП	2,346	1,736	1,8803, p≤0,0668	1,615	1,894	-1,5862, p≤0,1180
12	Разнонаправленность ЖП	3,692	3,947	-0,8709, p≤0,3886	4,000	4,157	-1,0278, p≤0,3082
13	Вера в осуществимость	4,269	4,105	0,7791, p≤0,4401	4,307	4,526	-1,6718, p≤0,0998
14	Действенность ЖП	3,115	3,000	0,3594, p≤0,7210	3,500	4,052	-2,4172*, p≤0,0187
15	Гармоничность ЖП	3,000	3,315	-1,3974, p≤0,1694	3,423	3,631	-0,8516, p≤0,3978
Показатели профессионального типа личности							
16	Реалистический тип	5,892	5,793	0,2171, p≤0,8284	6,892	5,689	1,8135, p≤0,0752
17	Интеллектуальный тип	7,214	5,793	2,185*, p≤0,0331	6,535	5,482	1,8486, p≤0,0698
18	Социальный тип	9,178	9,758	-1,004, p≤0,3196	8,750	10,21	-2,0441*, p≤0,0457
19	Конвенциональный тип	5,678	5,689	-0,0167, p≤0,9867	5,857	5,241	1,0179, p≤0,3131
20	Предпринимательский тип	6,285	7,275	-1,4954, p≤0,1405	6,785	7,586	-1,2492, p≤0,2168
21	Художественный тип	7,428	7,275	0,2276, p≤0,8207	7,142	7,310	-0,2246, p≤0,823
22	Проф. однородность	2,321	2,275	0,2506, p≤0,8030	2,178	2,827	-4,0375***, p≤0,0001
23	Проф. дифференцированность	2,142	2,344	-1,5120, p≤0,1362	2,178	2,655	-3,2685**, p≤0,0018
24	Проф. конгруэнтность	2,250	2,379	-0,7703, p≤0,4443	2,142	2,655	-3,0587**, p≤0,0034
Показатели учебно-профессиональной мотивации							
25	Стать квалиф. специалистом	6,071	6,034	0,1396, p≤0,8894	5,821	6,586	-2,78363**, p≤0,0073
26	Глубокие и прочные знания	6,000	5,862	0,4925, p≤0,6243	5,678	6,344	-2,62021*, p≤0,0113
27	Успешность проф. деятель-сти	6,321	5,793	1,7091, p≤0,0930	6,107	6,344	-0,86447, p≤0,3910
28	Интеллектуальное удовлет-ние	5,892	5,344	1,5246, p≤0,1330	5,285	5,793	-1,40300, p≤0,1662
Условные обозначения: М – средние значения; КГ- Контрольная группа, ЭГ- Экспериментальная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента для несвязанных выборок; *- различия, значимые при p ≤ 0,05; ** - различия, значимые при p ≤ 0,01; ***- различия, значимые при p ≤ 0,001							

