

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ М. Е. ВСЕВЬЕВА»

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР
«ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ»

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА
И ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Ю. В. ВАРДАНЯН, Л. В. ВАРДАНЯН, Е. А. ЛЕЖНЕВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

САРАНСК 2014

УДК 37.015.3 (075.8)

ББК 88.4я73

В 18

Рецензенты:

И. А. Винтин, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева;

А. Н. Яшкова, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Печатается по решению научно-методического совета
Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ по заданию № 2014/356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041)

Варданян, Ю. В.

В18

Психологическая безопасность в контексте развития профессиональной стратегии личности : учебное пособие / Ю. В. Варданян, Л. В. Варданян, Е. А. Лежнева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 114 с.

ISBN 978-5-8156-0682-1

В учебном пособии «Психологическая безопасность в контексте развития профессиональной стратегии личности» раскрыты логика и содержание одноименного модуля дисциплины «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды», включенной в базовую часть профессионального цикла дисциплин магистерских программ «Педагогическая психология творческой деятельности» и «Практическая психология» направления Психолого-педагогическое образование. Авторами предложены тезисы лекций и задания теоретико-исследовательского, учебно-практического, проектировочно-методического, информационно-справочного назначения, изучение / выполнение которых способствует постижению психологической сущности безопасности образовательной среды и нацелено на реализацию компетентностного подхода к подготовке психолого-педагогических кадров магистрантов.

Материалы, представленные в учебном пособии, могут использоваться преподавателями и магистрантами в системе психолого-педагогического образования, а также аспирантами и специалистами в области педагогики и психологии – в процессе профессионального саморазвития и дополнительного образования.

УДК 37.015.3 (075.8)

ББК 88.4я73

ISBN 978-5-8156-0682-1

- © ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», 2014
- © Варданян Ю. В., Варданян Л. В., Лежнева Е. А., 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева реализуется многоуровневый подход к подготовке современных кадров, важное место среди которых начинают занимать магистры психолого-педагогического образования. В рамках направления подготовки 050400.68 Психолого-педагогическое образование ведется обучение по магистерским программам «Педагогическая психология творческой деятельности» и «Практическая психология», в базовую часть профессионального цикла учебного плана которых включена дисциплина «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды». Модуль «Психологическая безопасность в контексте развития профессиональной стратегии личности», который выделен в указанной дисциплине, имеет важное значение для качественной подготовки будущих магистров психолого-педагогического образования к психолого-педагогическому сопровождению профориентационной работы с учащимися, содействию профессиональному развитию педагогов и управлению собственной профессиональной стратегией в условиях психологической безопасности. Актуальность этой подготовки обусловила необходимость разработки данного учебного пособия, материал которого логически связан с психологическими и педагогическими дисциплинами бакалавриата, объектом которых являются психолого-педагогические проблемы личности и образовательной среды. Разработка и внедрение учебного пособия «Психологическая безопасность в контексте развития профессиональной стратегии личности» способствует конструктивному решению актуальной проблемы учебно-методического оснащения вузовского образовательного процесса по указанным магистерским программам путем создания новых учебно-методических и учебно-практических материалов.

Текст учебного пособия включает тезисы лекций и систему заданий теоретико-исследовательского, учебно-практического, проектировочно-методического, информационно-справочного назначения. Учебный материал структурирован и содержательно наполнен с учетом своего назначения: основной и дополнительный; теоретический и практический; информационно-познавательный и творчески-ориентирующий; воспроизводящий и исследовательский; обязательный и модульно-диверсифицированный; авторский и приобщающий к изучению первоисточников; учебно-направляющий и контролирующе-организующий.

Внутри каждой темы материал структурирован путем выделения рубрик, облегчающих адресный поиск студентами необходимой информации. Композиционная структура основного содержания тем в учебном пособии включает:

- план, содержащий лаконично составленный перечень основных вопросов, выделенных для изучения;
- тезисы теоретического материала, которые позволяют ориентироваться в сущности когнитивного аспекта психологической безопасности;
- систему разнообразных практических заданий, включающих подборку заданий по словарно-справочным и научным источникам, способствующих

развитию исследовательского, методического и праксиологического аспектов подготовки магистрантов.

В учебном пособии дополнительно приведены:

- система контролирующих заданий, ориентирующих магистрантов на своевременное осуществление самоконтроля образовательных достижений по указанной дисциплине;

- тематическая подборка источников литературы и интернет-ресурсов, фасилитирующих поиск уточняющих и дополнительных источников информации;

- приложение, которое призвано приобщить магистрантов к знакомству с научными, практическими, диагностическими и оценочными материалами, обогащающими теоретические представления о психологической безопасности и способствующие формированию ориентации на применение научно-практических психолого-педагогических достижений в области психологической безопасности для решения учебных и профессиональных задач.

Таким образом, теоретический и практический материал учебного пособия хорошо коррелируют друг с другом, способствуя организации работы по углублению процесса его познания и его доведения до уровня практического применения.

Учебное пособие предназначено для магистрантов системы психолого-педагогического образования. Оно также может быть использовано преподавателями, аспирантами, научными работниками и специалистами-практиками в области педагогики и психологии при решении задач профессионального саморазвития и дополнительного образования.

ТЕМА 1

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТА

План:

1. Введение.
2. Отечественный и зарубежный опыт исследования мотивации.
3. Влияние мотивации на развитие профессиональной стратегии личности.
4. Методы и организация исследования мотивации достижения успеха.
5. Тренинговая программа и результаты ее внедрения.
6. Выводы.

Тезисы

Введение. Введение в России с 1 января 2015 года профессионального стандарта педагога, предъявляющего высокую планку для оценки качества выполнения профессиональных функций и оказания образовательных услуг, усиливает риск столкновения современных и будущих поколений педагогических работников с ситуацией возникновения профессиональной невостребованности. С ней знакомы в настоящее время некоторые западные страны, обладающие опытом преодоления безработицы, однако причины возникновения невостребованности в двух указанных случаях диаметрально противоположны, так как для современной России характерна резкая нехватка педагогических кадров. В связи с этим необходимо существенно пересмотреть устаревшее акмеологическое понимание профессионального развития личности как процесса плавного восхождения к вершине кадрового роста и допустить вероятную возможность отступления или поворота от намеченной траектории. Это позволит внести реалистические ориентиры в содержательное наполнение профессиональной стратегии студента педагогического вуза, в осознании им тенденции убыстрения темпа возникновения определенной степени профессионального несоответствия, частичной занятости и возможной безработицы, быстрого обесценивания достигнутого уровня профессиональных компетенций, который становится недостаточным для качественного решения новых возникающих профессиональных задач. Осознание студентами опасности возникновения подобной ситуации в своей будущей профессиональной карьере приводит к нарушению психологической безопасности, что выражается в переживании чувства потери успеха, снижении само-

оценки общих и профессиональных достижений, усилении беспомощности, утрате привычных возможностей. Это дестабилизирует психологическую безопасность студента и действующего профессионала в случае несовпадения желания и возможности заниматься профессиональным трудом. Существуют разные пути восстановления психологической безопасности, которые важно оценить на основе связи с эффективностью труда:

1. Первичный выбор должности (или смена предыдущей должности на прежнем или новом рабочем месте), для занятия которой достаточен имеющийся уровень профессиональной компетентности. Это быстро восстанавливает приемлемый уровень психологической безопасности за счет возврата профессионального самопринятия к привычному уровню. Однако издержки подобного выбора приводят к обесцениванию необходимости профессионального развития, что способствует значительному обеднению профессиональной стратегии, торможению ее перспективы.

2. Включение разных механизмов психологической защиты. Возникает мнимая почва для игнорирования новых возможностей или дискредитации их значимости, проекции своей некомпетентности на соисполнителей или подчиненных, обесценивания важности отсутствующего опыта применения инноваций, оправдания стремления к работе «по старинке» ложными аргументами. Новые профессиональные задачи отодвигаются и не решаются или начинают решаться старыми способами, без реализации растущего потенциала современных технических средств и технологий. Временно смягчается острота психотравмирующей ситуации профессионального несоответствия, но обостряются проблемы развития профессиональной некомпетентности и снижения эффективности труда.

3. Признание возникшего профессионального несоответствия (частичного или полного; элементного или системного), что приводит к поиску путей (деструктивных или конструктивных) выхода из этой ситуации.

Одним из наиболее эффективных конструктивных личностных ресурсов профилактики возникновения профессионального несоответствия студента является развитие мотивации достижения успеха как побудительно-направляющей, коррекционно-регулирующей, ценностно-смыслообразующей основы профессиональной стратегии и реализации потребности в профессиональных достижениях. Поэтому решение проблемы развития профессиональной стратегии будущего педагога на профилактической и развивающей мотивационной основе реализации психологической безопасности становится новым актуальным и перспективным направлением теории и практики современного психологического исследования.

Отечественный и зарубежный опыт исследования мотивации. В отечественной и зарубежной психологии в настоящее время создана полноценная основа для углубленного понимания мотивации, а также для дальнейшего изучения ее влияния на личность, общение, отношения, деятельность и поведение.

Во второй половине XX в. в отечественной психологии сложилось два подхода к определению мотивации, в рамках которых ведутся исследования. В соответствии с первым, мотивационная сфера рассматривается как «ядро личности, включающее систему мотивов (мотивацию) в ее определенном построении (иерархии). Понятие «мотивационная сфера» может использоваться для характеристики структурно-содержательной определенности мотивов личности, отражающей системно-иерархическое понимание мотивации» [4, с. 43].

Соглашаясь с мыслью о системно-иерархическом построении мотивационной сферы личности, необходимо отметить, что этот подход ограничен: а) во-первых, человек рассматривается лишь в своих личностных проявлениях, в то время как для его индивидуальных, субъектных и индивидуальных проявлений также характерно наличие системы побудителей; б) во-вторых, все побудители человеческого поведения и деятельности сведены лишь к мотивам.

Представители второго подхода наряду с рассмотрением мотивов уделяют должное внимание другим побудителям поведения – от потребностей человека до целей его деятельности. В соответствии с таким пониманием мотивационная сфера человека – это система побудителей поведения и деятельности, которая представляет собой иерархически взаимосвязанную совокупность его потребностей, мотивов и целей во всех своих проявлениях и разновидностях.

Самым глубинным структурным компонентом мотивации является потребность. Согласно С. Л. Рубинштейну, потребность характеризуется наличием единства двух состояний: «Потребность, то есть испытываемая человеком нужда в чем-нибудь, это состояние пассивно-активное: пассивное, поскольку в ней выражается зависимость человека от того, в чем он испытывает нужду, и активное, поскольку оно включает стремление к ее удовлетворению и тому, что может ее удовлетворить» [12, с. 506–507]. Такой подход близок к пониманию потребности А. Н. Леонтьевым [7, с. 89], который усматривает в ней основное побуждение или источник активности. Однако эти изначально единые позиции дифференцируются при анализе трех линий взаимосвязей: потребности и мотивы, потребности и цели, мотивы и цели.

Согласно деятельностной теории мотивации А. Н. Леонтьева [8], разные виды мотивов (мотивы действий, мотивы деятельности, «только понимаемые» и «реально действующие мотивы»), отличающиеся друг от

друга по степени своей осознанности, согласуются между собой. Их развитие происходит путем превращения действия в самостоятельную деятельность, что приводит к образованию нового содержания мотивов деятельности. Ю. М. Орлов [10] использует термин «потребность в достижении» и указывает, что при ее удовлетворении возникает чувство превосходства, которое связано с превосходством над безличной ситуацией, а не над другим человеком.

В зарубежной психологии исследование и развитие мотивации достижения успеха основано на ряде идей Дж. Аткинсона [16]: о мотиве достижения как способности испытывать гордость за достигнутое; о механизме мотивации достижения успеха; об индивидуальных различиях в мотивационной сфере, которые проявляются в том, что одни люди стараются попасть в такие ситуации, которые ведут к достижению, другие – стремятся по возможности избегать их. Д. Макклелланд [9] считает, что естественный побудитель мотива достижения – это желание сделать что-то лучше. Он выделил в мотивации достижения успеха две мотивационные тенденции: стремление к достижению успеха и стремление к избеганию неудачи.

Ряд зарубежных исследователей отмечает, что мотивация достижения успеха оказывает положительное влияние на успеваемость студентов, а, следовательно, на их активность и личностное саморазвитие. И. Трумбулл и Ф. Ротстейн указывают, что «мотивация достижения успеха является важным фактором успеваемости студентов (achievement motivation is an important contributor to students' academic success)» [22]. Х. Вестбрук с коллегами доказывают, что для достижения определенной цели студенты должны быть мотивированы и иметь «элементарное концептуальное и процедурное знание о том, как достичь этой цели (rudimentary conceptual and procedural knowledge of how to attain that goal)» [24, с. 603].

Другие исследователи изучают мотивацию достижения успеха в связи с ее влиянием на успешность профессиональной деятельности; как движущую силу, способствующую ее формированию и развитию; как фактор успешной адаптации условий обучения в университете к особенностям студентов или преподавателей (А. Эдильсон [17]; Ф. Прайс с коллегами [19]; И. Риберио с коллегами [20]; С. Тео с коллегами [21]). Проблема развития мотивации достижения успеха в процессе профессионального обучения является актуальной для ее рассмотрения в связи с такими психологическими феноменами, как успешность, компетентность профессиональной деятельности, конкурентоспособность, профессиональная мобильность, развитие личностно-интеллектуального потенциала.

Влияние мотивации на развитие профессиональной стратегии личности. Мотивация достижения успеха рассматривается как интегративная характеристика ориентации личности на достижение успешности в учебной и профессиональной деятельности, выработку профессиональных намерений и жизненных целей. Она влияет на развитие профессиональной стратегии – динамической системы перспективного ориентирования личности, направленной на сознательное изменение и конструирование своей жизни в контексте ее профессионального становления; способ планирования и конструирования личностью собственной жизни путем поэтапного формирования своего профессионального будущего [15].

Т. О. Гордеева подчеркивает, что мотивация достижения успеха направлена на возможно лучшее выполнение любого вида профессиональной деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности, и эффективно содействует профессиональному становлению студента, являясь надежным предиктором освоения образовательных программ в вузе и успешности профессиональной деятельности [3].

Ряд русских исследователей рассматривает трансформацию мотивации и ее действия. В работе М. А. Кечиной показано, что различные негативные психологические факторы, которые встречаются в среде образования, приводят к тому, что «мотивация достижения успеха легко сменяется мотивацией избегания неудач (motivation for success is often replaced by the motivation failure avoidance)» [18]. О. П. Кучина провела сравнительный анализ специалиста с высокой и низкой мотивацией достижения успеха и установила, что высокая мотивация достижения успеха направляет личность, движет ее к цели, способствует развитию, поэтому будущие специалисты, обладающие мотивацией боязни неудачи, как правило, малоинициативны [5].

Созданная в психологии научная база позволяет глубже исследовать сущность мотивации достижения успеха, внутренние и внешние условия ее возникновения, развития и влияния на разные виды деятельности. Однако анализ практики профессиональной деятельности показывает, что рост динамики вакансий на рынке труда и нехватки кадров происходит на фоне усиления требований к профессиональной компетенции. Согласно Ю. В. Варданян, студенту педагогического и психолого-педагогического направлений высшего образования важно «обладать системой профессионально-личностных компетенций, дополняющих его теоретическую и технологическую подготовку», на основе которых ему необходимо реализовывать собственную психологическую безопасность и одновременно обеспечивать реализацию и развитие психологической безопасности взаимодействующих с ним субъектов образования [2, с. 133]. Однако быстрая девальвация освоенных профессиональных компетенций способствует

ускоренному возникновению профессионального несоответствия. Это подтверждает возрастающее значение мотивации достижения успеха для реализации профессиональной стратегии личности и необходимость ее развития. Таким образом, изучение профессиональной стратегии будущего педагога, ее развитие на мотивационной основе проведения тренинга психологической безопасности и нацеленность на реализацию новых возможностей предотвращения ситуаций профессионального несоответствия продолжает оставаться актуальным и малоисследованным направлением развития мотивационной основы профессиональной стратегии личности.

Методы и организация исследования мотивации достижения успеха. Исследование выполнено в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева на базе научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии. Оно проведено в три этапа: констатирующий, поисково-развивающий, контрольный.

В исследовании приняли участие 40 студентов III курса, получающих психолого-педагогическое образование. На констатирующем этапе изучен исходный уровень мотивации достижения успеха студентов с помощью трех основных методик:

– методика «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана [11, с. 509–512], предназначенная для диагностики двух устойчивых мотивов личности – мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи (с ее помощью обнаружено, что у 25 % испытуемых доминировал мотив стремления к успеху, у 75 % – мотив стремления к избеганию неудачи);

– опросник «Диагностика личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса [11, с. 505–506], оценивающий уровень силы стремления к достижению успеха (его применение позволило выявить, что в данной выборке студентам свойственны следующие уровни мотивации достижения успеха: низкий – 22,5 %; средний – 57,5 %; умеренно высокий – 17,5 %; слишком высокий – 2,5 %);

– методика «Потребность в достижении цели» Ю. М. Орлова [11, с. 512–513], выявляющая уровень выраженности потребности человека в достижении успеха в любой деятельности, его неосознаваемую настроенность на успех (в результате ее использования установлено, что 47,5 % испытуемых имеют низкую потребность в достижении цели; 32,5 % – среднюю; 20 % – высокую).

Полученные данные показывают, что большая часть обследованных студентов характеризуются мотивом избегания неудачи (75 %), средним уровнем мотивации стремления к достижению успеха (57,5 %) и низкой потребностью в достижении цели (47,5 %). Следовательно, необходима

специальная работа, направленная на повышение мотивации достижения успеха студентов. По завершении этого этапа были созданы равноценные экспериментальная и контрольная группы (по 20 человек), в которых сохранены пропорции студентов с примерно одинаковыми изучаемыми характеристиками.