**Изменение показателей профессионального самоопределения
студентов экспериментальной и контрольной групп (N=61)**

№	Показатели	Экспериментальная группа		t- критерий Стьюдента	Контрольная группа		t – критерий Стьюдента
		Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
Показатели жизненного предназначения							
1	Исполнитель	2,833	2,861	-0,1450, p≤0,8864	3,057	2,940	0,8376, p≤0,4104
2	Творец	2,842	3,131	-1,4758, p≤0,1572	2,769	2,750	0,0957, p≤0,9245
3	Руководитель	3,447	3,552	-0,7471, p≤0,4646	3,365	3,480	-0,6250, p≤0,5376
4	Подчиненный	2,289	2,342	-0,3349, p≤0,7415	2,134	2,134	0,0000, p≤1,0000
5	Поддержка других	3,763	4,105	-2,4765*, p≤0,0234	3,442	3,461	-0,1164, p≤0,9082
6	Поддержка себя	2,578	3,000	-1,4304, p≤0,1697	2,807	2,730	0,3785, p≤0,7082
7	Ситуативная ориентация	3,421	3,526	-0,4170, p≤0,6815	3,576	3,115	1,4828, p≤0,1201
8	Духовная ориентация	2,631	3,210	-2,6253**, p≤0,0171	3,038	2,576	2,2056, p≤0,0368
9	Выс. осознанность ЖП	2,842	4,000	-4,726***, p≤0,0001	2,884	3,269	-1,5103, p≤0,1435
10	Низ. осознанность ЖП	2,789	2,157	2,5846**, p≤0,0186	2,807	2,961	-0,0906, p≤0,9346
11	Однонаправленность ЖП	1,736	1,894	-0,6152, p≤0,5461	2,346	1,615	2,9055, p≤0,0075
12	Разнонаправленность ЖП	3,947	4,157	-1,1655, p≤0,2590	3,692	4,000	-1,4948, p≤0,1474
13	Вера в осуществимость	4,105	4,526	-2,6504**, p≤0,0162	4,269	4,307	-0,1962, p≤0,8459
14	Действенность ЖП	3,000	4,052	-3,3914**, p≤0,0032	3,115	3,500	-1,4433, p≤0,1613
15	Гармоничность ЖП	3,315	3,631	-1,8371, p≤0,0827	3,000	3,423	-1,8965, p≤0,0695
Показатели профессионального типа личности							
16	Реалистический тип	5,793	5,689	0,3166, p≤0,7538	5,892	6,892	-1,7390, p≤0,0934
17	Интеллектуальный тип	5,793	5,482	0,8275, p≤0,4149	7,214	6,535	1,3980, p≤0,1734
18	Социальный тип	9,758	10,21	-1,0189, p≤0,316	9,178	8,750	0,9178, p≤0,3668
19	Конвенциональный тип	5,689	5,241	1,0459, p≤0,3045	5,678	5,857	-0,3880, p≤0,7010
20	Предпринимательский тип	7,689	7,586	0,2243, p≤0,8241	6,285	6,785	-0,8893, p≤0,3817
21	Художественный тип	7,275	7,310	-0,0601, p≤0,9524	7,428	7,142	0,4421, p≤0,6619
22	Проф. однородность	2,275	2,827	-3,5906**, p≤0,0012	2,321	2,178	1,1619, p≤0,2554
23	Проф. дифференцированность	2,344	2,655	-2,1967*, p≤0,0364	2,142	2,178	-0,2727, p≤0,7871
24	Проф. конгруэнтность	2,379	2,655	-2,0780*, p≤0,0478	2,250	2,142	0,6816, p≤0,5012
Показатели учебно-профессиональной мотивации							
25	Стать квалифиц. специалистом	6,034	6,586	-3,133**, p≤0,0040	6,071	5,821	1,6550, p≤0,1094
26	Глубокие и прочные знания	5,862	6,344	-3,313**, p≤0,0025	6,000	5,678	3,5762**, p≤0,001
27	Успешность проф. деятельности	5,793	6,344	-2,4501*, p≤0,0207	6,321	6,107	0,8441, p≤0,4059
28	Интеллектуальное удовл-ние	5,344	5,793	-1,9907*, p≤0,0500	5,892	5,285	2,1792*, p≤0,0382
Условные обозначения: М – средние значения; КГ- Контрольная группа, ЭГ- Экспериментальная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента для зависимых выборок; * - различия, значимые при p ≤ 0,05; ** - различия, значимые при p ≤ 0,01; ***- различия, значимые при p ≤ 0,001							

**Показатели эмоциональной устойчивости студентов
контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента (N=61)**

№	Показатели эмоциональной устойчивости	Пред - тест		t – критерий Стьюдента	Пост - тест		t – критерий Стьюдента
		М - КГ	М-ЭГ		М- КГ	М-ЭГ	
Показатели психических состояний							
1	Тревожность	8,678	7,741	1,1671, p≤0,2480	7,571	6,000	2,1575*, p≤0,0351
2	Фрустрация	6,892	6,516	0,6172, p≤0,5395	6,607	5,419	1,9942*, p≤0,0501
3	Агрессивность	9,785	9,193	0,6110, p≤0,5435	9,428	7,741	2,0730*, p≤0,0315
4	Ригидность	9,678	8,774	1,0841, p≤0,2828	9,357	8,258	1,4461, p≤0,1536
Показатели эмоционально-регуляторных свойств							
5	Эмоц. устойчивость	6,321	6,871	-0,9802, p≤0,3311	5,821	7,839	-3,7528***, p≤0,0004
6	Жизнерадостность (F)	5,321	5,516	-0,3278, p≤0,7443	5,429	6,742	-2,6707**, p≤0,0098
7	Моральная нормативность (G)	8,750	7,766	1,8854, p≤0,0646	8,071	8,677	-1,2091, p≤0,2316
8	Эмоц. чувствительность (I)	8,464	7,839	1,3385, p≤0,1860	8,321	7,419	1,5621, p≤0,1238
9	Неуверенность (O)	7,107	7,065	0,07396, p≤0,9413	6,357	6,581	-0,3469, p≤0,7299
10	Самоконтроль (Q3)	6,928	6,935	-0,0136, p≤0,9892	7,179	7,129	0,0964, p≤0,9236
11	Напряженность (Q4)	5,036	5,387	-0,5776, p≤0,5658	5,286	5,032	0,4770, p≤0,6351
Условные обозначения: М – средние значения; КГ- Контрольная группа, ЭГ- Экспериментальная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента; *- различия, значимые при p ≤ 0,05; **- различия, значимые при p ≤ 0,01; ***- различия, значимые при p ≤ 0,001							

Таблица 43

**Изменение показателей эмоциональной устойчивости студентов
экспериментальной и контрольной групп (N=61)**

№	Показатели эмоциональной устойчивости	Экспериментальная группа		t– критерий Стьюдента	Контрольная группа		t – критерий Стьюдента
		Пред - тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
Показатели психических состояний							
1	Тревожность	7,741	6,000	10,0506***, p≤0,0000	8,678	7,571	1,7979, p≤0,08334
2	Фрустрация	6,516	5,419	7,3497***, p≤0,0000	6,892	6,607	0,4697, p≤0,6423
3	Агрессивность	9,193	7,741	10,5289***, p≤0,0000	9,785	9,428	0,4895, p≤0,6284
4	Ригидность	8,774	8,258	3,5424***, p≤0,0013	9,678	9,357	0,5397, p≤0,5937
Показатели эмоционально-регуляторных свойств							
5	Эмоц. устойчивость (C)	6,871	7,838	-2,1356*, p≤0,0409	6,321	5,821	1,8537, p≤0,0747
6	Жизнерадостность (F)	5,516	6,742	-3,6068***, p≤0,0011	5,321	5,428	-0,2751, p≤0,7853
7	Моральная нормативность (G)	7,766	8,700	-2,0642*, p≤0,0480	8,750	8,071	1,2246, p≤0,2313
8	Эмоц. чувствительность (I)	7,838	7,419	1,0321, p≤0,3103	8,464	8,321	0,3279, p≤0,74546
9	Тревожность (O)	7,065	6,581	1,1393, p≤0,2636	7,107	6,357	1,3864, p≤0,1769
10	Самоконтроль (Q3)	6,935	7,129	-0,4516, p≤0,6548	6,928	7,178	-0,5825, p≤0,56506
11	Напряженность (Q4)	5,387	5,032	0,7747, p≤0,4446	5,036	5,286	-0,5553, p≤0,5833
Условные обозначения: М – средние значения; КГ- Контрольная группа, ЭГ- Экспериментальная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента; *- различия, значимые при p ≤ 0,05; **- различия, значимые при p ≤ 0,01; ***- различия, значимые при p ≤ 0,001							

Тематическое планирование программы развития адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости личности в процессе ее профессионального самоопределения.