На поисково-развивающем этапе использован тренинг психологической безопасности, который проведен со студентами экспериментальной группы. Он позволил повысить уровень мотивации достижения успеха, актуализировать жизненные ценности студентов, повысить способности к самореализации, развить навыки целеполагания и формирования опыта ценностно-смысловой регуляции поведения. На этом этапе выдвинута и нашла полное подтверждение гипотеза о том, что влияние мотивации достижения успеха студентов на становление профессиональной стратегии можно усилить, если: разработать и внедрить тренинг психологической безопасности, интегрирующий мотивационно-стимулирующие и профессионально-значимые задания, которые обеспечивают развитие мотивации достижения успеха за счет снижения мотива избегания неудач, способствуют переживанию студентами педагогического вуза ситуации успеха, опыта закрепления позитивного отношения к собственным достижениям.

На контрольном этапе использовался сравнительный метод. Он позволил выявить изменения и различия в эмпирических данных оценки мотивации достижения успеха студентов экспериментальной и контрольной групп, а также данных экспериментальной группы, полученных на констатирующем и контрольном этапах. С помощью U-критерия Манна-Уитни [14, с. 49–59] установлена статистическая значимость эмпирических данных, характеризующих изменения в особенностях изученных свойств (мотивации достижения успеха, а также потребности в достижении цели).

Тренинговая программа и результаты ее внедрения. На поисково-развивающем этапе разработана и внедрена тренинговая программа, которая базируется на безопасно-ориентированном подходе к обогащению профессиональной стратегии новым ценным мотивационным содержанием, направленным на развитие мотивации достижения успеха и компетенций, обеспечивающих ее реализацию на основе личностно-значимого изменения мотивационно-ценностной структуры личности студентов экспериментальной группы. Указанная программа включает 18 занятий, проведение которых обеспечивает развитие профессиональной стратегии студентов в процессе решения следующих групп задач:

– мотивационно-ориентационных – создать причастность участников к содержанию тренинга; актуализировать и дополнить знания о мотивации достижения успеха; содействовать осознанию соответствующей потребности; формировать ориентацию на привлекательность успеха;

– обучающе-развивающих – создать условия для самопознания студентом компонентов мотивации достижения успеха; выявить и развивать личностные особенности, влияющие на мотивацию достижения успеха (самооценку, уровень притязаний, ценностные ориентации, способности, локус-контроля и др.); освоить техники осознания мотивов собственного поведения и овладения системой способов достижения успеха;

– самоактуализационно-ориентирующих – обучить участников практическому применению полученных знаний и компетенций в области реализации мотивации достижения успеха; выявить влияние мотивации достижения успеха на становление профессиональной стратегии; закрепить активную жизненную стратегию.

В процессе тренинговой работы практиковались различные виды деятельности: диагностика и самодиагностика потребностно-мотивационной сферы и личностных качеств; составление автобиографии; определение основных линий собственного профессионально-личностного развития; составление программы и «Дневника мотивационно-личностного развития»; выполнение различных упражнений, направленных на актуализацию и развитие мотивации достижения успеха; участие в дискуссиях о факторах успешности личности и ее профессионального развития; моделирование ситуаций актуализации поведения в связи с действенным мотивом достижения успеха. Особое внимание уделялось созданию психологически комфортной среды, которая в процессе развития мотивации достижения успеха позволяет обеспечивать участникам тренинга психологическую безопасность.

Поисково-развивающий этап работы проводился с учетом положений, выработанных членами научно-исследовательской лаборатории. Опорными стали идеи, согласно которым для достижения состояния психологической безопасности в процессе тренинга важно «развитие чувства психологической безопасности и причастности к созданию психологически комфортной социальной среды» [13, с. 86–87]; «отказ от применения психологически опасных способов поведения, высокий уровень нравственного развития (the refusal from using the psychologically dangerous behaviour, a high level of moral development)» [23, с. 966]; закрепление и актуализация ценностных ориентаций, выполняющих функции «источника побудительной и корректирующей основы становления компетентности субъекта психологической безопасности в образовательной среде» [1, с. 147].

Позитивное влияние тренинга на развитие профессиональной стратегии студента педагогического вуза достигнуто путем создания следующих психолого-педагогических условий: диагностических (обеспечивают многостороннее выявление характеристик мотивации достижения успеха студента, учет его индивидуально-психологических особенностей); сти-

мулирующе-мотивационных (побуждают студента к активизации, освоению и применению технологий развития мотивации достижения успеха, а также предполагают следование определенным принципам проведения тренинга); организационно-реализационных (обеспечивают применение студентом полученных компетенций и включают в себя посттренинговое сопровождение); коррекционно-развивающих (направлены на исправление, совершенствование процесса и результата развития мотивации достижения успеха и ее компонентов); оценочно-результативных (позволяют оценить уровень и качество развития мотивации достижения успеха и ее действенности).

Психолого-педагогические условия способствуют формированию «карьерных ориентаций студента, от которых в конечном итоге зависит успех профессиональной деятельности» [6, с. 58], обеспечивая тем самым перевод мотивации достижения успеха в контексте психологической безопасности в русло развития профессиональной стратегии.

На поисково-развивающем этапе исследования также происходило развитие тренинговых компетенций студентов психолого-педагогического направления образования за счет освоения системы «теоретических знаний, практических навыков и умений эффективной организации тренинговой работы с учащимися» [1, с. 150]. Так, тренинговые компетенции, освоенные в условиях психологической безопасности, способствуют предотвращению и устранению психологических угроз. Они востребованы при разработке и реализации тренинговых программ, направленных на обеспечение психологической безопасности субъектов образования (учащихся, педагогов, родителей) посредством решения следующих задач: снижение уровня тревожности; отработка навыков противодействия манипулятивному влиянию; развитие рефлексивных способностей; повышение стрессоустойчивости; отработка навыков социальной коммуникации, интеракции и перцепции, развитие навыков работы в коллективе; развитие умений противостоять негативным влияниям социальной среды, а также свободно и оптимально осуществлять собственную психологическую безопасность.

На контрольном этапе была оценена эффективность применения разработанной и апробированной тренинговой программы. Для этого сравнивались данные, характеризующие мотивацию достижения успеха студентов экспериментальной и контрольной групп, а также данные экспериментальной группы, полученные до и после проведения тренинга. Анализ изменений показателей мотивации достижения успеха, полученных в ходе измерения мотивации достижения по методике А. Мехрабиана, показал, что в экспериментальной группе значительно уменьшилось число студентов, стремящихся к избеганию неудачи, и увеличилось число студентов, характеризующихся стремлением к достижению успеха, тогда как в контрольной группе эти изменения незначительны (табл. 1).

Изменение значений показателей мотивации достижения

Показатели мотивации достижения успеха	Кол-во студентов (в %) на этапе			
	констатирующем		контрольном	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотив стремления к избеганию неудачи	80	70	55	60
Мотив стремления к успеху	20	30	45	40

Условные обозначения: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Статистическая оценка значимости полученных изменений произведена с помощью U-критерия Манна-Уитни. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что на констатирующем этапе исследования отсутствовала значимость различий значений исследуемых показателей у студентов контрольной и экспериментальной групп: $U_{\text{эмп}} \geq U_{\text{кр}}$; $U_{\text{эмп}} = 187$; $U_{\text{кр}} = 114$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{кр}} = 138$ при $p \leq 0,05$. Это доказывает, что показатели сформированности мотивации достижения успеха в указанных группах изначально были равноценными. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы эмпирические значения U-критерия доказали статистическую значимость различий данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах: $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$; $U_{\text{эмп}} = 133$; $U_{\text{кр}} = 138$ при $p \leq 0,05$. Также доказана статистическая значимость различий данных экспериментальной группы, полученных до и после апробации тренинговой программы: $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$; $U_{\text{эмп}} = 105,5$; $U_{\text{кр}} = 114$ при $p \leq 0,01$.

В оценке уровней сформированности мотивации достижения успеха по методике Т. Элерса отмечаются существенные изменения, связанные с увеличением количества студентов с высоким и слишком высоким уровнем мотивации к успеху при одновременном уменьшении количества студентов со средним и низким уровнями мотивации к успеху (табл. 2).

Таблица 2

Изменение значений уровня мотивации достижения успеха

Уровни мотивации достижения успеха	Кол-во студентов (в %) на этапе			
	констатирующем		контрольном	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	20	25	-	20
Средний	60	55	45	50
Умеренно высокий	20	15	40	20
Слишком высокий	-	5	15	10

Для оценки значимости различий данных уровней мотивации достижения успеха применялась статистическая проверка эквивалентности экспериментальной и контрольной групп с помощью U-критерия Манна-Уитни. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы доказано отсутствие значимых различий в уровнях сформированности мотивации достижения успеха у студентов контрольной и экспериментальной групп: $U_{\text{эмп}} \geq U_{\text{кр}}$; $U_{\text{эмп}} = 180$; $U_{\text{кр}} = 114$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{кр}} = 138$ при $p \leq 0,05$. Статистическая проверка подтвердила значимость различий данных, полученных на контрольном этапе в экспериментальной и контрольной группах: $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$; $U_{\text{эмп}} = 127,5$; $U_{\text{кр}} = 138$ при $p \leq 0,05$. Также подтверждена значимость различий данных экспериментальной группы до и после тренинга: $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$; $U_{\text{эмп}} = 78,5$; $U_{\text{кр}} = 114$ при $p \leq 0,01$.

Анализ данных об уровнях потребности в достижении цели по методике Ю. М. Орлова показывает, что в экспериментальной группе уменьшилось количество студентов с низкой потребностью в достижении цели и увеличилось – со средним и высоким уровнями указанной потребности. Изменения произошли и в контрольной группе, но они незначительны.

Таблица 3

Изменение значений уровня потребности в достижении цели

Уровни потребности в достижении цели	Кол-во студентов (в %) на этапе			
	констатирующем		контрольном	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	45	50	15	35
Средний	35	30	45	40
Высокий	20	20	40	25

Анализ полученных значений и их значимости с помощью U-критерия Манна-Уитни показал, что на констатирующем этапе исследования отсутствует значимость различий значений исследуемого свойства у студентов контрольной и экспериментальной групп: $U_{\text{эмп}} \geq U_{\text{кр}}$; $U_{\text{эмп}} = 193,5$; $U_{\text{кр}} = 114$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{кр}} = 138$ при $p \leq 0,05$. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы выявлена статистическая значимость различий данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах: $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$; $U_{\text{эмп}} = 125,5$; $U_{\text{кр}} = 138$ при $p \leq 0,05$. Также подтверждена значимость различий данных экспериментальной группы до и после тренинга: $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$; $U_{\text{эмп}} = 78$; $U_{\text{кр}} = 114$ при $p \leq 0,01$.

Выявленную положительную динамику развития мотивации достижения успеха у студентов экспериментальной группы можно объяснить тем, что в процессе тренинговой работы были внедрены психолого-педагогические технологии и условия, способствующие ее актуализации, снижению мотива избегания неудачи в контексте действия психологической безопасности и овладению способами реализации мотивации достижения успеха в процессе развития профессиональной стратегии студентов.

Выводы. В процессе исследования получены опытно-экспериментальные данные, которые подтверждают развитие мотивационной основы профессиональной стратегии студента под влиянием тренинга психологической безопасности и свидетельствуют о следующем:

1. На констатирующем этапе выявлено, что мотивация достижения успеха студента характеризуется позитивными качественными изменениями при притягательном образе будущей профессии. Однако действие мотива избегания неудачи существенно ограничивает реализацию студентом своего интеллектуально-личностного потенциала в будущей профессиональной деятельности, способствует возникновению фрустрированности потребности в самоактуализации, и, следовательно, развитию непродуктивной профессиональной стратегии. Так, у большей части обследованных студентов обнаружено доминирование мотива стремления к избеганию неудачи (75 %), средний уровень мотивации стремления к достижению успеха (57,5 %) и низкая потребность в достижении цели (47,5 %). Это малопродуктивные характеристики мотивации стремления к успеху, которые нуждаются в коррекции.

2. На поисково-развивающем этапе все студенты были объединены в две равноценные группы: экспериментальную и контрольную. Со студентами экспериментальной группы был реализован тренинг развития психологической безопасности, в котором интегрированы профессионально-развивающие задания. Их выполнение способствовало обогащению профессиональной стратегии новым ценным мотивационным содержанием. Для усиления развивающего влияния тренинга был организован мониторинг показателей мотива достижения успеха, мотива избегания неудач и потребности в достижении профессионально-значимой цели. Это позволило отслеживать и своевременно корректировать переживание студентами ситуации успеха, позитивного отношения к собственным достижениям, усиления их притягательности в развивающейся профессиональной стратегии.

3. На контрольном этапе проанализированы изменения показателей мотивации достижения успеха. Обнаружено, что у большей части студентов экспериментальной группы произошло развитие мотивации достижения успеха за счет снижения мотива избегания неудач. Полученные эмпирические значения показали отсутствие статистической значимости различий данных контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах, подтвердили статистическую значимость различий данных экспериментальной группы до и после тренинга и значимость различий данных экспериментальной и контрольных групп на контрольном этапе. Эти различия объясняются участием студентов экспериментальной группы в тренинге, доказывают его результативность и подтверждают выдвинутую гипотезу.

Задания для самостоятельной работы

1. Изучить по источнику «Большой психологический словарь (сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 665 с.)» словарные статьи: «ДОСТИЖЕНИЯ МОТИВ» (с. 134), «МОТИВ» (с. 276–277), «ПОТРЕБНОСТИ» (с. 365–366), «РИСК» (с. 434–435) (см. оригиналы статей или приложения 1.1.1–1.1.4). Использовать их содержание для конкретизации и дополнения тезисов лекционного материала.

2. Сопоставить содержательное наполнение двух видов мотивации: достижения успеха и избегания неудач. Определить их отличительные признаки.

3. Выделить сходство и различия в понимании потребности С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым.

4. Изучить научную статью Лежневой, Е. А. «Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций» (журн. Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 56–59, см. оригинал статьи, ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>) или приложение 2.1.1). Обосновать необходимость развития мотива достижения успеха как фактора будущей успешной деятельности.

5. Изучить научную статью «Trumbull E. & Rothstein F. C. The Intersection of Culture and Achievement Motivation» (School Community Journal. – 2011. – № 21 (2). – Pp. 25–53, см. текст статьи по ссылке <http://www.adi.org/journal/2011fw/FallWinter2011.pdf>). Найти доказательства того, что культурные различия влияют на мотивацию достижения успеха. Привести собственные доводы в подтверждение или опровержение данного утверждения, опираясь на поликультурность в образовательных учреждениях республики Мордовия (учащиеся и студенты – выходцы разных культур: русской, мордовской, татарской и др.).

6. Проанализировать методики изучения мотивации достижения успеха, приведенные в приложении 3. Составить аннотированную картотеку приложенных методик. Дополнить картотеку (по интернет-источникам, публикациям и др.).

7. Выбрать одного респондента. Провести диагностику его мотивации достижения. Обработать и интерпретировать полученные данные. Провести с ним первичную консультацию, ознакомить с характеристиками мотивации достижения.

8. Изучить научную статью Варданян Ю. В. «Тренинг психологической безопасности студента педагогического вуза: профессионально-развивающие возможности и ограничения» (Российский научный журнал. – 2014. – № 2 (40). – С. 132–137, см. оригинал статьи, ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>) или приложение 2.1.2). Охарактеризовать профессионально-развивающие возможности тренинга.

9. Составить перечень статей по проблемам мотивации и мотивации достижения, опубликованных за последние 5 лет в журналах, рекомендованных ВАК для публикации результатов научных исследований. Законспектировать одну из статей.

Основная литература

1. Корытченкова, Н. И. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие [Электронный ресурс] / Н. И. Корытченкова, Т. И. Кувшинова. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2012. – 172 с. – Режим доступа : <http://www.biblioclub.ru>

2. Проблемы психологической безопасности [Электронный ресурс]. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – 440 с. – Режим доступа : <http://www.biblioclub.ru>

Дополнительная литература

1. Варданян, Ю. В. Дополнительная образовательная программа как источник развития профессиональных компетенций бакалавра психолого-педагогического направления / Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 145–150.

2. Варданян, Ю. В. Тренинг психологической безопасности студента педагогического вуза: профессионально-развивающие возможности и ограничения / Ю. В. Варданян // Российский научный журнал. – 2014. – № 2 (40). – С. 132–137.

3. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл, 2006. – 336 с.

4. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 193 с.

5. Кучина, О. П. Мотивация достижения как реализация успеха профессиональной деятельности субъекта / О. П. Кучина // Образование и общество. – 2010. – № 5. – С. 46–49.

6. Лежнева, Е. А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 56–59.

7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

8. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : МГУ, 1972. – 576 с.

9. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб : Питер, 2007. – 667 с.

10. Орлов, Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

11. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб : Речь, 2010. – 694 с.

12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.

13. Руськина, Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 85–87.

14. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб : Речь, 2003. – 350 с.
15. Солнышкина, М. Г. Профессиональные стратегии личности / М. Г. Солнышкина. – М. : Маркетинг, 2006. – 119 с.
16. Atkinson, J. W. Personality and Motivation // American Psychologist. – 1981. – No 36 (2). – pp. 117–128.
17. Edilson, A. How Teachers' Attitudes Affect their Approaches to Teaching International Students // Higher Education Research & Development. – 2009. – No 28(6). – pp. 615–628. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360903208096>
18. Kechina, M. A. Development of Psychological Safety of Pedagogical College Student in the Process of Professional Competence Formation // Modern Research of Social Problems. – 2013. – No 8(28). http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8201342/pdf_406
19. Price, F. and Kadi-Hanifi, K. E-motivation! The Role of Popular Technology in Student Motivation and Retention // Research in Post-Compulsory Education. – 2011. – No 16(2). – pp. 173–187. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13596748.2011.575278>
20. Ribeiro, E., Feixas, G., Maia, Â., Senra, J. and Dada, G. Changes in the Construct Systems of First-Year University Students: Impact on Psychological Symptoms and Problem-Solving Skills // Journal of Constructivist Psychology. – 2012. – No 25(2). – pp. 170–180. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10720537.2012.629119>
21. Teoh, S. H., Koo, A. Ch. and Singh, P. Extracting Factors for Students' Motivation in Studying Mathematics // International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. – 2010. – No 41(6). – pp. 711–724. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00207391003675190>
22. Trumbull, E. and Rothstein, F. C. The Intersection of Culture and Achievement Motivation // School Community Journal. – 2011. – No 21(2). <http://www.questia.com/read/1P3-2546619391/the-intersection-of-culture-and-achievement-motivation>
23. Vardanyan, Y. V. and Ruskina, E. N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity // Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – No 14(7). – pp. 965–968. – URL: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf).
24. Westbroek, H., Klaassen, K., Bulte, A. and Pilot, A. Providing Students with a Sense of Purpose by Adapting a Professional Practice // International Journal of Science Education. – 2010. – No 32(5). – pp. 603–627. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690902721699>

ТЕМА 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТА

План:

1. Введение.
2. Отечественный и зарубежный опыт исследования психологической безопасности.

3. Психологическая защита и психологическая безопасность субъектов образования.
4. Методы и организация исследования психологической защиты и психологической безопасности студентов.
5. Характеристика тренинговой программы.
6. Выводы.

Тезисы

Введение. В современном мире с ускоренным ритмом жизни и большим количеством опасных ситуаций, для решения которых необходимо привлечение умственных, эмоциональных, волевых ресурсов, потребность в защищенности и безопасности переходит на новый уровень: с физического на психический. Однако при этом переходе происходит качественное изменение связи между защитой и безопасностью, которая на психическом уровне (по сравнению с физическим) приобретает парадоксальную характеристику.

Для доказательства проведем анализ следующих значений слова «безопасность» по словарям русского языка: 1) отсутствие опасности; сохранность, надежность [8, с. 44]; 2) положение, при котором не угрожает опасность кому-чему-н. [12, с. 47]; 3) состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности [11, с. 39]; 4) предупреждение опасности, условия, при которых не угрожает опасность [15, с. 71]. Как показывает анализ, различные аспекты существующих представлений о безопасности, выраженные в первом из приведенных значений, раскрываются в трех последующих значениях через такие ключевые индикаторы, как *положение, состояние и условия*, при которых не угрожает опасность. Таким образом, безопасность ощущается в полной мере при ее противопоставлении опасности и угрозе, отсутствие которых создает ощущение безопасности, что может быть выражено в следующей формуле:

«отсутствие опасности = безопасность»

В случае возникновения опасности к этому же результату приводит наличие защиты от опасности, при которой формула приобретает вид:

«опасность → защита → безопасность»

Однако все вышесказанное существенно меняется применительно к психологической безопасности. Это обусловлено тем, что одна и та же жизненная ситуация может конструктивно или деструктивно повлиять на психологическую безопасность прямых или косвенных участников конкретного события «в зависимости от его отражения, возникающего переживания, соотношения ментальных и эмоциональных доминант, последующей оперативной или отсроченной интерпретации» [4, с. 92]. В ситуации столкновения с психологической угрозой у человека автоматически за-

пускаются механизмы психологической защиты, которые временно нейтрализуют или сводят к минимуму данную угрозу. Следовательно, психологическая защита ассоциативно может быть ложно отнесена к факторам, способствующим усилению психологической безопасности. В действительности же психологическая защита, которая состоит из неосознаваемых регулятивных механизмов, выполняет по отношению к психологической безопасности двойственную роль. С одной стороны, ее включенность позволяет «сохранить устойчивость личности на фоне дестабилизирующих переживаний и добиться более или менее успешной адаптации», предохраняя психику от болезненных чувств и воспоминаний, с другой стороны – «лишает человека возможности активно воздействовать на ситуацию и устранить источник переживаний» [3, с. 173]. Все это способствует искажению восприятия действительности, препятствует переработке психотравмирующих переживаний, подталкивает к неадекватным действиям, приводит к возникновению различных отрицательных последствий (замкнутости, ощущению непонятости, повышению уровня тревожности, трудностям в общении и др.), что становится значительным препятствием для освоения и реализации свойств субъекта психологической безопасности. Возникает необходимость в профилактике действия примитивных незрелых защитных реакций и освоении сознательных конструктивных способов поведения в сложившейся ситуации. Таким образом, проблема изучения механизмов психологической защиты, подступы к решению которых заложены З. Фрейдом, продолжает привлекать внимание в иных аспектах: становится актуальным направлением профилактики действия факторов, снижающих психологическую безопасность личности, и апробации продуктивных технологий развития профессиональной стратегии.

Отечественный и зарубежный опыт исследования психологической безопасности. Анализ источников показывает, что психологическая безопасность рассматривается с разных позиций. Отдельные исследования посвящены изучению информационно-психологической и социально-психологической безопасности (Грачев Г. В. [7], Кисляков П. А. [10] и др.). Модель психологической безопасности, предложенная Т. В. Эксакусто, включает динамический баланс отношений субъекта (к миру, к себе и другим), его активности и удовлетворенности, которые соответствуют угрозам влияниям внешнего и внутреннего мира, позволяя ему «сохранять целостность, саморазвиваться, реализовать собственные цели и ценности в процессе жизнедеятельности» [18, с. 232]. В. Кан доказал, что вовлеченные работники проявляли состояние психологической безопасности, которое «переживалось как ощущение способности проявлять себя и заниматься на службе, не опасаясь негативных последствий для само-

оценки, статуса или карьеры» [22, с. 708]. Понимание психологической безопасности, выработанное им, легло в основу различных количественных исследований коммуникационного поведения в профессиональной среде. Так, Р. Тинан [28] обнаружил, что психологическая безопасность положительно связана как с вероятностью того, что сотрудники будут выражать самокритицизм при работе с поддерживающими руководителями, так и с вероятностью того, что сотрудники будут выражать несогласие или критику при общении с чувствительными или поддерживающими руководителями. А. Эдмондсон сосредоточился на изучении командной психологической безопасности, определяя ее как состояние «общей веры, что команда является безопасной для межличностного принятия риска» [20, с. 354]. Более поздние исследования подтвердили эти первоначальные выводы и нашли дополнительные характеристики психологической безопасности в трудовых сообществах. Психологическая безопасность, как полагают, связана с производительностью команды и «может противостоять когнитивным и межличностным препятствиям, стоящим на пути различных точек зрения, таких как поверхностная и вовлеченная» [21, с. 25]. Эти исследования обеспечивают выработку эффективных решений проблем психологической безопасности в социальных и профессиональных отношениях.

Вопросами моделирования и проектирования образовательной среды, в которой личность востребована и свободно функционирует, а ее участники чувствуют защищенность и удовлетворение основных потребностей, занимаются И. А. Баева [1], В. В. Бедрина [2] и др. Н. А. Вдовиной обоснована модель развития профессионально-ценностных ориентаций, которая может быть использована «в качестве источника побудительной и корректирующей основы становления компетентности субъекта психологической безопасности в образовательной среде» [6, с. 147]. А. Кармели и Д. Гиттел [19] доказали, что разделяемые цели, знания и взаимное уважение благоприятствуют психологической безопасности и таким образом позволяют членам организации участвовать в процессе обучения на ошибках. И. Симсен с коллегами [27] обнаружили, что мотивация работников для обмена знаниями с сотрудником положительно связана с психологической безопасностью и что эти отношения наиболее сильны, когда сотрудники испытывают нехватку уверенности в знании, чтобы поделиться.

Психологическая защита и психологическая безопасность субъектов образования. Теоретический анализ литературы показывает, что психологическая безопасность субъекта образования (в том числе студента) активно изучается с разных сторон ее проявления: возможные угрозы нарушения психологической безопасности (Тырскова А. Д. [16]); меха-

низмы, факторы и условия психологической защиты (Робинсон Дж. с коллегами [25]), способы и технологии повышения психологического благополучия в процессе снижения барьеров на пути адаптации студентов к обучению в вузе (Вон Ах с коллегами [31]). Е. Н. Руськина обосновала необходимость создания образовательных условий для подготовки студентов – будущих педагогов к развитию психологической безопасности, которое «осуществляется в трех направлениях: когнитивном, ценностно-смысловом и компетентностном» [14, с. 54]. Это приобретает особую значимость в связи с присутствием «множества конфликтов, стресса, коммуникационных барьеров при взаимодействии участников, вовлеченных в образовательный процесс» (multiple conflicts, stress, communication barriers in the interaction of the participants involved in the educational process) [23], которые приводят к психическому дискомфорту, тревоге и социальной фрустрации. Исследуя связь между социальными навыками студентов и их благополучием, Ч. Сегрин с коллегами [26] доказали, что дефицит в социальных навыках связан с обширным списком психологических проблем, таких как одиночество, тревога и депрессия. И. Рибейро с коллегами подтверждают выводы многих ученых о том, что «Первый год в университете представляет собой период уязвимости для развития физических и психологических симптомов» [24, с. 170].

Однако психологическая безопасность студента в контексте развития его профессиональной стратегии остается малоизученной проблемой. Под психологической безопасностью понимается как «состояние защищенности от различных отрицательных воздействий среды, способствующее удовлетворению потребностей в самореализации, общении, самовыражении на основе действия способности справляться с возникающими психологическими опасностями и угрозами в процессе выработки и реализации профессиональной стратегии» (the condition of protection from different negative effects of the environment, contributing to satisfaction of the needs of self-realization, communication, self-expression on the basis of acting of the ability to cope with emerging psychological dangers and threats in the process of designing and implementing of the professional strategy) [30, с. 359]. Это гармоничное состояние, приносящее удовлетворение от взаимоотношений с людьми и способствующее реализации профессионально-личностного потенциала ее субъекта. Для его достижения на вузовском этапе образования необходимо проделать большую работу над развитием свойств студента как субъекта психологической безопасности, а также осваивать и применять технологии их развития у других людей. Так, в научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» обоснованы и апробированы: «разнообразные пути выработки компетентностной и субъектной основы развития психологической безопас-

ности (various ways of creation of competence and subjective basis for the development of psychological safety)» [29, с. 967]. Однако собственная психологическая защита студентов, сформированная у них на основе предшествующего житейского опыта переживания кризисных психологических ситуаций, способствует ситуативной минимизации влияния действующих психотравмирующих факторов, не преодолевая при этом возникшие трудности по существу, поэтому становится значительным препятствием для освоения и реализации свойств субъекта психологической безопасности.

Более того, в процессе образования студент включен в разные виды практик, в ходе которых устанавливает реальные профессиональные отношения с субъектами взаимодействия, задающие старт профессиональной самореализации, поэтому необходимо готовить его к осознанию срабатывающих механизмов психологической защиты, их преодолению и реализации психологической безопасности. Для успешной подготовки к практике студенты вовлечены в деятельность студии развития психологической безопасности, созданной при лаборатории, которая «направлена на приращение опыта построения взаимоотношений, нейтрализующих или исключающих психологические опасности, угрозы, риски; освоение и применение студентами механизмов и технологий реализации собственной психологической безопасности; конструирование пространства психолого-педагогического сопровождения развития психологической безопасности субъектов образования в будущей профессиональной деятельности» [5, с. 85].

Методы и организация исследования психологической защиты и психологической безопасности студентов. Свойства, оказывающие влияние на психологическую безопасность студента в общении, выявлены с помощью следующих методик: уровень поликоммуникативной эмпатии [17, с. 153–156]; шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина [9, с. 124–126]; типология психологической защиты [17, с. 444–452]. Для профилактики действия психологической защиты студента, снижения тревожности, развития эмпатии, освоения способов применения продуктивных способов реализации психологической безопасности использован тренинг. Статистическая значимость связи между уровнем эмпатии, уровнем тревожности (ситуативной и личностной) и типами психологической защиты студентов до и после проведения тренинга выявлена с помощью множественного коэффициента корреляции (коэффициента конкордации) W , значимость величины которого проверена с помощью критерия χ^2 [13].

В 2011–2014 гг. проведено исследование типов механизмов психологической защиты. В нем приняли участие студенты различных специальностей и направлений подготовки в количестве 143 человек. На основе

полученных данных самооценки обнаружено, что большинство обследованных студентов отмечают высокую частоту срабатывания разнообразных сочетаний практически всех механизмов психологической защиты: отрицание, реактивные образования, регрессия, компенсация (14 %); подавление, замещение, проекция (12,6 %); интеллектуализация (10,5 %). Действие этих механизмов негативно отражается на взаимоотношениях с окружающими. Имея трудности в межличностных отношениях, студенты становятся более уязвимыми, менее защищенными, испытывают снижение конфликтоустойчивости и др. Обнаружено, что современные студенты могут подвергаться манипулятивному воздействию со стороны других людей (в вузе – однокурсников, преподавателей и т. д., в местах проведения практики – детей, наставников и др.), даже не осознавая это. Без специальной адресной подготовки к выделению и решению таких проблем им сложно найти конструктивный выход из подобных ситуаций. Все это влечет за собой возникновение проблем во взаимоотношениях с окружающими. Это усиливает уязвимость, уменьшает защищенность и конфликтоустойчивость, повышает вероятность появления чувства одиночества, боязни быть не понятыми и становится значительным препятствием для освоения и реализации свойств субъекта психологической безопасности. Это определяет актуальность развития психологической безопасности студента начиная с первого курса обучения.

Характеристика тренинговой программы. Для обоснования конструктивных путей решения проблемы в феврале-марте 2014 г. была организована работа с группой первокурсников, получающих психолого-педагогическое образование, в количестве 25 человек, которым предстояла практика в детских дошкольных образовательных организациях. В процессе исследования изучены свойства, оказывающие влияние на психологическую безопасность студентов в общении, и апробирован тренинг психологической безопасности в контексте развития профессиональной стратегии личности. Нормальный уровень эмпатийных тенденций отмечен у 92 % студентов, высокий у 8 %; умеренный уровень ситуативной тревожности у 76 %, высокий у 24 %; высокий уровень личностной тревожности у 56 % студентов, умеренный у 44 %. Значительная часть студентов-первокурсников обладает высоким уровнем срабатывания сочетаний разных типов психологической защиты: чаще всего срабатывают реактивные образования и отрицание (20 %), в равной степени – компенсация, интеллектуализация и проекция (16 %), еще реже – регрессия, замещение, вытеснение (12 %). Таким образом, большинство обследованных студентов слабо подготовлены к самореализации психологической безопасности и ее обеспечению по отношению к окружающим.

Проанализировав полученные данные, были сформулированы следующие гипотезы: чем адекватнее уровень развития эмпатии, тем больше

вероятность того, что студент сможет почувствовать и распознать различные негативные воздействия, оказываемые на него окружающими; чем меньше студент чувствует других людей, тем сложнее ему определить их истинные намерения; чем адекватнее уровень тревожности соотносится со складывающейся ситуацией взаимодействия, тем защищеннее ощущает себя студент; чем выше частота срабатывания механизмов психологической защиты и ниже уровень их осознанности, тем больше они препятствуют реализации психологической безопасности.

Для проверки истинности этих предположений на базе студенческой студии при лаборатории разработана и апробирована программа тренинга, направленного на решение ряда задач: оптимизировать уровни эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, повысить адекватность их проявления в различных ситуациях; осознать механизмы психологической защиты, освоить способы минимизации их действия; распознать механизмы психологической защиты в поведении других людей, адекватно строить собственное поведение во взаимодействии с ними; овладеть навыками неконфликтного поведения и организации психологической безопасности других (в том числе – детей дошкольного возраста). В программу тренинга входят четыре части:

1) «Психологическая безопасность и общение со взрослыми». Предназначена для сплочения группы, создания доверительного общения, отработки навыка установления и поддержания контакта.

2) «Психологическая безопасность и манипулятивные взаимодействия». Наибольшая часть времени отводится работе над распознаванием и выстраиванием конструктивной защиты от манипулятивных воздействий: выделяется набор манипулятивных способов и приемов; определяются признаки, по которым можно распознавать типичные характеристики манипулирования; обосновываются пути нейтрализации манипулятивного воздействия в подобранных ситуациях.

3) «Психологическая безопасность и механизмы психологической защиты». Посвящена отработке навыка распознавания механизмов психологической защиты и дальнейшей нейтрализации их действия на основе осознания.

4) «Психологическая безопасность и общение с дошкольниками». Направлена на освоение умения реализовывать психологическую безопасность не только по отношению к себе, но и по отношению к дошкольникам в процессе взаимодействия с ними: развитие эмпатии по отношению к детям, понимание и прогнозирование их желаний и действий, умение предупреждать возможные трудности в общении с ними. Эта часть способствует снятию тревоги студентов перед выходом на практику; формированию продуманного и серьезного подхода к работе с дошкольниками.

По завершении тренинга были изучены изменения первоначально исследуемых характеристик. Выявлено, что уровень эмпатии у 76 % сту-

дентов – нормальный, у 24 % – высокий, т. е. у большей части студентов (84 %) остался на прежнем (нормальном или высоком) уровне, а у 16 % стал выше. Он обеспечивает адекватность восприятия других людей в ситуации общения и способствует своевременному распознаванию психологических угроз, исходящих от собеседника. Уровень ситуативной тревожности студентов, принимавших участие в тренинге, у 76 % оказался умеренным, у 12 % – высоким, у 12 % – низким, т. е. у 76 % остался прежним (умеренным или высоким), у 12 % снизился с умеренного до низкого, у 12 % – с высокого до умеренного. Общий уровень личностной тревожности оказался умеренным у 72 %, высоким – у 16 %, низким – у 12 %, т. е. у 48 % остался без изменений, у 40 % снизился с высокого до умеренного, у 12 % – с умеренного до низкого. Представления студентов о частоте срабатывания различных механизмов психологической защиты изменились (в сторону возрастания или убывания) по каждому из механизмов: отрицание и реактивные образования – у 16 %; регрессия – у 12 %; вытеснение, компенсация, интеллектуализация, проекция и замещение – у 8 %.