Блок	Тема	Задачи	Часы Форма занятия
Диагностический и мотивационный блоки	1 встреча Погружение в глубины своего Внутреннего мира	– установление контакта с участниками коррекционно-развивающего курса; – создание положительной мотивации к деятельности; – психодиагностическое обследование профессионального самоопределения и эмоциональной сферы личности.	1,5 (2,5) часа Л/пр
	2 встреча Знакомство с самим собой	– создание условий для формирования стремления к самопознанию, погружения в свой внутренний мир и ориентации в нем; – уточнение образа «Я» в личностно-профессиональном и эмоциональном ракурсах. – выявление психологических затруднений и потенциалов личности.	1,5 (2,5) часа Групп. консультация
Теоретический и коррекционно-развивающий блоки	1 этап: «Я - педагог-психолог: быть или не быть?»		6
	3-4 встреча Жизнь по собственному выбору. «Непознанная жизнь не стоит того, чтобы быть прожитой» <i>Сократ</i> «Чтобы быть, нужно сначала принять на себя ответственность» <i>А. де Сент-Экзюпери</i>	– определение основных целей, задач и ожидаемого результата; – определение основных правил и порядка работы тренинга; – актуализация рефлексивной ревизии наличия жизненной цели, представления о собственном жизненном предназначении; – формирование внутренней готовности к самостоятельному и осознанному планированию, реализации и коррекции перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного); – принятие ответственности за свое личностное становление и выбор профессионального пути. – способствовать осознанию и эмоциональному принятию своей жизненной перспективы, жизненных целей, путей и способов их достижения.	6 часов Тренинг
	5 встреча Любимая профессия есть несомненное условие для счастья. «Главная жизненная задача человека - дать жизнь самому себе, стать тем, чем он является потенциально». <i>Э. Фромм</i>	– сформировать представление о значимости профессионального выбора для успешного жизненного самоосуществления личности; – постижение собственной самости в личностном и профессиональном ракурсах через самомониторинг аффективности психических состояний;	3(5) часов Тренинг
	6 встреча Профессия «педагог-психолог»: мифы и	– уточнение функциональной сущности профессии «педагог-психолог»; – уточнение и конкретизация собственного	3(5) ч. Тренинг

реальность	профессионального выбора, повышение его осознанности;	
7-8 встреча Я - педагог-психолог: Хочу. Могу. Надо.	– профессиографический анализ психологических особенностей субъектов профессионального самоопределения. – установление соответствия выбранной профессии и собственной личности – осмысление личностных ресурсов в профессиональном ракурсе и личных противопоказаний.	6 часов Тренинг
2 этап: «Эмоциональная устойчивость как внутреннее состояние и важное профессиональное качество педагога- психолога».		
9 встреча Эмоциональная устойчивость личности и ее роль в профессиональной деятельности педагога - психолога.	– определение сущности понятия и актуальности формирования эмоциональной устойчивости личности педагога-психолога.	1,5 часа Групп. дискуссия
10 встреча «Истинная сила человека в нерушимом спокойствии». <i>Л.Н.Толстой</i>	– выявление модальности доминирующих эмоций личности, стереотипов эмоционального поведения; – определение внутренних психологических источников состояния эмоционального благополучия; – формирование мотивации и готовности к изменению деструктивных установок в восприятии себя и окружающей действительности;	3 часа Тренинг
11 встреча «Нигде не найти покоя тому, кто не нашел его в себе самом». <i>Ф. Ларошфуко</i> 12-13 встреча «Мое собственное "я" должно быть таким же объектом моей любви, как и другой человек» <i>Э. Фромм</i>	– актуализация личностных ресурсов обеспечивающих эмоциональную устойчивость личности; – формирование позитивного отношения к себе и к миру; – формирование ощущения собственной ценности, ослабление защитных механизмов, рост открытости, активности и спонтанности;	9 часов Тренинг
14 - 15 встреча Что такое тревога, страх, гнев, обида, фрустрация и как с ними справиться. «Жизнь - трагедия для того, кто чувствует, и комедия для того, кто мыслит». <i>Ж. Лабрюйер</i>	– анализ природы возникновения негативных психических состояний человека; – снижение психоэмоционального напряжения, дезактуализация фрустрированных потребностей. – формирование навыков саморегуляции стрессовых состояний и психического перенапряжения, гармонизации и оптимизация функциональных состояний.	9 часов Тренинг

Диагностический блок	16 встреча «Самое лучшее лекарство от стресса, психического утомления и депрессии — это обстоятельный и неспешный разговор с самими собой». <i>Коричер</i>	- изучение и измерение содержания и динамики позитивных изменений;	1,5 час Л/пр.
	17 встреча «Искренность, уравновешенность, понимание самого себя и других — вот залог счастья и успеха в любой области деятельности». Г. Селье	- оценивание уровня достижения цели, обобщение достигнутых результатов; - стабилизация позитивной динамики; - формирование долгосрочной мотивации на поддержание и дальнейшее развитие достигнутых результатов;	1 час Групп. консультация
Всего:			46 (50) часов