Таблица 1

Представления студентов о своем типе психологической защиты

Тип психологической защиты	Количество испытуемых (в %)			
	До тренинга	Изменения после тренинга		Без изменений
		убывание	возрастание	
Отрицание	20	12	4	8
Вытеснение	12	8	-	4
Регрессия	12	8	4	4
Компенсация	16	8	8	8
Проекция	16	8	-	4
Замещение	12	4	4	8
Интеллектуализация	16	4	4	12
Реактивные образования	20	12	4	8

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что у значительной части студентов, принимавших участие в тренинге, система механизмов психологической защиты приведена в неустойчивое состояние. В большей степени изменениям подверглись такие типы психологической защиты, как отрицание, компенсация и реактивные образования; заметно – регрессия; в наименьшей степени – вытеснение, проекция, замещение и интеллектуализация. Причем частота срабатывания такого типа, как компенсация, возросла у 8 % респондентов, относительно вытеснения и проекции возрастания не обнаружено, возрастание по остальным механизмам выявлено у 4 % студентов. Таким образом, у студентов, принимавших участие в тренинге, появились знания о действии различных механизмов

психологической защиты и о том, насколько значимы они в жизни каждого человека. Система их механизмов психологической защиты дестабилизирована. Она приведена в неустойчивое состояние, стала более гибкой и пластичной, и, как следствие, более поддающейся коррекции. А это создает потребность в организации дальнейшей работы со студентами в направлении выстраивания новой, более конструктивной системы осознанного поведения на основе развития их психологической безопасности.

По данным исследования была изучена статистическая значимость связи между уровнем эмпатии, уровнем тревожности (ситуативной и личностной) и типами психологической защиты студентов до и после проведения тренинга общения. С помощью множественного коэффициента корреляции (коэффициента конкордации) W обнаружено, что связь между изученными данными, значимость величины которых проверена с помощью критерия χ^2 , до тренинга отсутствует, а после его проведения выражена на однопроцентном уровне значимости. Все это позволяет сформулировать вывод о том, что в результате участия в тренинге получены знания и умения распознавать и учитывать манипулятивные воздействия, возможные угрозы, механизмы психологической защиты; понимать, какое значение в жизни человека они имеют; строить адекватное поведение. Начал действовать процесс оптимизации уровней эмпатии и тревожности. Была приведена в неустойчивое состояние система психологической защиты студентов, которая стала более гибкой и поддающейся коррекции.

Для закрепления и улучшения результатов, полученных в ходе тренинга, осуществлено посттренинговое сопровождение. Оно реализовано на базе психологической студии через индивидуальные консультации участников, разработку рекомендаций по распознаванию особенностей действия механизмов их психологической защиты и др. Рассматривается возможность создания виртуального ресурса как перспективного направления деятельности психологической студии для обмена новой информацией по вопросам психологической безопасности, высказывания своих мыслей и идей, обсуждения интересующих темы. Также начат процесс разработки и реализации новых тренинговых программ, направленных на стабилизацию и дальнейшее улучшение полученных результатов.

Выводы. При переходе с физического на психический уровень рассмотрения защиты и безопасности возникает парадокс снижения их тождественности. Действия механизмов психологической защиты в контексте развития профессиональной стратегии могут привести к снижению адекватности поведения, поэтому необходимо их осознание и освоение новых способов безопасного поведения. Психологическая безопасность рассматривается с разных позиций: от изучения в контексте безопасности жизнедеятельности до конкретизации ее сущности, структуры, влияющих на неё

факторов, субъектной и компетентностной обусловленности в разных образовательных и профессиональных контекстах и ситуациях.

В процессе деятельности в студенческой студии развития психологической безопасности происходит повышение психологической осведомленности о проблеме и разработанных путях её решения; становление психологической компетентности субъекта психологической безопасности в образовании и самообразовании; преобладание ценностно-смысловой регуляции поведения; освоение и активное применение студентами технологий развития психологической безопасности. Студенческая студия призвана нейтрализовать сложившуюся ранее деструктивную систему психологической защиты личности и выстраивать новую, более гибкую и конструктивную систему поведения, адекватную разного рода реальным ситуациям.

Участие студентов в разработанном тренинге способствует развитию свойств субъекта психологической безопасности, который чувствует себя защищенным; умеет выражать свои чувства, настроение и желания; владеет навыками социальной коммуникации, интеракции и перцепции, навыками работы в команде; готов к предотвращению и преодолению внешних и внутренних негативных воздействий, опасностей, рисков, угроз, а также способен пластично, мобильно, эффективно реагировать на них; умеет противостоять негативным влияниям социальной среды; свободно и оптимально субъектно реализовывает собственную психологическую безопасность.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализировать содержание двух формул: а) «опасность → защита → безопасность»; б) «психологическая опасность → психологическая защита → психологическая безопасность». Привести доводы для подтверждения или опровержения каждой из них.

2. Изучить по источнику «Большой психологический словарь (сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 665 с.)» словарные статьи: «ЗАЩИТА ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ» (с. 155–156), «МАНИПУЛЯЦИЯ» (с. 247–248), «АГРЕССИЯ» (с. 16) (см. оригиналы статей или приложения 1.2.1–1.2.3). Использовать их содержание для конкретизации и дополнения тезисов лекционного материала.

3. Выделить основные направления изучения психологической безопасности субъекта образования.

4. Изучить научную статью Варданян, Ю. В. «Студенческая студия развития психологической безопасности – самоорганизующаяся система деятельности субъектов образования» (журн. Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 84–87, см. оригинал статьи, ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>) или при-

ложение 2.2.1). Использовать ее содержание для конкретизации и дополнения тезисов лекционного материала. Выявить предпосылки возникновения студенческой психологической студии. Обосновать целесообразность существования студии, предложить идеи по совершенствованию ее работы.

5. Составить аннотированную картотеку методик изучения свойств, влияющих на психологическую безопасность студента в общении (по интернет-источникам, публикациям и др.).

6. Изучить научную статью Варданян Ю. В. «Тренинг психологической безопасности студента педагогического вуза: профессионально-развивающие возможности и ограничения» (Российский научный журнал. – 2014. – № 2 (40). – С. 132–137, см. оригинал статьи, ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>) или приложение 2.1.2). Подготовить доводы в пользу необходимости осознания механизмов психологической защиты и их преодоления.

7. Изучить научную статью Варданян Ю. В. «Психологическая безопасность в контексте развития профессиональной стратегии студента педагогического вуза» (журн. Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 13–18, см. оригинал статьи, ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>) или приложение 2.2.2). Выявить пути восстановления психологической безопасности студента. Установить, в чем заключается безопасно-ориентированный подход к обогащению профессиональной стратегии личности.

8. Составить перечень статей по проблемам исследования психологической безопасности субъектов образования, опубликованных за последние 5 лет в журналах, рекомендованных ВАК для публикации результатов научных исследований. Выбрать одну из статей. Систематизировать собственные теоретические представления и эмпирические наблюдения, касающиеся психологической безопасности и защиты. Представить себе беседу с автором статьи и составить перечень вопросов для обсуждения. При желании можно воспользоваться электронным адресом автора статьи и вступить с ним в виртуальную переписку и научную полемику.

Основная литература

1. Колесникова, Т. И. Психологический мир личности и его безопасность / Т. И. Колесникова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2011. – 176 с.

2. Коротченкова, Н. И. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие [Электронный ресурс] / Н. И. Коротченкова, Т. И. Кувшинова. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2012. – 172 с. – Режим доступа : <http://www.biblioclub.ru>

3. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях [Электронный ресурс] : учебник / Н. Г. Осухова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2013. – Режим доступа : <http://home.mordgpi.ru>

Дополнительная литература

1. Баева, И. А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды / И. А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета. – 2010. – № 128. – С. 27–39.
2. Бедрина, В. В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия / В. В. Бедрина, А. В. Личутин // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 2. – С. 157–169.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 672 с.
4. Варданян, Ю. В. Современные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности / Ю. В. Варданян, Л. В. Варданян // Российский научный журнал. – 2013. – № 4 (35). – С. 91–97.
5. Варданян, Ю. В. Студенческая студия развития психологической безопасности – самоорганизующаяся система деятельности субъектов образования / Ю. В. Варданян, О. С. Валуев, А. В. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 84–87.
6. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина // Российский научный журнал. – 2012. – № 2 (27). – С. 142–147.
7. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачев. – М., 2007. – 125 с.
8. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 736 с.
9. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб : Речь, 2002. – 176 с.
10. Кисляков, П. А. Методологические принципы подготовки будущего педагога в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения / П. А. Кисляков // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 23–26.
11. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М. : Оникс: «Мир и образование», 2012. – 736 с.
12. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : ИНФО ТЕХ, 2010. – 874 с.
13. Рабочая книга социолога / отв. ред. В. Г. Осипов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 1983. – 477 с.
14. Руськина, Е. Н. Исследование возможностей подготовки студента – будущего тренера к развитию психологической безопасности субъекта спортивной деятельности / Е. Н. Руськина // Интеграция образования. – 2013. – № 1(70). – С. 53–55.
15. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Д. Н. Ушакова : в 3 т. – М. : Вече, Мир книги, 2001. – Т. 1. А-М. – 704 с.
16. Тырсикова, А. Д. Стратегии обеспечения психологической безопасности студентов вуза [Электронный ресурс] / А. Д. Тырсикова // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2011. – № 1. – URL: <http://ppip.idnk.ru>
17. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин. – 2-е изд. доп. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.
18. Эксакусто, Т. В. Модель социально-психологической безопасности субъек-

та отношений / Т. В. Эксакусто // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2010. – № 10. – С. 232–238.

19. Carmeli, A., Gittell, J. H. High-quality Relationships, Psychological Safety, and Learning from Failures in Work Organizations // *Journal of Organizational Behavior*. – 2009. – No 30(6). – pp. 709–729. doi:10.1002/job.565

20. Edmondson, A. C. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams // *Administrative Science Quarterly*. – 1999. – No 44(2), pp. 350–383.

21. Foldy, E., Rivard, P. and Buckley, T. Power, Safety, and Learning in Racially Diverse Groups // *Academy of Management Learning & Education*. – 2009. – No 8(1). – pp. 25–41.

22. Kahn, W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // *Academy of Management Journal*. – 1990. – No 33 (4). – pp. 692–724. doi:10.2307/256287

23. Kechina, M. A. Development of Psychological Safety of Pedagogical College Student in the Process of Professional Competence Formation // *Modern Research of Social Problems*. – 2013. – No 8 (28). http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8201342/pdf_406

24. Ribeiro, E., Feixas, G., Maia, Â., Senra, J. and Dada, G. Changes in the Construct Systems of First-Year University Students: Impact on Psychological Symptoms and Problem-Solving Skills // *Journal of Constructivist Psychology*. – 2012. – No 25 (2). – pp. 170-180. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10720537.2012.629119>

25. Robinson, J. A., Alexander, D. J. and Gradisar, M. Sh. Preparing for Year 12 Examinations: Predictors of Psychological Distress and Sleep // *Australian Journal of Psychology*. – 2009. – No 61(2). – pp. 59–68.

26. Segrin, Ch., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M. and Domschke, T. J. Social Skills, Psychological Well-being, and the Mediating Role of Perceived Stress // *Anxiety, Stress and Coping*. – 2007. – No 20(3). – pp. 321–329. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10615800701282252>

27. Siemsen, E., Roth, A. V., Balasubramanian, S., and Anand, G. The Influence of Psychological Safety and Confidence in Knowledge on Employee Knowledge Sharing // *Manufacturing & Service Operations Management*. – 2009. – No 11(3). – pp. 429–447. doi:10.1287/msom.1080.0233

28. Tynan, R. The Effects of Threat Sensitivity and Face Giving on Dyadic Psychological Safety and Upward Communication // *Journal of Applied Social Psychology*. – 2005. – No 35(2). – pp. 223–247.

29. Vardanyan, Y. V., Ruskina, E. N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity // *Middle-East Journal of Scientific Research*. – 2013. – No 14(7). – pp. 965-968. – URL: [http://www.idosi.org/mejst/mejst14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejst/mejst14(7)13/15.pdf).

30. Vardanyan, Y. V., Vardanyan, L. V., Dergunova, A. V. Psychological Defense and Safety in the Context of Development of Student's Professional Strategy // *Biosciences Biotechnology Research Asia*. – 2014. – No 11. – pp. 357–364.

31. Von Ah, D., Ebert, S., Ngamvitroj, A., Park, N. and Kang, D. Predictors of Health Behaviours in College Students // *Journal of Advanced Nursing*. – 2004. – No 48(5). – pp. 463–474. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03229.x>

ТЕМА 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В СПОРТЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ТРЕНЕРА: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

План:

1. Введение.
2. Психологическая осведомленность студентов о здоровье и безопасности в спорте.
3. Мировые тенденции исследования психологической безопасности в спорте.
4. Пути реализации и развития психологической безопасности в спорте.
5. Выводы.

Тезисы

Введение. Современная Россия, выступившая в качестве превосходного организатора Зимних Олимпийских игр-2014 в Сочи и нацеленная на проведение ряда других спортивных форумов мирового масштаба, проявляет усиленный возрастающий интерес к спорту. Этим вызвано увеличение количества исследований, посвященных спортивной тематике в целом и ее психологическому аспекту в частности. Они сосредоточены на обосновании и апробации конструктивного решения многих психологических проблем в спортивной деятельности. К ним относится необходимость мобилизации победного духа перед стартом, обуздания эмоциональной напряженности при решении ответственных спортивных задач, минимизации прессинга требования победы в соревновательной ситуации с равными или более сильными соперниками в условиях возрастающей конкуренции. Также важно исследование путей снятия напряжения и стресса во время тренировок и состязаний, преодоления сомнений и страхов после травм или поражений, сохранения здоровья в ситуациях деструктивного психологического влияния недоброжелателей.

Современный спорт объединяет много групп участников тренировочной и состязательной деятельности, связанных с ней в разном качестве (спортсменов, тренеров, менеджеров, спортивных врачей, диетологов, судей, комментаторов, болельщиков, попечителей, спонсоров и др.). События, происходящие с ними или специально созданные ими, содержат много психологических источников, обеспечивающих поддержание или притеснение внутренней и внешней безопасности, ее развитие или разрушение. Достаточно часто ожидания и надежды человека, связанные с

конкретным спортивным событием или его эпизодом, расходятся с достигнутым исходом. Тогда он испытывает определенные психологические переживания негативной или позитивной модальности различного уровня глубины: отчаяние – восторг, крушение надежд – триумф, безразличие – причастность, презрение – гордость, дезориентация – мобилизация, предательство – поддержка и др. Одна и та же спортивная ситуация может конструктивно или деструктивно влиять на психологическую безопасность прямых или косвенных участников спортивного события в зависимости от его отражения, возникающего переживания, соотношения ментальных и эмоциональных доминант, последующей оперативной или отсроченной интерпретации. Если данное событие в силу действия разных причин имеет для человека личную значимость или значимо для его референтной группы, то в этих условиях возникает реальная почва для дестабилизации его психоэмоционального состояния и обостренного реагирования на происходящее. Поэтому важно определить пути преодоления подобных проблем в процессе исследования психологической безопасности в спорте.

Психологическая осведомленность студентов о здоровье и безопасности в спорте. В 2012–2014 гг. был проведен опрос 75 студентов старших курсов факультета физической культуры и спорта Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, из которых 40 % профессионально занимаются отдельным видом спорта (футбол, спортивная гимнастика, биатлон, легкая атлетика, настольный теннис), 18,7 % обладают предшествующим спортивным опытом в сочетании с актуальной профессиональной деятельностью в качестве тренера, 21,3 % имеют опыт работы в качестве тренера и учителя физической культуры, 20 % не занимаются профессионально спортом и не имеют опыта работы в качестве тренера. Форма опроса – открытое полустандартизированное интервью, включающее вопросы, варианты выбора предлагаемых ответов и возможность добавления собственных вариантов ответа. Основная цель данного опроса – выявление степени осведомленности студентов – будущих тренеров о психологическом здоровье и психологической безопасности в современном спорте. Рассмотрим полученные данные.

Первый вопрос опроса касался взаимосвязи между уровнем результативности спортивной деятельности, устойчивостью достижений и психическим состоянием личности спортсмена. Следует отметить, что все респонденты единогласно признают существование тесной взаимосвязи между выделенными индикаторами (100 %).

Второй вопрос относился к пониманию психологического здоровья личности. Анализ показал, что 30,7 % респондентов определили психо-

логическое здоровье как психологическую адекватность человека при взаимодействии с окружающей действительностью; 13,3 % связывают его с уравновешенностью личности, способностью к управлению эмоциональным состоянием и саморегуляцией поведения; 12 % указывают на его связь с душевным равновесием; 10,7 % – со способностью мыслить и анализировать; 9,3 % – с общим состоянием свойств личности и их оптимальным поддержанием; 4 % – с отсутствием психологических нарушений. Затруднения в определении психологического здоровья личности возникли у 20 % опрошенных.

Третий вопрос относился к определению психологической безопасности спортсмена. Будущие тренеры определили ее как: умение спортсмена противостоять влиянию неблагоприятных внешних условий, манипулированию и давлению со стороны окружающих (24 %); ограничение влияния отрицательных факторов и условий на психику спортсмена (18,7 %); агрессию (16 %); психологическую готовность спортсмена к различным жизненным ситуациям, адаптивность в стрессовых ситуациях (9,3 %); сдержанность и психологическую устойчивость спортсмена (6,7 %). Примерно четверть опрошенных студентов (25,3 %) не смогли определить это понятие.

Четвертый вопрос относился к осведомленности о способах и техниках обеспечения психологической безопасности личности. В качестве таковых опрашиваемые выделяют: нападение, беседу, переговоры (26,7 %); агрессию (вербальную и невербальную), уход и избегание (22,7 %); игнорирование чужого давления и влияния (13,3 %); ограничение негативной информации и неблагоприятных для психики факторов (8 %); отрицание, рационализацию, вытеснение, иронию, замещение (4 %). Назвать какой-либо способ обеспечения психологической безопасности не смогли 25,3 % испытуемых.

Следует отметить, что к числу респондентов, у которых вызвали затруднения вопросы, связанные с психологическим здоровьем, психологической безопасностью и способами ее обеспечения, в основном относятся студенты, которые не занимаются профессионально конкретным видом спорта и не имеют опыта работы в качестве тренера.

В завершении опроса респондентам – будущим тренерам предлагалось оценить степень своей готовности к поддержанию психологического здоровья спортсменов. Результаты распределились следующим образом: 20 % испытуемых считают, что их подготовка соответствует высокому уровню, 72 % – среднему уровню, 8 % – низкому уровню. Они дали следующую оценку своей профессиональной подготовки к обеспечению психологической безопасности спортсменов: (25,3 %) – высокий уровень; 50,7 % – средний уровень; (24 %) – низкий уровень. Большинство обследованных студентов считают необходимым

психологическое сопровождение тренировочной и соревновательной деятельности спортсменов (96 %) и усовершенствование психологической подготовки будущего тренера к профессиональной деятельности (92 %).

На основании данных проведенного опроса можно сделать вывод о том, что значительная часть студентов, многие из которых в свободное от учебы время работают тренерами, не обладают достаточным уровнем знаний о психологической основе здоровья и безопасности в современном спорте. Как следствие, мала вероятность того, что они без специальной целенаправленной профессиональной подготовки смогут создать психологически комфортную и безопасную тренировочную и соревновательную атмосферу. Очевидна целесообразность разработки новых форм и методов формирования достаточного уровня когнитивной и компетентностной основы реализации будущим тренером собственной психологической безопасности и ее обеспечения тренируемым спортсменам. Следовательно, особую актуальность приобретает изучение и применение мирового профессионального опыта реализации и развития психологической безопасности в спорте.

Мировые тенденции исследования психологической безопасности в спорте. В современных исследованиях затрагиваются вопросы психологической безопасности спортсменов в контексте изучения устойчивости физиологических и психологических функций, конкурентоспособности, ориентации в команде, моральной устойчивости, эмоционального контроля, позитивного отношения и др. Анализ показывает, что некоторые понятия, используемые в конкретных исследованиях (уверенность, здоровье, воздействие, напряжение и др.), сами по себе не имеют непосредственного отношения к безопасности. Однако в определенном контексте они приобретают специфическую окраску, способствуя выражению смысла психологической безопасности: психологическая уверенность, психическое здоровье, психологическое воздействие, эмоциональное напряжение и др. Выделяют отдельные аспекты психологической безопасности, включая психологические угрозы, анализируемые в контексте изучения других психологических проблем.

Эмоциональные состояния и их отсроченные последствия

В тренировочной и соревновательной деятельности часто возникают негативные эмоциональные состояния (волнение, тревога, депрессия, печаль, подавленное настроение), имеющие значительные психологические последствия [32]. Подобные состояния возникают как по внутренним причинам (неуверенность в себе, невозможность достичь поставленной цели, боязнь поражения, боязнь разочаровать значимых близких и др.), так и по внешним (конфликты, проблемы в межличностных отношениях, отсутствие социальной поддержки, давление со стороны окружающих

и др.). Непосредственным результатом становится понижение уровней мотивации и результативности спортивной деятельности [26].

Так как спортивной и тренировочной деятельности часто сопутствуют травмы, большое внимание уделяется психологическому сопровождению спортсменов после травм. Установлено, что травмированные спортсмены переживают множество негативных эмоциональных состояний: депрессия, страх, гнев, стресс и др., нарушающих их психологическую безопасность. Для ее восстановления необходимо снижение посттравматических психологических последствий, улучшение психической саморегуляции и снятие боязни будущих травм.

Многие авторы обращают внимание на отсроченные последствия негативных эмоциональных переживаний. В частности, исследованы такие последствия, как повышение уровня личностной тревожности, подозрительности и недоверчивости, осложнение межличностных отношений с агрессором и другими людьми. В них подтверждается тенденция непосредственного воздействия приобретенного негативного опыта на увеличение частоты появления склонности к деструктивному реагированию на нежелательное влияние (контрманипулирование, ответная агрессия, физическая расправа и т. д.) [15].

Влияние тренера на психологическое благополучие спортсменов

В современных исследованиях подчеркивается важность создания заботливого климата, влияющего на позитивное психическое благополучие спортсменов [19] и удовлетворение их основных психологических потребностей [17]. Это связано с тем, что недовольные спортсмены чаще испытывают негативные эмоциональные состояния, больше расположены к тому, чтобы перейти в другое место или бросить занятия спортом [31].

Тренер играет значимую роль в жизни спортсмена. Доверие к тренеру напрямую связано с готовностью спортсменов к сотрудничеству и их результатами [34]. Конфликты с тренером или недовольство им оказывают отрицательное влияние на поведенческое, психологическое и эмоциональное благополучие спортсменов. Через взаимодействие со спортсменами тренеры способствуют созданию мотивационного климата, который может влиять на мысли, чувства и действия спортсменов. Опытные квалифицированные тренеры поддерживают спортсменов, заботятся о них как о людях и признают важность создания позитивной среды [14].

Социальное окружение

Психологическая безопасность спортсменов зависит не только от удовлетворения психологических потребностей или поддержки тренера, но и от социального влияния. Прежде всего – это взаимоотношения в команде (так как товарищи по команде являются основным источником

мотивации, социального содействия и поддержки, социального сравнения и работы в команде [16]), отношения с другими людьми, давление, оказываемое болельщиками и ряд других факторов.

В юношеском спорте значительная роль отводится взаимоотношениям в триаде «тренер – спортсмен – родитель» и диадах «тренер – спортсмен», «тренер – родитель» [5; 17]. Родители не только влияют на социализацию детей в спорте, но и оказывают глубокое воздействие на возникновение возможных отрицательных психологических последствий, которые накапливаются. Так, влияние родителей иногда становится источником детского стресса. Тренеры могут противодействовать этой тенденции, объясняя родителям, что чрезмерное давление на детей может уменьшить потенциал спорта для удовольствия и личностного роста [25].

Стресс и выгорание как факторы ухудшения психологического здоровья

Многие спортсмены испытывают стресс не только во время соревнований, но и во время тренировок и подготовки к ним. Часто к стрессу приводит страх поражения. Спортсмены используют такие инстинктивные, подсознательные методы, чтобы уменьшить стресс во время соревнования и замаскировать страх неудачи, как: гнев, принятие поражения и снижение стремления к победе, потеря внимания и концентрации, ассортимент других оборонительных рационализаций и оправданий. Чтобы продолжить профессиональную спортивную карьеру и повысить свою работоспособность, спортсменам необходимо научиться справляться со стрессорами и управлять их действием [24].

Стрессу подвержены не только спортсмены, но и тренеры [18; 22]. Коучинг признается требовательным (взыскательным) занятием, связанным с целым диапазоном стрессоров. Основными организационными стрессорами для тренера являются взаимоотношения с администрацией, перегрузки, конкурентная среда, спортсмены и атмосфера в команде, конфликт, давление и ожидание, беспокойство спортсменов, подготовка к соревнованиям.

Тренеры, испытывающие высокий уровень стресса, могут переживать ряд негативных для здоровья последствий, как физических, так и психических. К ним относятся: психическое утомление, снижение работоспособности, снижение удовлетворения жизнью и работой, снижение удовольствия и мотивации, и в некоторых случаях выгорание [22].

Выгорание является одним из факторов риска, привлекающих внимание исследователей в области спорта. Оно рассматривается как чувство эмоционального и физического истощения и является ключевым показателем неблагополучия спортсменов. Причинами выгорания становятся слишком большое количество тренировок и недостаточное

восстановление, одержимость спортом, стремление к совершенству [8; 20; 21]. В современных исследованиях рассматривается связь между надеждой и выгоранием: считается, что лица с низким уровнем надежды более восприимчивы к выгоранию, так как склонны испытывать блокировку цели, разочарование и негативное влияние. Последствиями выгорания в спорте являются серьезное истощение, чувство беспомощности, признаки депрессии, потеря мотивации, а в некоторых случаях – уход из спорта. Выгоранию, как и стрессу, подвергаются не только спортсмены, но и тренеры.

Этим обусловлена мысль многих отечественных и зарубежных авторов о необходимости психологических навыков для тренеров, обладание которыми способно помочь им справиться с разнообразными требованиями современного коучинга [23; 33] и обеспечивать разные аспекты психологического здоровья и безопасности [1; 9].

Таким образом, анализ исследований, связанных с психологической безопасностью субъекта спортивной деятельности, вывел на значительное количество работ зарубежных и отечественных авторов, которые, на первый взгляд, не имеют к ней отношения, а в действительности значительно опредмечивают представления о ней. Это дает возможность определить условия для возникновения психологической безопасности в спорте, выявить источники психологической угрозы для участников тренировочной и состязательной деятельности, сосредоточиться на психологической составляющей спортивной деятельности. Тем не менее необходим переход от фрагментарного изучения проблемы психологической безопасности в спорте к ее комплексному и целостному решению, так как в настоящее время она является самостоятельным предметом исследования лишь в работах нескольких авторов.

Пути реализации и развития психологической безопасности в спорте. В 2010 г. в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева создана научно-исследовательская лаборатория «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования». Членами лаборатории уделяется большое внимание исследованию психологической безопасности как общей проблемы профессионального развития студентов разных факультетов, качественное решение которой становится ведущим фактором реализации и развития их профессиональной стратегии. В этом ключе рассмотрены технологии актуализации мотива достижения успеха и снижения действия мотива избегания неудачи, усиливающие психологическую безопасность и позитивно влияющие на развитие профессиональной стратегии студента [27]. Детализирована характеристика технологии оснащения тренинга психологической

безопасности мотивационно-стимулирующим и профессионально-значимым содержанием, обеспечивающим переживание студентами педагогического вуза ситуации успеха, опыта закрепления позитивного отношения к собственным достижениям и усиления их притягательности в развивающейся профессиональной стратегии [28]. Спроектирована модель развития профессионально-ценностных ориентаций, интегрированная в учебный процесс вуза, обеспечивающая возникновение в ценностной сфере педагога направленности на создание психологической безопасности в образовательной среде [4].

Наряду с исследованием и апробацией общих путей выработки компетентностной и субъектной основы развития психологической безопасности [29] большое внимание уделяется изучению особых проблем, свойственных по преимуществу представителям конкретного факультета – будущим педагогам, психологам, тренерам. Рассмотрим выработанные научные идеи и практические предложения, связанные с приобщением студентов факультета физической культуры к изучению и развитию психологической безопасности. Создана и апробирована методика целенаправленного обучения спортсменов психологической защите от деструктивного влияния, освоение которой стало новой задачей инновационной профессиональной подготовки современного педагога-тренера [10]. Выдвинута задача обоснования путей развития субъекта спортивной деятельности – самостоятельно мыслящего и действующего суверенного распорядителя собственных ресурсов, который в процессе тренировок и соревнований инициирует и применяет систему субъектных действий для преобразования самого себя и выполняемой деятельности с учетом ожидаемого спортивного результата [3]. Разработан и внедрен курс «Психологическая безопасность субъекта спортивной деятельности» [11], ориентированный на развитие указанного свойства спортсмена и будущего тренера. Для профилактики возможного несовпадения объективных значений и субъективных смыслов при выражении или интерпретации представлений о психологической безопасности в спорте исследованы современные тенденции концептуализации этих представлений, их репрезентации в печатной или речевой форме; определены пути преодоления концептуальных психолингвистических проблем в процессе экспериментального исследования психологической безопасности в спорте; созданы модели слов и выражений, вербализирующих концепт «психологическая безопасность в спорте» и объективированные в них личностные смыслы [30]. Разработана система самопознания, позволяющая стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности [12], элементы которой экстраполированы для развития субъектных свойств спортсмена и будущего тренера.

Раскрыты особенности этапов деятельности спортсмена по саморегуляции оптимального предстартового состояния на основе сознательного управления этим процессом [6]. Обоснована модель психолого-педагогического сопровождения процесса развития саморегуляции, реализация которой предусматривает оказание психологом и тренером поддержки в формировании и развитии саморегуляции субъекта спортивной деятельности [7]. Выделены проблемы и опыт развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (спортсмена, тренера, учителя физической культуры) на этапе вузовской подготовки в процессе освоения психологического цикла дисциплин [13].

Таким образом, в лаборатории проводятся теоретические и экспериментальные исследования психологической безопасности (в целом), а также обосновываются и апробируются пути подготовки спортсмена и будущего тренера к реализации и развитию психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (в частности). Экспериментально установлено, что возможно обострение возрастающего влияния психологической угрозы в ситуации резкого снижения психологической безопасности. Данные, полученные в ходе опроса студентов факультета физической культуры, успешно совмещающих деятельность тренера и спортсмена (многие из которых являются победителями федеральных и мировых спортивных соревнований и чемпионатов), подтверждают, что существует большой список инструментов и техник, применение которых представляет психологическую угрозу и приносит значительный ущерб в спортивной среде. Это психологическое давление, манипулирование, ложь, шантаж, зомбирование, удар по репутации, отрицательное эмоциональное заражение, отчуждение, психосексуальные посягательства, умышленное распространение сфабрикованных порочащих слухов, девалоризация социально-значимых ценностных ориентаций, морально-психологическая дискредитация личностных смыслов, агрессивное поведение и др. Выявлено, что не только дети, увлеченные физической культурой и спортом, но и взрослые зрелые спортсмены часто не умеют распознавать психологическую угрозу, своевременно противостоять ей или нейтрализовать деструктивное воздействие. Для успешного решения подобных проблем экспериментально обоснованы пути профилактики психологических угроз, развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности, выработки позитивной жизненной стратегии достижения успеха и ее самореализации с учетом особенностей тренировочного и соревновательного процессов. Обнаружено, что обострение возрастающего влияния психологической угрозы на снижение эффективности спортивной деятельности, уменьшение личностной и спортивной конкурентоспособности могут привести к деформациям личности, деструктивному разрешению конфликтов, развитию

психологической заторможенности и беспомощности. Это происходит по разным причинам: внутренним (мотивационный ступор, неадекватная самооценка, необоснованный уровень притязаний, противостояние ожиданиям и др.) и внешним (рассогласованность результатов и ожиданий болельщиков, зависимость от состояния соперников, враждебность трибун, ангажированность судей, эмоционально-психологическая некомпетентность тренера и др.). Для их устранения апробированы разные группы стратегий: оптимистических или пессимистических, имеющих интернальный или экстернальный локус контроля процесса выработки и реализации индивидуального поведения [2]. Выработка и реализация конкретных стратегий в значительной степени зависит от уровня сформированности субъектных свойств и опыта их актуализации в тренировочной и соревновательной деятельности с учетом уровня компетентности в области психологической безопасности. Поэтому недостаточно обучить спортсмена психологической защите от деструктивного влияния: необходимо его развитие как субъекта психологической безопасности и качественная подготовка тренера к обеспечению подобного развития.

Выводы. Обобщая результаты выделения основных тенденций исследования психологической безопасности в спорте, обнаружено, что она в основном рассматривается в контексте изучения других проблем. Этим вызван интерес членов научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева к постановке целостной проблемы исследования реализации и развития психологической безопасности. Члены лаборатории также занимаются разработкой и апробацией комплексных современных путей ее решения относительно профессиональной деятельности тренера, реализующего собственную психологическую безопасность и обеспечивающего ее реализацию и развитие тренируемым спортсменам.

В настоящее время можно выделить ряд наиболее ярко выраженных тенденций отечественного и зарубежного исследования психологической безопасности в спорте как фактора профессионального развития тренера:

– переход от индивидуального способа выполнения исследований к корпоративному, что позволяет охватить больше признаков и проявлений в одной и той же выборке, уменьшить риск однобокого толкования полученных данных одновременно работающей с ними группой интерпретаторов и экспертов с разным уровнем психологических специализаций и квалификаций;

– расширение ареала публикаций о психологической безопасности в спорте, их появление не только в специализированных психологических и

спортивных изданиях, но и в общенаучных и междисциплинарных, что свидетельствует о возможности экстраполяции полученных выводов на решение других классов, родов и видов проблем психологической безопасности;

– возникновение кластера экспериментальных работ, адресно посвященных выделению и разрешению проблем психологической безопасности в спорте в качестве самостоятельного предмета исследования, что способствует преодолению фрагментарности их изучения в контексте других проблем (психофизиологических, психогигиенических, психолингвистических, психоконфликтологических и др.) и достижению определенной целостности получаемых эмпирических данных и научных обобщений;

– выделение проблемы подготовки тренера к обеспечению психологической безопасности себе и тренируемым спортсменам в качестве самостоятельного предмета научного исследования и практического направления деятельности в рамках профессионального образования и повышения квалификации.

Проведенное исследование открывает возможность постановки новых задач реализации и развития психологической безопасности. Их решение на основе интеграции отечественного и зарубежного опыта обеспечивает усиление тенденций взаимодополнения и ретрансляции субъектно-ориентированных профилактических и развивающих подходов на методологическом, теоретическом и праксеологическом уровнях, что определяет перспективу исследования.