Приложение 3

Структура коррекционно-развивающего занятия

1. *Ритуал приветствия.* В начале занятия проводятся такие психогимнастические упражнения, которые позволяют участникам переключиться на ситуацию «здесь и теперь», обратить внимание друг на друга, почувствовать группу, поздороваться. В результате проведения подобранных психотехник выравнивается эмоциональное состояние участников, создается благоприятная для работы атмосфера.
2. *Опрос самочувствия.* Опрос самочувствия включает в себя рефлекссию своего эмоционального и физического состояния, обмен своим состоянием и настроением, техники, направленные на снятие нервно-психического напряжения.
3. *Основная (рабочая) часть.* Реализация основного содержания занятия допускает формулирование ведущим темы встречи и ее реализация. Все психотехники почти всегда заканчиваются обсуждением и рефлексией.

4. *Опрос самочувствия.* Осуществляется анализ эффективности психологического воздействия тренинга на формирование необходимых свойств. Анализируется динамика психического состояния участников группы.
5. *Ритуал прощания.* Фокусируется позитивный настрой на совместную деятельность, поддерживается мотивация на дальнейшую деятельность.

Приложение 4

Методы и приемы, используемые в коррекционно-развивающей деятельности

В настоящий момент весьма остро стоит вопрос об эффективности различных прикладных элементов психологии – "психотехник" (по Л.С. Выготскому). Выделение психотехнической составляющей коррекционно-развивающей деятельности определяют необходимость остановиться на используемых методах и приемах.

Средством решения задач опытно-экспериментальной работы направленной на развитие эмоциональной устойчивости и ее адаптационного потенциала в процессе профессионального самоопределения студентов служат: информирование, групповые дискуссии, ролевые, профориентационные игры, психогимнастика, психотерапевтические и консультативные техники, психодиагностические процедуры, способы саморегуляции эмоционального состояния и др. Их удельный вес меняется в зависимости от специфики целей занятия.

Информирование – представление информации о различных аспектах обсуждаемой проблемы.

Дискуссия - это один из эффективных способов активизации группы для решения различных коррекционно-развивающих задач. По процедуре групповая дискуссия представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы, конечной целью которого является достижение определенного общего мнения по ней. Дискуссия организуется как процесс диалогического общения участников, в

ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и теоретико-практических проблем. В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление мнений, оценок, информации по обсуждаемой проблеме. Психологическая ценность дискуссии состоит в том, что благодаря принципу обратной связи и мастерству психолога каждый участник получает возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы, как велики индивидуальные различия людей в восприятии и интерпретации одних и тех же ситуаций.

Ролевая игра – метод психологического моделирования, достигающий психокоррекционного эффекта за счет интенсивного межличностного общения в условиях игровой имитации реальных или вымышленных ситуаций. В.П.Захаров, Н.Ю. Хрящева отмечают, что ролевая игра дает возможность проявления своей индивидуальности, творческих возможностей, создает условия для лучшего осмысления норм и правил поведения и общения, способствует выработке умения более объективно анализировать и лучше понимать свое собственное поведение и поведение других. В процессе ролевой игры проигрываются беспокоящие ситуации, прорабатываются неадекватные интерпретации, особенно несущие в себе самообвинение и самоуничижение.

Психогимнастика в определении Н.Ю. Хрящевой – это вспомогательный комплекс психологических заданий игрового характера способствующих эффективному проведению тренинга. Автор осознает некоторую условность понятия «психогимнастика». Этим понятием обозначают очень широкий круг упражнений: письменных и устных, вербальных и невербальных. Они могут быть специализированными и воздействовать преимущественно на ту или иную психическую характеристику. Могут носить более универсальный характер, оказывать более генерализованное воздействие.