Задания для самостоятельной работы

1. Изучить по источнику «Большой психологический словарь (сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 665 с.)» словарные статьи: «ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА» (с. 403), «ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ» (с. 384–385), «СТРЕСС» (с. 484), «СТРЕССОРЫ» (с. 484), «ТРЕВОГА» (с. 504), «ТРЕВОЖНОГО РЯДА ЯВЛЕНИЯ» (с. 504–505), «ТРЕВОЖНОСТЬ» (с. 505), «УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ» (с. 507), «УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ» (с. 507), «УТОМЛЕНИЕ» (с. 514–515) (см. оригиналы статей или приложения 1.3.1–1.3.10). Использовать их содержание для конкретизации и дополнения тезисов лекционного материала.

2. Изучить научную статью Варданян Ю. В. «Современные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности» (Российский научный журнал. – 2013. – № 4 (35). – С. 91–97, см. оригинал статьи, ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>) или приложение 2.3.1). Использовать ее содержание для конкретизации и дополнения тезисов лекционного материала. Проанализировать основные зарубежные тенденции исследования психологической безопасности.

3. Изучить научную статью Vardanyan Y. V., Vardanyan L. V. «Conceptualization of Ideas of Psychological Safety in Sports: Problems of Experimental Research» (Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 8 (28). URL: http://journals.org/index.php/sisp/article/view/8201311/pdf_404 (см. оригинал статьи, ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>) или приложение 2.3.2). Рассмотреть модели содержательного наполнения и структуры концепта «психологическая безопасность в спорте». Проиллюстрировать их собственными примерами.

4. Изучить научную статью Майдокиной Л. Г. «Готовность будущего тренера к психологическому сопровождению спортивной деятельности» (журн. Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 37–40, см. оригинал статьи или ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>)). Выделить основные проблемы подготовки будущего тренера к психологическому сопровождению спортивной деятельности, предложить пути их решения.

5. Изучить материалы книги Майдокиной Л. Г., Кондратьевой Н. Г. «Психическая саморегуляция в спорте» (Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – С. 62–70). Выделить и охарактеризовать неблагоприятные психические состояния, нарушающие психологическую безопасность спортсмена.

Основная литература

1. Колесникова, Т. И. Психологический мир личности и его безопасность / Т. И. Колесникова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2011. – 176 с.

2. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях [Электронный ресурс] : учебник / Н. Г. Осухова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2013. – Режим доступа : <http://home.mordgpi.ru>

3. Проблемы психологической безопасности [Электронный ресурс]. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – 440 с. – Режим доступа : <http://www.biblioclub.ru>

Дополнительная литература

1. Акимова, Л. А. Социокультурные предпосылки подготовки будущего учителя к формированию культуры здорового и безопасного образа жизни школьника / Л. А. Акимова // EuropeanSocialScienceJournal (Европейский журнал социальных наук). – 2013. – № 10–1. – С. 84–91.

2. Варданян, Ю. В. Исследование стратегий развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и перспективы решения / Ю. В. Варданян // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. – Ноябрь 2012, ART 1905. – СПб, 2012. – URL : <http://www.emissia.org/offline/2012/1905.htm>.

3. Варданян, Ю. В. Проблемы исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности и обоснование стратегий ее реализации / Ю. В. Варданян // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 71–77.

4. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина // Российский научный журнал. – 2012. – № 1 (27). – С. 142–147.

5. Веракса, А. Н. Социально-психологические аспекты работы спортивного психолога и тренера с командой / А. Н. Веракса, С. В. Леонов // Социальная психология и общество. – 2011. – № 2. – С. 111–122.
6. Кудашкина, О. В. Теоретические основы изучения психической саморегуляции спортсмена / О. В. Кудашкина // Казанская наука. – 2012. – № 10. – С. 263–266.
7. Майдокина, Л. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности / Л. Г. Майдокина // Казанская наука. – 2012. – № 10. – С. 267–271.
8. Мищенко, А. В. Личностные детерминанты эмоционального выгорания спортивных тренеров / А. В. Мищенко // Гуманизация образования. – 2011. – № 1. – С. 32–39.
9. Похоруков, О. Ю. Здоровый образ жизни как ценностная ориентация будущих педагогов в процессе формирования профессиональной зрелости / О. Ю. Похоруков // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 6 (34). – С. 120–122.
10. Руськина, Е. Н. Исследование возможностей подготовки студента – будущего тренера к развитию психологической безопасности субъекта спортивной деятельности / Е. Н. Руськина // Интеграция образования. – 2013. – № 1 (70). – С. 53–55.
11. Руськина, Е. Н., Агрессивное поведение как угроза психологической безопасности субъекта спортивной деятельности / Е. Н. Руськина, Л. Г. Майдокина // Казанская наука. – 2012. – № 9. – С. 327–329.
12. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.
13. Царева, Е. В. Развитие в вузе психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и опыт решения / Е. В. Царева // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 182–188.
14. Allen, J. B. and Hodge, K. Fostering a learning environment: coaches and the motivational climate // *International Journal of Sports Science & Coaching*. – 2006. – No 3. – pp. 261–277.
15. Christie, A. M. and Barling, J. Beyond status: relating status inequality to performance and health in teams // *Journal of Applied Psychology*. – 2010. – No 5. – pp. 920–934.
16. Evans, M. B., Eys, M. A. and Bruner, M. W. Seeing the “we” in “me” sports: The need to consider individual sport team environments // *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*. – 2012. – No 4. – pp. 301–308.
17. Felton, L. and Jowett, S. Attachment and well-being: The mediating effects of psychological needs satisfaction within the coach-athlete and parent-athlete relational contexts // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2013. – No 14. – pp. 57–65.
18. Fletcher, D. and Scott, M. Psychological stress in sports coaches: a review of concepts, research, and practice // *Journal of Sports Sciences*. – 2010. – No 2. – pp. 127–137.
19. Fry, M. D., Guivernau, M., Kim, M., Newton, M., Gano-Overway, L. A. and Magyar, T. M. Youth perceptions of a caring climate, emotional regulation, and psychological well-being // *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. – 2012. – No 1. – pp. 44–57.
20. Gustafsson, H., Hassmen, P. and Hassmen, N. Are athletes burning out with passion? // *European Journal of Sport Science*. – 2011. – No 6. – pp. 387–395.

21. Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K. and Curran, T. Perfectionism and junior athlete burnout: The mediating role of autonomous and controlled motivation // *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. – 2013. – No 1. – pp. 48–61.
22. Knight, C. J., Reade, I. L., Selzler, A. and Rodgers, W. M. Personal and situational factors influencing coaches' perceptions of stress // *Journal of Sports Sciences*. – 2013. – No 10. – pp. 1054–1063.
23. Millar, S., Oldham, A. and Donovan, M. Coaches' self-awareness of timing, nature and intent of verbal instructions to athletes // *International Journal of Sports Science & Coaching*. – 2011. – No 4. – pp. 503–514.
24. Rumbold, J. L., Fletcher, D. and Daniels, K. A systematic review of stress management interventions with sport performers // *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. – 2012. – No 3. – pp. 173–193.
25. Smoll, F. L., Cumming, S. P. and Smith, R. E. Enhancing coach-parent relationships in youth sports: increasing harmony and minimizing hassle // *International Journal of Sports Science & Coaching*. – 2011. – No 1. – pp. 13–26.
26. Tamminen, K. A., Holt, N. L. and Neely, K. C. Exploring adversity and the potential for growth among elite female athletes // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2013. – No 14. – pp. 28–36.
27. Vardanyan, Y. V., Vardanyan, L. V., Lezhneva, E. A. Achievement Motivation in the Context of Psychological Safety as a Factor of Development of Student's Professional Strategy // *Life Science Journal*. – 2014. – No 11(10). – pp. 851–857.
28. Vardanyan, Y. V., Vardanyan, L. V., Lezhneva, E. A. Influence of Training in Psychological Safety on Development of Motivational Basis of Student's Professional Strategy // *Ciencia e Tecnica Vitivinicola*. – 2014. – No 29(10). – pp. 2–11.
29. Vardanyan, Y. V. and Ruskina, E. N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity // *Middle-East Journal of Scientific Research*. – 2013. – No 14(7). – pp. 965–968. URL: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf)
30. Vardanyan, Y. V., Vardanyan, L. V. Conceptualization of Ideas of Psychological Safety in Sports: Problems of Experimental Research // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2013. – No 8. URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8201311>
31. Voight, M. and Callaghan, J. A structural model on the determinants and reactions to athlete dissatisfaction // *International Journal of Sports Science & Coaching*. – 2006. – No 1. – pp. 37–51.
32. Wagstaff, Ch., Fletcher, D. and Hanton, S. Exploring emotion abilities and regulation strategies in sport organizations // *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. – 2012. – No 4. – pp. 268–282.
33. Zakrajsek, R. A., Martin, S. B. and Zizzi, S. J. American High School Football Coaches' Attitudes Toward Sport Psychology Consultation and Intentions to Use Sport Psychology Services // *International Journal of Sports Science & Coaching*. – 2011. – No 6(3). – pp. 461–478.
34. Zhang, Z. and Chelladurai, P. Antecedents and consequences of athlete's trust in the coach // *Journal of Sport and Health Science*. – 2013. – No 2. – pp. 115–121.

ТЕМА 4

РАЗВИТИЕ ТРЕНИНГОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

План:

1. Введение.
2. Проблема подготовки бакалавра психолого-педагогического образования к проектированию и реализации тренинга.
3. Дополнительная образовательная программа как источник развития тренинговой компетенции.
4. Апробация дополнительных образовательных программ и результаты ее внедрения.
5. Выводы.

Тезисы

Введение. Процесс модернизации образования происходит через поиск перспективных подходов к повышению качества образования, одним из которых является компетентностный подход. В современной системе образования усиливается внимание к процессу развития профессиональных компетенций будущих специалистов с учетом запросов рынка труда. Иными становятся и круг вопросов, которые приходится решать психологам, работающим в сфере образования. Соответственно, общество выдвигает особые требования к развитию профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования, что позволит ему в дальнейшем эффективно решать современные задачи на высоком уровне.

Как утверждает Р. А. Литвак, значимость деятельности бакалавра психолого-педагогического образования в современном обществе будет постоянно возрастать в связи с кризисом доверия подрастающего поколения к государственным институтам, нарушением механизмов социализации и ростом асоциальных явлений среди молодежи, снижением воспитательного потенциала семьи и образовательных учреждений как институтов социализации личности. Поэтому одним из важных аспектов формирования компетенций бакалавра является знание преподавателем значения тех компетенций, которые востребованы практикой образовательных учреждений [14].

Ряд важнейших функций современного психолога, работающего в сфере образования, включает оказание психологической помощи субъек-

там в кризисных и экстремальных ситуациях, предотвращение угроз психологической безопасности участников образовательного процесса, которые «наносит значительный ущерб психическому здоровью человека, нарушая целостность его личности и вызывая ее деформацию» [17, с. 230]. Поэтому он часто оказывается перед необходимостью создавать условия «для выявления и преодоления реальных или воображаемых психологических опасностей и угроз, а также осваивать и применять технологии их развития у других людей» [3, с. 90].

Проблема подготовки бакалавра психолого-педагогического образования к проектированию и реализации тренинга. Работа психолога в образовательном учреждении предполагает взаимодействие с администрацией, педагогическим коллективом, учащимися и их родителями. Следовательно, поддержание среды действия высокого уровня психологической безопасности необходимо для всех субъектов образования (А. В. Антонова, В. В. Ковров [1]; И. А. Баева [2] и др.). В качестве эффективной технологии обеспечения психологической безопасности ряд авторов выделяют психологический тренинг (Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева [4]; О. Ю. Зотова [8]; Н. Т. Оганесян [15]; Т. В. Эксакусто [22] и др.). Поэтому актуальным является овладение будущим психологом тренинговой компетенцией как основы развития профессиональной компетентности в условиях реализации психологической безопасности субъектов образования.

Дж. Клиффорд и С. Торп определяют тренинг как процесс, посредством которого некто учится новому умению или аспекту знания. В результате индивидуум овладевает инструментами для выполнения определенной работы, вследствие чего переходит от осознанного незнания к осознанной компетентности [10].

А. П. Ситников рассматривает тренинг как «систему обучения и подготовки профессиональных кадров и ее ориентированность на воссоздание целостного феномена профессионального мастерства, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности» [20, с. 172].

И. В. Вачков определяет тренинг как совокупность активных методов практической психологии, которые используются для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии [5].

С точки зрения коллектива авторов под руководством Е. А. Левановой, тренинг – это упорядоченная и задачно структурированная совокупность активных методов групповой работы (деловых, ролевых, психологических игр, заданий и упражнений, психотехник, групповых дискуссий и т. д.), логично и тематически подобранных согласно поставленной цели

и обеспечивающих достижение заранее запланированных и корректно диагностируемых результатов для человека, группы и организации в процессе групповой динамики [12].

В нашем понимании *психологический тренинг* – это тематически объединенная система занятий, обеспечивающих развитие психологических компетенций (диагностических, профилактических, коррекционных, развивающих) путем выполнения специально подобранных заданий (структурированных с учетом общей цели и конкретного назначения), осуществляемых с помощью различных активных методов, приемов и способов актуализации и преобразования психических ресурсов участников. Психологический тренинг предъявляет особые требования к личностным особенностям и профессиональной подготовке ведущих, поэтому актуален поиск путей развития профессионализма будущего психолога в «области создания и реализации тренинга, становления его тренинговых компетенций» [4, с. 294].

Цели тренинга включают следующие аспекты: 1) развитие самопознания за счет снижения барьеров психологической защиты и устранения неискренности на личностном уровне; 2) понимание условий, затрудняющих или облегчающих функционирование группы (таких как размеры группы и членство); 3) постижение межличностных отношений в группе – например, совершенствование коммуникативных умений для более эффективного взаимодействия с другими; 4) овладение умениями диагностики индивидуальных, групповых и организационных проблем – например, разрешение конфликтных ситуаций в группе и укрепление групповой сплоченности [23, с. 24].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что многие авторы (Р. Кочюнас [11], Д. М. Рамендик [16], К. Фопель [21], А. В. Серый [19]) указывают на необходимость получения будущим психологом опыта взаимодействия в группе. Так, Д. М. Рамендик считает, что участие в социально-психологическом тренинге особенно важно для людей, профессии которых предполагают интенсивное общение [16]. В учебном процессе необходимо создавать условия, способствующие становлению целостного образа «Я – будущее» через формирование профессионального мировоззрения и интернализацию системы ценностей будущей профессиональной деятельности специалистов системы «человек – человек». Такие условия создаются в процессе тренинговой работы [13; 19]. К. Фопель отмечает, что каждый ведущий должен иметь опыт участия в разнообразных группах. Каждый, кто ведет группу и руководит определенными групповыми процессами, должен познакомиться с ними в качестве участника [21].

И. В. Вачков выделяет этапы подготовки тренеров, которые можно осуществлять в вузе: изучение теоретических курсов и посещение тренин-

говых занятий; прослушивание специального учебного курса, описывающего психологические закономерности, условия и методы проведения групповых тренингов; участие в качестве клиентов в психологических тренингах различной направленности и различных теоретических школ; работа студента в качестве ведущего тренинговой группы с использованием супервизорства [5].

Овладение тренинговой компетенцией необходимо начинать с первого года обучения в вузе, так как важно обеспечить ее действенность в период учебных и производственных практик в различных организациях (дошкольных, общеобразовательных, интернатного типа, социально-реабилитационных центрах, детских оздоровительных лагерях и др.), в процессе волонтерской деятельности, а также при реализации и развитии собственной психологической безопасности. А. Н. Гамаюнова справедливо отмечает, что знания, умения и навыки, приобретенные в процессе обучения, должны быть актуализированы, «обучающийся должен быть психологически готов и способен применить приобретенные качества в реальных жизненных условиях» [6, с. 44].

Е. А. Леванова с коллегами отмечает, что эффективным может быть только качественный тренинг, разработанный квалифицированными специалистами, а успешность ведущего тренинговой группы зависит от уровня его компетентности. Они представляют структуру тренинговой компетентности ведущего тренинга «как совокупность взаимодополняющих компонентов: познавательного (имеет представление), информационного (ознакомлен), когнитивного (знает), практического (умеет), деятельностного (владеет) и профессионально-личностного (знает и имеет опыт)» [12, с. 27].

Е. А. Горбатова указывает, что ведущему тренинговой группы должны быть присущи: теоретическая грамотность (знание основ психологии, владение теорией групповой работы, знакомство с профессиональной этикой, общее широкое образование); наличие практических навыков (распределение своего внимания, быстрая ориентация в ситуации, моделирование программы тренинга, объективное оценивание результатов работы, правильное применение методических приемов тренинга); постоянное личностное совершенствование своих качеств (аутентичность, личностная интегрированность, высокий уровень самоконтроля, обаяние, энергичность, толерантность, эмоциональная активность, креативность, чувство юмора) [7].

Таким образом, авторы описывают требования к личности ведущего психологического тренинга, его знаниям и умениям. Однако термин «тренинговая компетенция» в психолого-педагогической литературе не определен, поэтому вводим его в научный оборот.

Тренинговая компетенция психолога – это система профессиональных функций в области проектирования тренинга, его организации, проведения и анализа полученных результатов, освоение которых позволяет приобретать теоретические знания, личностный и психотехнический опыт, инициирующих зарождение тренинговой компетентности (как внутренней готовности и возможности проводить психологический тренинг), ее дополнение и развитие. Структура тренинговой компетенции психолога состоит из трех компонентов:

– *теоретический*: владение системой психолого-педагогических знаний в области тренинговых технологий (сущность, назначение, виды и области применения психологического тренинга; основные теоретико-методологические подходы к проектированию и реализации психологических тренингов; особенности организации и взаимодействия тренинговой группы) и психологической безопасности (механизмы психологической защиты, техники манипуляций и социально-психологические иллюзии; профилактика / нейтрализация их действия, осознание их включения, конструктивные способы реализации психологической безопасности);

– *личностный*: совокупность развитых мотивационно-ценностных ориентаций будущего психолога (побудительно-смысловые ресурсы осознания значимости предстоящей деятельности, профессиональная мотивация, действенный мотив достижения успеха, потребность в самореализации, иерархия ценностей, интернальный локус контроля, стремление к самореализации психологической безопасности и ее обеспечению участникам тренинга), профессионально важные качества ведущего тренинга (эмпатия, толерантность, саморегуляция, уверенность в себе, открытость, ответственность, целеустремленность, рефлексия, самоэффективность, субъектность, конфликтоустойчивость, миролюбие) и опыт участия в различных видах психологического тренинга;

– *технологический*: владение интерактивными компетенциями (прогнозирование взаимодействия, моделирование и организация предстоящей деятельности, а также управление работой тренинговой группы), инструментальными компетенциями (конкретными техниками и приемами практической работы в тренинге) и приемами профилактики и коррекции действий психологических угроз.

Дополнительная образовательная программа как источник развития тренинговой компетенции. Приоритетным условием развития тренинговой компетенции выступает специально организованное обучение, при котором этот процесс будет проходить наиболее успешно. Модернизация системы образования затронула и сферу дополнительного профессионального образования как наиболее гибкой системы, позволяющей акцентировать внимание именно на развитии необходимых прикладных

компетенций будущего специалиста. Это обуславливает необходимость включения в подготовку студентов дополнительных образовательных программ. Они имеют свои преимущества: выраженная практическая направленность, вариативность содержания, профильность получаемой подготовки, модульный характер обучения, нацеленность на современный уровень требований к компетенциям специалиста.

В. С. Сенашенко указывает, что дополнительные квалификации содействуют повышению профессиональной мобильности и социальной защищенности специалистов (в частности, созданию механизма реализации прав студентов на участие в формировании собственного образования) и обеспечению принципов непрерывности и преемственности между высшим, послевузовским и дополнительным образованием [18].

В содержательном наполнении дополнительных образовательных программ будущего психолога наиболее актуальным является его подготовка к применению тренингов. Это обусловлено тем, что тренинги находят широкое применение при оказании психологической помощи и организации работы с разными категориями людей (в детских коллективах, молодежных клубах, оздоровительных лагерях, производственных бригадах, геронтологических группах и т. д.). Тренинги привлекательны: они позволяют эффективно решать задачи, связанные с развитием познавательной сферы и личностных ресурсов, межличностных отношений и общения, жизненных ресурсов и творческого потенциала. Именно поэтому является важным включение в подготовку студентов психолого-педагогического направления программ, ориентированных на развитие способности воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия. Для качественной подготовки современных психолого-педагогических кадров важен опыт участия в тренинге, но этого недостаточно: необходимо целенаправленное формирование у студентов компетенции в самостоятельном применении тренинговых технологий.

Нами разработаны и внедрены в образовательный процесс вуза дополнительные образовательные программы «Проектирование и реализация тренинга с учащимися» и «Технологическая и личностная основы проектирования и реализации тренинга с учащимися». Каждая программа рассчитана на 36 часов и включает теоретическую (лекционные занятия) и практическую (тренинговые занятия) части.

Основной целью данных программ является подготовка бакалавра психолого-педагогического направления высшего профессионального образования к проектированию и реализации тренинговых форм работы с учащимися. Дополнительная образовательная программа «Проектирование и реализация тренинга с учащимися» направлена на решение следующих задач: создание условий для приобретения опыта личного участия в

психологическом тренинге; овладение базовыми компетенциями проектирования и реализации тренинга; развитие профессионально-значимых качеств и умений применения тренинговых форм работы с учащимися.

Задачами программы «Технологическая и личностная основы проектирования и реализации тренинга с учащимися» являются: освоение студентами инструментальных приемов и техник создания и применения тренинговых упражнений и заданий; совершенствование мотивации самопознания и саморазвития; овладение личностными психотехнологиями выявления и развития готовности к проектированию и реализации тренинга с учащимися.

Каждая дополнительная образовательная программа содержит три основных модуля:

1. «Теоретические аспекты проектирования и реализации тренинга с учащимися».

2. «Развитие технологической готовности к проектированию и реализации тренинга».

3. «Развитие личностной готовности студента к проектированию и реализации тренинга с учащимися».

В каждом модуле выделяются следующие блоки: теоретический – изучение теоретического материала (основной формой занятий выступали лекции); диагностический – исследование индивидуально-психологических и личностных особенностей студентов; практический – формирование конкретных умений, навыков (основной формой занятий выступали тренинги); задания для внеаудиторной самостоятельной работы. Рассмотрим подробнее содержание каждого модуля.

Завершение дополнительных образовательных программ представлено итоговой защитой фрагмента тренингового занятия: в качестве ведущего тренинга слушатели демонстрировали эпизод тренинга с включением в него самостоятельно подобранных или составленных заданий и обоснованием целесообразности их включения и применения.

Самостоятельное проведение психологических тренингов осуществлялось в ходе учебных и производственных практик. На этом этапе студентами разрабатывались и апробировались тренинговые программы, направленные на развитие в той или иной степени свойств субъекта психологической безопасности. Для детей дошкольного возраста предложены тренинги «Развитие психологической безопасности в процессе взаимодействия», «Мир эмоций»; для учащихся младшего школьного возраста – «Тренинг общения», «Интеллектуальный тренинг»; для учащихся подросткового возраста – тренинги жизненного успеха «Формула успеха», «Успех в моей жизни»; для учащихся старшего школьного возраста – тренинги целеполагания и профориентационные тренинги «Я умею», «Психологическая подготовка к единому государственному экзамену», «Я в

мире профессий», «Моя будущая профессия»; для педагогов – «Тренинг эмоциональной устойчивости», «Тренинг психологически безопасного взаимодействия». В период производственной практики на базе летних детских оздоровительных лагерей студентами проведены тренинги сплочения, командообразования, развития лидерских качеств, разрешения конфликтных ситуаций, развития толерантности, формирования стратегии достижения успеха и т. д. Проектирование и реализация различных психологических тренингов обеспечивали действенность тренинговой компетенции в практической деятельности.

Как показало исследование, качество освоения тренинговой компетенции будущим психологом существенно возрастает при создании следующих психолого-педагогических условий:

- *диагностические*, определяющие мониторинг тренинговой компетенции студента, учет его индивидуально-психологических особенностей;

- *стимулирующе-мотивационные*, побуждающие студента к активизации, освоению и применению тренинговой компетенции;

- *организационно-реализационные*, обеспечивающие применение студентом тренинговой компетенции в ходе учебно-познавательной и профессионально-практической деятельности;

- *коррекционно-развивающие*, направленные на исправление, совершенствование процесса и результата развития компонентов тренинговой компетенции;

- *оценочно-результативные*, позволяющие оценить уровень и качество сформированности и действенности тренинговой компетенции.

Очевидно, что на протяжении вузовского обучения тренинговая компетенция студента не может быть сформирована полностью: ее развитие и совершенствование продолжится в ходе предстоящей трудовой деятельности, перерастая в профессиональную компетентность, так как она формируется в результате «освоения конкретных форм деятельности и в ее предметом поле, а содержание деятельности в свою очередь определяет структуру и состав компетентности» [9, с. 106].

Выводы. Психологический тренинг как систематизированная форма обучения создает особые условия для работы на разных уровнях: личностном и профессиональном. Это вызвано тем, что, с одной стороны, решаются психологические проблемы студента как участника тренинговой группы, а с другой – усваиваются необходимые компетенции проектирования и реализации тренинга с учащимися в процессе развития профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования.

Актуализация и реализация тренинговой компетенции происходила на основе достигнутого уровня профессиональной компетентности как свойства личности. Однако сам процесс актуализации и реализации, а также его результаты одновременно приводили к закреплению, углублению или дополнению разных аспектов профессиональной компетентности.

Тренинговая компетенция, освоенная в условиях психологической безопасности, способствует предотвращению и устранению психологических угроз. Она востребована при разработке и реализации психологом тренинговых программ, направленных на обеспечение психологической безопасности субъектов образования (учащихся, педагогов, родителей) посредством решения следующих задач: профилактика дезадаптации; снижение уровня тревожности; отработка навыков противодействия манипулятивному влиянию; развитие рефлексивных способностей; приращение опыта построения взаимоотношений, нейтрализующих или исключающих психологические опасности, угрозы, риски; повышение стрессоустойчивости; отработка навыков социальной коммуникации, интеракции и перцепции, развитие навыков работы в коллективе; развитие умений противостоять негативным влияниям социальной среды, а также свободно и оптимально осуществлять собственную психологическую безопасность.

Задания для самостоятельной работы

1. Составить библиографический список по проблеме организации и проведения тренинга.

2. Изучить материал книги Вачкова И. В. «Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы» (– М. : Эксмо, 2007. – С. 139–140). Выделить требования к организации психологических тренингов.

3. Изучить научную статью Варданян Ю. В. «Дополнительные ресурсы развития тренинговых компетенций будущего психолога» (журн. В мире научных открытий. – 2013. – № 9.2 (Гуманитарные и общественные науки). – С. 290–303, см. оригинал статьи, ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>) или приложение 2.4.1). Обосновать необходимость развития тренинговой компетенции будущего психолога.

4. Изучить научную статью Варданян Ю. В. «Освоение тренинговой компетенции будущего психолога в условиях развития психологической безопасности» (Российский научный журнал. – 2014. – № 3 (41). – С. 89–94, см. оригинал статьи, ее текст в открытом доступе в Научной Электронной Библиотеке eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>) или приложение 2.4.2). Охарактеризовать этапы развития тренинговой компетенции студентов психолого-педагогического образования.

5. Рассмотреть материал книги Баевой И. А. «Тренинги психологической безопасности в школе» (– СПб : Речь, 2002. – 251 с.). Охарактеризовать особенности тренинга психологической безопасности для младших школьников и старших школьников. Предложить собственную программу тренинга психологической безопасности для учителей.

Основная литература

1. Проблемы психологической безопасности [Электронный ресурс]. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – 440 с. – Режим доступа : <http://www.biblioclub.ru>
2. Колесникова, Т. И. Психологический мир личности и его безопасность / Т. И. Колесникова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2011. – 176 с.
3. Корытченкова, Н. И. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие [Электронный ресурс] / Н. И. Корытченкова, Т. И. Кувшинова. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2012. – 172 с. – Режим доступа : <http://www.biblioclub.ru>

Дополнительная литература

1. Антонова, А. В. Воспитательная система школы и обеспечение психологической безопасности образовательной среды / А. В. Антонова, В. В. Ковров // Российский научный журнал. – 2013. – 4 (35). – С. 109–113.
2. Баева, И. А. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды / И. А. Баева // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 273–276.
3. Варданян, Ю. В. Подготовка студентов-первокурсников к учебной практике в процессе тренинга развития психологической безопасности в общении / Ю. В. Варданян, А. В. Дергунова // Российский научный журнал. – 2013. – № 6 (37). – С. 90–96.
4. Варданян, Ю. В. Дополнительные ресурсы развития тренинговых компетенций будущего психолога / Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева // В мире научных открытий. – 2013. – № 9.2 (45). – С. 290–302.
5. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176.
6. Гамаюнова, А. Н. Структура профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 43–47.
7. Горбатова, Е. А. Теория и практика психологического тренинга / Е. А. Горбатова. – СПб : Речь, 2008. – 320 с.
8. Зотова, О. Ю. Пути оптимизации социально-психологической безопасности личности / О. Ю. Зотова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 2. – С. 50–58.
9. Емелина, Н. В. Ценности профессиональной подготовки студентов педвуза в контексте требований современного образования / Н. В. Емелина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 103–106.
10. Клиффорд, Дж. Коучинг: руководство для тренера и менеджера / Дж. Клиффорд, С. Торп. – СПб : Питер, 2004. – 224 с.
11. Кочюнас, Р. Психотерапевтические группы – теория и практика / Р. Кочюнас. – М. : Академический Проект, 2000. – 240 с.
12. Леванова, Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера /

Е. А. Леванова, А. Г. Волошина, В. А. Плешаков, А. Н. Соболева. – СПб : Питер, 2011. – 368 с.

13. Лежнева, Е. А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 56–59.

14. Литвак, Р. А. Специфика подготовки бакалавров психолого-педагогического образования / Р. А. Литвак // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 45–50.

15. Оганесян, Н. Т. Технологии активного социально-педагогического взаимодействия (тренинги, игры, дискуссии) в обеспечении психологической безопасности образовательного процесса / Н. Т. Оганесян. – М. : Флинта, 2013. – 134 с.

16. Рамендик, Д. М. Тренинг личностного роста / Д. М. Рамендик. – М. : Форум, Инфра-М, 2008. – 176 с.

17. Руськина, Е. Н. Психологическая безопасность личности: теория и технология формирования / Е. Н. Руськина // Российский научный журнал. – 2011. – № 23. – С. 230–235.

18. Сенашенко, В. С. Об основных направлениях обновления дополнительного профессионального образования / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 86–91.

19. Серый, А. В. Тренинговое обучение в вузе как условие интернализации смысла будущей профессии / А. В. Серый // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 181–185.

20. Ситников, А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : ИМИДЖ-Контакт, 1996. – 428 с.

21. Фопель, К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / К. Фопель. – М. : Генезис, 2005. – 267 с.

22. Эксакусто, Т. В. Развитие социально-психологической безопасности студентов в условиях тренинговой работы / Т. В. Эксакусто // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2011. – Т. 123. – № 10. – С. 256–262.

23. Cynthia E. H., Ghyslyn T. L., Janeann M. L. Training professional psychologists in school-based consultation // Training and Education in Professional Psychology. – Volume 4. – No 4. – November 2010. – P. 235–243.

24. Schein, E. H. and Bennis, W. G. Personal and organizational change through group methods / New York: Wiley, 1965.

СЛОВАРНЫЕ СТАТЬИ

Приложение 1.1.1

ДОСТИЖЕНИЯ МОТИВ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 134.

ДОСТИЖЕНИЯ МОТИВ (мотивация) (англ. *achievement motive*) – внутренне относительно устойчивое *стремление* человека к успехам в различных видах *деятельности*. Является одним из важнейших среди совокупности факторов, определяющих мотивацию достижения – поведение человека, направленное на достижение успехов в жизни.

Д. м. объясняет внутри- и межиндивидуальные различия в ориентациях, интенсивности и последовательности поведенческих актов, связанных с достижением успехов.

Исследования Д. м. начаты с появления теории мотивации достижения, разработанной амер. исследователем Д. Мак-Клелландом и сотрудниками (McClelland et al., 1953). Дальнейшее развитие она получила в работах Дж. Аткинсона, предложившего формулу для оценки мотивации достижения (Atkinson, 1958), и Г. Хекхаузена (Heckhausen, 1963). Согласно Мак-Клелланду и др., Д. м. формируется прижизненно в опыте раннего детства под влиянием воспитания ребенка в семье. Его внутреннюю, побудительную основу составляют аффективно окрашенные эмоциональные ассоциации, связанные с успехами и подкрепленные соответствующими действиями со стороны родителей. Если их подкрепления ассоциируются с успехами, а наказания с неудачами в действиях, направленных на достижение определенного результата в работе и игре, то у ребенка возникает и развивается Д. м. Для его количественной оценки Мак-Клелланд и его коллеги на основе Тематического апперцептивного теста (ТАТ) Г. Мюррея (Murray) разработали проективную методику, впоследствии усовершенствованную Хекхаузенем. Позднее (1961) Мак-Клелландом была предпринята попытка объяснить на основе предложенной им теории мотивации достижения социально-экономическое развитие различных стран и народов.

Приложение 1.1.2

МОТИВ / Б. Мещеряков // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 276–277.

МОТИВ (англ. *incentive*) – 1) материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя *деятельность* или *поступок*, смысл которых состоит в том, что с помощью М. удовлетворяются определенные *потребности* субъекта; 2) психический образ данного предмета.

В англоязычной литературе (см., напр., словарь Вебстера) принимается более широкое толкование М. (*motive*): нечто внутри субъекта (потребность, идея, органическое состояние или эмоция), побуждающие его к действию. Поэтому во избежание смысловых ошибок, слово *motive* следует переводить как «побуждение», «состояние побуждения», «стремление», «импульс», «мотивация» (а иногда и как «мотивировка»).

Часто допускается, что у человека и животных могут возникать состояния побуждения (*влечения*) без переживания и осознания мотива. Это может означать две ситуации: 1) ситуацию «неопредмеченной» *потребности*; 2) ситуацию неосознанного мотива. 1-я ситуация возникает при отсутствии прошлого (индивидуального или инстинктивно-видового) опыта удовлетворения переживаемой потребности; лишь по мере приобретения такого опыта и формирования соответствующего знания у индивида формируются представления о пред-

метах, способных удовлетворять ту или иную потребность. 2-я ситуация, с одной стороны, является общим случаем для животных, деятельность которых имеет неосознанный и произвольный характер; с др. стороны, и человек не всегда способен ясно отдавать себе отчет в истинных мотивирующих факторах своего поведения и деятельности.

Наиболее глубоко и последовательно раскрывал отношения в фундаментальной психологической триаде «потребность–М. –деятельность» А. Н. Леонтьев. Источником побудительной силы М. и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности. М. определяется как предмет, отвечающий потребности, а потому побуждающий и направляющий деятельность. Деятельность всегда имеет М. («немотивированная» деятельность – та, М. которой скрыт от самого субъекта и/или внешнего наблюдателя). Однако между М. и потребностью, между М. и деятельностью, а также между потребностью и деятельностью нет отношений строгой однозначности. Иначе говоря, один и тот же предмет может служить удовлетворению разнообразных потребностей, побуждать и направлять разные деятельности и т. д.