Средством коррекции эмоциональной сферы и развития эмоциональной устойчивости личности выступили такие приемы и техники как:

Самомониторинг эмоциональных состояний используется для «самоконтроля саморегуляции» личности. Цель самомониторинга — выявление и произвольное преодоление эмоциональной напряженности. Ключ к реализации данного механизма психокоррекции — заключается в поощрении открытого высказывания клиентом своих чувств и осознании дифференцировки между чувствами и переживаниями: реактивными, ситуативными и глубинными (личностными) при использовании техник «отражение чувств», «самораскрытие».

Отражение чувств (акцентирование эмоций)- эффективное отражение чувств помогает клиенту в осознании своих чувств, а также тех проблем и конфликтов, которые стоят за этими чувствами. Техника позволяет через внимание к эмоциям направить клиента к его глубинным потребностям, связанным с актуализацией себя, учит принимать все свои чувства и доверять им. Осознание чувств снижает их силу, что позволяет снизить уровень напряжения клиента.

Юмор - преувеличение до абсурда, пародирование обреченного на неуспех поведения, высмеивание неразумных поступков и сарказм, тщательно сбалансированный с невербальными проявлениями эмоционального тепла и принятия клиента. В. Франкл считает юмор формой свободы.

Парадоксальная интенция (намерение) - многократное преувеличение пропорций нежелательной активности, чтобы клиент осознал неадекватность и неуместность, нежелательность своих действий. Клиентам предлагается делать то, чего они больше всего боятся, сопровождая это шутками. Правило психотехники — «Если вы хотите избавиться или ослабить какое-то нежелательное состояние, попытайтесь сделать прямо противоположное — вызвать или усилить его ощущение».

«Нажатие кнопки» - обучение произвольному регулированию своих эмоциональных состояний «нажатием кнопки», т. е. принимая решение о том, на каких мыслях или образах стоит сосредоточиться.

Дыхательная гимнастика — основана на сознательном контроле за ритмом, частотой, глубиной дыхания, позволяет нейтрализовать избыточное возбуждение,

нервно-психическое напряжение. Обучая клиентов приемам регуляции дыхания, можно научить их управлять своим состоянием и овладеть свободой выражения ранее подавляемых чувств.

Визуализация – это создание внутренних образов в сознании человека, активизация воображения и эмоциональной памяти помогающие человеку отвлечься от напряженной ситуации, восстановить эмоциональное равновесие

Релаксация – это физическое и психическое расслабление. Цель релаксации – подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своем внутреннем мире, освобождение от излишнего физического и эмоционального напряжения. Релаксация необходима для снятия утомления, усталости после трудного дня, нервных и эмоциональных перегрузок, а так же ситуациях требующих проявления эмоциональной устойчивости. Чувство тревоги, волнения и их уменьшение при тренировке объективизируются такими физиологическими показателями, как частота пульса, дыхания и т.д. Важным этапом релаксационного тренинга является перенос его из лабораторных условий группы в повседневную жизнь.

Систематическая десенсибилизация - участникам предлагают закрыть глаза и мысленно представить себе ситуацию, вызывающую у них страх и тревогу. Как только эмоциональное напряжение, вызванное представлением, достигнет высокого предела, участникам предлагают прекратить мысленное представление и расслабиться. Расслабление приносит успокоение. Тренировка начинается с представления сцен, вызывающих легкое волнение, и заканчивается сценами, которые сопровождаются выраженным психическим дискомфортом, тревогой, страхом. Упражнение считается отработанным только в том случае, если участник при мысленном представлении всей иерархии психотравмирующих сцен не испытывает тревоги и волнения.

Аутогенная тренировка – «тренировка, производимая самим человеком». Ее цель – психическое и физическое оздоровление человека, оптимизация его эмоционального состояния с помощью самовнушения в состоянии релаксации. Аутогенная тренировка дает возможность овладения эмоциями, развивает волю, внимание, формирует привычку к самонаблюдению и самоотчету, повышает

эмоциональную устойчивость. Аутогенная тренировка включает в себя две ступени — низшую и высшую. Первая ступень состоит из упражнений, воздействующих на вегетативные функции. Вторая ступень — это медитативные упражнения, которые воздействуют на психические функции, такие, как внимание, воображение, мышление, воля, эмоции.

Декатастрофизация (техника "что... если"). (А. Бек) Техника предназначена для исследования действительных фактических событий и последствий, которые в представлении клиента наносят ему психологический ущерб и вызывают чувство тревоги. Эта техника помогает клиентам справиться с последствием события, сопряженного со страхом. При рассмотрении всех последствий ситуации участник приходит к выводу о том, что ситуация не настолько значима, как представлялась ему в самом начале беседы.

Переформулирование - техника, предназначенная для мобилизации человека, который считает, что проблема не контролируется им. Участникам предлагается сформулировать проблему по-новому, с тем, чтобы она получила конкретное и специфическое звучание. Например, человеку, который считает: "Никто не обращает на меня внимание", - предлагается переформулировать проблему: "Мне нужно эмоциональное тепло. Я его не получаю. Поэтому мне нужно протянуть руку другим людям, чтобы обо мне позаботились".

Коррекция эмоционального опыта - представляет собой интенсивные переживания актуальных отношений или ситуаций, благодаря которому происходит коррекция неправильного обобщения, сделанного на основе негативных прошлых переживаний. Участник эмоционально переживает, сравнивает отношения, исправляет свои позиции. Психокоррекция осуществляет как бы процесс эмоционального перевоспитания.

Проверка нового поведения - в соответствии с осознанием старых неадаптивных стереотипов поведения постепенно осуществляется переход к приобретению новых. Психокоррекционная группа предоставляет для этого целый ряд возможностей. К примеру, социально неуверенный участник начинает проявлять активность и высказывать собственное мнение. При этом он не только

не теряет симпатии своих товарищей по группе, но его начинают больше ценить и признавать. В результате этой положительной обратной связи новое поведение закрепляется и участник убеждается в его выгодах. Если происходит изменение, то оно вызывает новый цикл интерперсонального обучения на основе продолжающейся обратной связи. И. Ялом говорит о первом витке адаптационной спирали, которая зарождается внутри группы, а потом выходит за ее пределы. В конце этой адаптационной спирали клиент достигает независимости и больше не нуждается в эмоциональной поддержке.

Содержание

Введение	4
Глава I. Теоретические предпосылки исследования адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов	6
§1.1. Профессиональное самоопределение личности как проявление субъектности в условиях адаптирующих воздействий социума	6
§1.2. Эмоциональная обусловленность процессов адаптации и самоактуализации субъекта профессионального самоопределения	24
§1.3. Эмоциональная устойчивость и ее адаптационный потенциал в профессиональном самоопределении студентов	41
Выводы по главе I	64
Глава II. Организация и методы опытно-экспериментального исследования по изучению и развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов	67
§2.1. Организация и выборка исследования	67
§2.2. Методы исследования адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов	78
§2.3. Программа опытно-экспериментальной работы по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов	92
Выводы по главе II	105
Глава III. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов	107
§3.1. Анализ содержания и динамики показателей профессионального самоопределения, эмоциональной устойчивости и психологической адаптации студентов	107
§3.2. Анализ взаимосвязей показателей профессионального	125

самоопределения, эмоциональной устойчивости и психологической адаптации студентов	
§3.3. Анализ опытно-экспериментальной работы по развитию адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов	135
Выводы по главе III	147
Заключение	148
Библиографический список	153
Приложения	175
Приложение 1. Результаты исследования всех показателей (таблицы 1-44)	175
Приложение 2. Тематическое планирование программы развития адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости личности в процессе ее профессионального самоопределения	199
Приложение 3. Структура коррекционно-развивающего занятия	201
Приложение 4. Методы и приемы, используемые в коррекционно-развивающей деятельности	202

Адаптационный потенциал и эмоциональная устойчивость в профессиональном самоопределении студентов

Научное издание: монография

Валентина Ивановна Долгова

Юлия Александровна Рокицкая

Сдано в набор 15.01.2010. Подписано в печать 11.02.2010.

Формат 60x80/16. Бумага офсетная.

Объем 9,7 уч.-изд. л.

Тираж 500 экз. Заказ № 367

Фирма «АТОКСО»

Издательская лицензия ПР №060441

454080, г. Челябинск, а/я 9505

Тел/факс: 791-17-34

Отпечатано на ризографе
в типографии ГОУ ВПО ЧГПУ.
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.