Нередко деятельность имеет **сразу** несколько М. (т. е. является полимотивированной); точно так же она может побуждаться несколькими потребностями **одновременно**. Подобные мотивационные комплексы имеют собственную динамику, которая может сопровождаться кратковременной или, напротив, затяжной, едва заметной или же весьма драматической борьбой М. Но окончательное решение «что и как делать?» принимает, как правило, сознательный субъект на основе внутренней системы ценностей (*ценностных ориентаций*). При этом, как тонко заметил Леонтьев, в ситуации полимотивированности один из М. становится основным, ведущим, а др. – подчиненными, играющими роль дополнительной стимуляции. Весь мотивокомплекс, как правило, не осознается, но он непосредственно проявляется в эмоциональной окраске тех или иных объектов или явлений, т. е. в форме сложного эмоционального отражения их субъективной ценности и в форме общего эмоционального настроения субъекта.

Формирование ведущего М. приводит к тому, что у него помимо функций побуждения и направления деятельности возникает особая смыслообразующая функция: он придает деятельности, действиям, целям, условиям деятельности определенный *личностный смысл* – осознанное внутреннее оправдание деятельности. Последнее, однако, может сильно отличаться от манифестируемого личностного смысла, называемого **мотивировкой**. В то же время у зрелой личности существует значительный ресурс произвольного и разумного управления своими М. (следовательно, смыслами), которые по большей части являются идеаторными, интеллигентными образованиями (равно как и соответствующие потребности), напр., *убеждениями*. Личность способна не только осознавать стихийно и спонтанно формирующиеся ведущие М., ретроспективно решая т. н. «задачи на смысл» (Леонтьев), но и формировать ведущие М. в контексте той или иной ситуации и деятельности, придавая ситуации и деятельности определенный смысл на основе собственного понимания актуальности и значимости потребностей.

От вышеупомянутой полимотивированности необходимо отличать полимотивированность в др. значении. Хорошо известно, что «одинаковое» поведение может побуждаться крайне разными М. (и мотивокомплексами): у одного и того же индивида, тем более у разных. Поэтому понимание поведения представляет собой чрезвычайно сложную интерпретационную задачу. Тем не менее мотивационный анализ предполагается при юридической и моральной квалификации поступков человека. (Б. М.)

ПОТРЕБНОСТИ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 365–366.

ПОТРЕБНОСТИ (англ. *needs*) – форма связи живых организмов с внешним миром, источник их активности (*поведения, деятельности*). П. как внутренние сущностные силы организма побуждают его к осуществлению качественно определенных форм активности, необходимых для сохранения и развития индивида и рода.

В своих первичных биологических формах П. выступают как нужда, испытываемая организмом в чем-то, находящемся вне его и необходимом для его жизнедеятельности. Биологическим П. присущ **гомеостатический** характер: побуждаемая ими деятельность всегда направлена на достижение оптимального уровня функционирования основных жизненных процессов, возобновляется при отклонении от этого уровня и прекращается при его достижении (см. *Гомеостаз, Ощущения органические*). П. животных сводятся к сохранению индивида и продолжению рода, обмену веществ с окружающей средой, развитию и совершенствованию жизненно важных ориентировочных и исполнительных реакций. Большинство П. животных имеет форму *инстинктов*, в которых **от рождения** «записаны» не только свойства релевантных потребностям **предметов** (см. *Мотив*), но и основная последовательность поведенческих актов, необходимых для овладения ими.

П. человека и животных неодинаковы. Даже П. физического существования человека, обусловленные особенностями его организма, отличны от аналогичных П. животных, поскольку у человека они не определяют формы его жизнедеятельности, а, напротив, способны трансформироваться в зависимости от высших, специфически человеческих форм жизнедеятельности, в подчинение которым они вступают.

Специфика П. человека обусловлена тем, что он противостоит миру не как изолированный индивид, а как элемент различных социальных систем, в т. ч. человечества в целом как родовой общности. Высшие П. человека отражают поэтому, в первую очередь, его связи с социальными общностями разных уровней, а также условия существования и развития самих социальных систем. Это относится как к П. социальных *групп* и общества в целом, так и к П. каждой отдельной *личности*, в которых выражается ее социальная сущность.

Тем не менее вопрос о природе человеческих П. остается дискуссионным. Некоторые исследователи считают их врожденными (см., напр., *А. Маслоу, З. Фрейд*). Другие полагают, что социальность всех без исключения человеческих П. проявляется в их содержании, происхождении и в способах реализации (удовлетворения). С этой т. зр. П. человека не являются врожденными, они формируются в процессе освоения им социальной действительности, становления его личности. Развитие человеческих П. происходит через расширение и изменение круга их предметов. Общественное производство материальных благ и духовных ценностей обуславливает развитие общественных П., которые присваиваются индивидами в процессе их *социализации*, вхождения в мир общественных отношений, овладения материальной и духовной культурой человечества.

Главным основанием для выделения видов П. является характер деятельности, к осуществлению которой П. побуждают субъекта. По этому основанию выделяют оборонительные, пищевые, половые, познавательные, коммуникативные, игровые, творческие и др. П. Среди них различают **субстанциональные** П., жизненная значимость которых определяется необходимостью той или иной формы взаимодействия с предметом П. (напр., пищевая, познавательная), и **функциональные** П., побуждающие к деятельности, главным моментом которой является сам процесс (рекреационная, игровая П.). Существует несколько десятков др. оснований классификации человеческих П. Наиболее существенные и распространенные из этих классификаций: **по происхождению** (биогенные, психогенные и социогенные П.), **по субъекту** (индивидуальные, групповые, общественные, общечеловеческие), **по объекту** (материальные и духовные), **по функции** (П. физического и социального существования; П. со-

хранения и П. развития) и т. д. Однако многие П. трудно однозначно классифицировать по этим основаниям; так, есть П., сочетающие в себе черты материальных и духовных или эстетических и познавательных П. (см. *Проблемное обучение*).

П. человека формируются в *онтогенезе* на основе врожденных предпосылок, создающих возможности тех или иных взаимодействий с миром, и необходимости в тех или иных формах активности, определяемой биологической и социальной программой жизнедеятельности. Обязательным условием формирования П. в той или иной деятельности является опыт этой деятельности, которая на ранних этапах развития осуществляется совместно со взрослым и/или может выступать как средство реализации др. П. Так, напр., П. в алкоголе развивается в процессе его потребления, первоначально выступая средством реализации П. в общении, самоутверждении, принадлежности к группе или являясь следствием примера и прямого убеждения старших.

П. проявляются в поведении человека, влияя на выбор мотивов, которые определяют направленность поведения в каждой конкретной ситуации. П. человека представляют собой динамическую иерархию, ведущее положение в которой занимает то одна, то др. П., в зависимости от реализации одних и актуализации других П. При этом выбор мотива определяется не только доминирующей в данной ситуации п., но и др., сравнительно менее насущными. Субъективно П. переживаются в форме эмоционально окрашенных *желаний, влечений, стремлений*, а успешность их реализации – в форме оценочных *эмоций*; сами П. при этом могут не осознаваться. Актуальные П. организуют также течение познавательных процессов, повышая готовность субъекта к восприятию релевантной им информации. (Д. А. Леонтьев.)

Приложение 1.1.4

РИСК // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 434–435.

РИСК (англ. *risk*) – действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери, неуспеха. Ситуация Р. предполагает возможность выбора из двух альтернативных вариантов поведения – рискованного и надежного, т. е. гарантирующего сохранение достигнутого.

Различают объективные и субъективные оценки проявления Р. Действия, воспринимаемые наблюдателями как осторожные, могут самим субъектом переживаться как рискованные, и наоборот. Психологическая концепция *мотивации достижения* успеха объясняет проявление тенденции к Р. в условиях свободного выбора задач различной трудности. Однако предпочтение рискованных вариантов действия осторожным не всегда м. б. представлено в виде исхода борьбы двух конкурирующих тенденций – надежды на успех и страха перед неудачей, постулируемых этой концепцией. Психологическими исследованиями выявлено наличие тенденции к бескорыстному Р., когда предпочтение опасных вариантов поведения безопасным выглядит бесполезным с т. зр. стоящих перед субъектом задач. Подобная спонтанная активность иногда переживается субъектом как влечение к опасности. Этой тенденции принадлежит важная роль в предопределении повышенной склонности к Р. См. также *Сдвиг к риску*.

Приложение 1.2.1

ЗАЩИТА ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 155–156.

ЗАЩИТА ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ (англ. *defense mechanism*) – система регуляторных механизмов в психике, которые направлены на устранение или сведение к минимуму

негативных, травмирующих *личность* переживаний, сопряженных с внутренними или внешними *конфликтами*, состояниями *тревоги* и дискомфорта. Ситуации, требующие З. п., характеризуются реальной или кажущейся угрозой целостности личности, ее идентичности и *самооценке*. Эта субъективная угроза может порождаться конфликтом противоречивых тенденций внутри личности или несоответствием поступающей извне информации сложившемуся у личности образу мира и образу Я. З. п. направлена, в конечном счете, на сохранение стабильности *самооценки* личности, ее образа Я и образа мира, которая достигается: 1) устранением из сознания источников конфликтных переживаний или же 2) их трансформацией т. о., чтобы предупредить возникновение конфликта; 3) к механизмам З. п. относят также специфические формы реагирования (поведения), снижающие остроту переживания угрозы или внутриличностного конфликта (см. *Конфликт внутриличностный*).

Начало исследованиям механизмов З. п. было положено З. Фрейдом, рассматривавшим их как формы разрешения конфликта между бессознательными *влечениями* и интернализированными социальными требованиями и запретами, и А. Фрейд, видевшей в них также механизм разрешения (снятия) внешних конфликтов, адаптации к социальному окружению. Согласно А. Фрейду, механизмы З. п. являются продуктом индивидуального опыта и научения. В 1940–1950-е гг. были развернуты исследования З. п. на уровне изучения механизмов трансформаций угрожающего или конфликтного объекта в процессе его восприятия (т. н. **перцептивная защита**). Всего описано более 20 видов механизмов З. п. Основные из них:

- 1) **вытеснение** – устранение из сознания неприемлемых влечений и переживаний;
- 2) **реактивное образование** (инверсия) – трансформация в сознании эмоционального отношения к объекту на прямо противоположное (см. *Реактивное образование, Формирование реакции*);
- 3) **регрессия** – возврат к более примитивным формам поведения и мышления;
- 4) **идентификация** – бессознательное уподобление угрожающему объекту (см. *Идентификация, Комплекс Эдипа*);
- 5) **рационализация** – рациональное объяснение человеком своих желаний и действий, истинные причины которых коренятся в иррациональных социально или личностно неприемлемых влечениях;
- 6) **сублимация** – преобразование энергии сексуального влечения в социально приемлемые формы активности;
- 7) **проекция** – приписывание другим людям собственных вытесненных мотивов, переживаний и черт характера;
- 8) **изоляция** – блокирование отрицат. эмоций, вытеснение из сознания связей между эмоциональными переживаниями и их источником.

З. п. нельзя однозначно рассматривать как полезное или вредное явление. Позволяя сохранить устойчивость личности на фоне дестабилизирующих переживаний и добиться более или менее успешной адаптации, З. п. в то же время лишает человека возможности активно воздействовать на ситуацию и устранить источник переживаний. Альтернативой З. п. в подобных ситуациях м. б. либо реальное вмешательство в ситуацию и преобразование ее, либо самоизменение, адаптация к ситуации за счет преобразования самой личности. Полезный (адаптивный) эффект З. п. в большей степени проявляется, когда масштаб конфликта, угрожающего целостности личности, относительно невелик. При существенном конфликте, требующем устранения его причин, З. п. играет скорее негативную роль, затушевывая и снижая его эмоциональную напряженность и значимость для личности. (Д. А. Леонтьев)

МАНИПУЛЯЦИЯ / Б. Мещеряков // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 247–248.

МАНИПУЛЯЦИЯ (от лат. *manipulus* – горсть, *manus* – рука).

1. Ручная операция, ручное действие, в частности демонстрация фокуса, основанного на ловкости рук.

2. Махинация, обман, жульничество, мошенничество.

3. Коммуникативное воздействие, которое ведет к актуализации у объекта воздействия определенных мотивационных состояний (а вместе с тем и *чувств, аттитюдов, стереотипов*), побуждающих его к *поведению*, желательному (выгодному) для субъекта воздействия; при этом не предполагается, что оно обязательно должно быть невыгодным для объекта воздействия. Син. социальное влияние. Амер. социальный психолог Роберт Чалдини выделяет множество типичных ситуаций М.: напр. просьба о помощи, услуге; влияние продавца и рекламы на покупателя; политическая пропаганда; воспитание детей и т. д. Он же представил список лиц, для которых М. представляют собой «средства производства»: напр., сборщики средств различных фондов; уличные торговцы; дельцы, бизнесмены, торговые агенты; вербовщики; работники рекламы, пиарщики (от «*Паблик рилейшнз*»), имиджмейкеры; уличные попрошайки и др. Согласно Э. Шострому, М. гораздо более распространенное явление: практически любой человек – в той или иной степени и сфере жизни – «манипулятор», так как постоянно занят тем, что манипулирует окружающими и вместе с тем надежно пойман в сети своих и чужих М. (А. Б. Мещеряков.)

АГРЕССИЯ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 16.

АГРЕССИЯ (от лат. *aggressio* – нападение) – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее *нормам* (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицат. переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.).

Выделяются след. виды А.: 1) **физическая А.** (нападение) – использование физической силы против др. лица или объекта; 2) **вербальная А.** – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание вербальных реакций (угроза, проклятья, ругань); 3) **прямая А.** – непосредственно направленная против к.-л. объекта или субъекта; 4) **косвенная А.** – действия, которые окольным путем направлены на др. лицо (злобные сплетни, шутки и т. п.), и действия, характеризующиеся ненаправленностью и неупорядоченностью (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и т. п.); 5) **инструментальная А.**, являющаяся средством достижения к.-л. цели; 6) **враждебная А.** – выражается в действиях имеющих целью причинение вреда объекту агрессии; 7) **аутоагрессия** – А., проявляющаяся в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений вплоть до самоубийства; 8) **альтруистическая А.**, имеющая цель защиты др. от чьих-то агрессивных действий.

Агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие *стресс, фрустрацию* и т. п. состояния. Психологически А. выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, *самооценки, уровня притязаний*, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением (см. *Аффективные дети*).

Агрессивные действия выступают в качестве: 1) средства достижения к.-л. значимой цели; 2) способа психологической разрядки; 3) способа удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении. Основные теоретические подходы к исследованию А. м. б. обозначены как этологический, психоаналитический, фрустрационный (см. *Гипотеза фрустрации—агрессии*) и бихевиористский. (С. Н. Ениколопов.)

Приложение 1.3.1

ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 403.

ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА (англ. *psychology of sport*) – область *психологии*, изучающая закономерности проявления и развития *психики* человека в условиях спортивной *деятельности*. П. с. разрабатывает след. проблемы.

1. Общие вопросы спортивной деятельности: идейная направленность, цели и *мотивы* занятий спортом, возникновение и развитие интересов к спорту, общие и специфические условия формирования *навыков* и *умений* в тех или иных видах спортивной деятельности.

2. Проблемы повышения эффективности тренировки спортсмена, понимаемой как процесс его *обучения* и воспитания, направленный на овладение техникой и тактикой при проведении соревнований, получение общей и специальной физической, моральной, волевой и теоретической подготовки. Психолога здесь интересуют закономерности эффективного формирования *двигательных навыков* и *умений*, психологические условия достижения спортсменом высоких показателей силы, выносливости, ловкости движений и др., пути и способы развития специализированных *восприятий* (чувства времени, дистанции, мяча, воды и др.), формирование *представлений* спортсмена о движениях и их влияние на успешность процесса тренировки, особенности процесса *наблюдения* и развитие наблюдательности, вопросы развития тактического *мышления* и *воображения* в спорте. Особенно внимательно изучаются психологические основы волевой подготовки спортсменов, вопросы их психологической подготовки к участию в соревнованиях вообще.

3. Проблемы, связанные с участием спортсмена в соревнованиях: *психическое состояние* спортсмена перед нач. соревнований, особенности проявления *эмоций* в ходе проведения соревнований и после них, специфические состояния «мертвой точки» и «второго дыхания», влияние спортивных напряжений на психику соревнующихся, психологические аспекты непосредственной подготовки к исполнению отдельных спортивных движений (прыжков в легкой атлетике, упражнений со штангой в тяжелой атлетике и т. п.), психические состояния спортсменов в связи с победой или неудачей в соревнованиях.

4. Проблемы произвольной (психической) регуляции спортивной деятельности и психических состояний, психология спортивных коллективов, отношений тренера и спортсменов.

5. Проблема личности спортсмена. Эта проблема общая, синтетическая для П. с.

П. с. тесно связана с практикой физического воспитания и спорта. Исследования осуществляются в естественных условиях спортивной деятельности и сочетаются с проведением экспериментов в лабораторных условиях.

Приложение 1.3.2

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 384–385.

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ (англ. *psychic states*) – широкая психологическая категория, которая охватывает разные виды интегрированного отражения ситуации (воздействий на субъект как внутренних, так и внешних стимулов) без отчетливого осознания их предметного содержания (см. *Интенция*). Примерами П. с. могут служить: бодрость, уста-

лость, *психическое пресыщение, апатия*, депрессия, *эйфория*, отчуждение, утрата чувства реальности (см. *Дереализация*), переживание «уже виденного» (см. *Псевдопамять, Узнавание*), скука, *тревога* и т. п. Введение понятия о П. с. в качестве психологической категории связано с именем Н. Д. Левитова. П. с. так или иначе характеризуют *психику* человека, определяют своеобразие разных психических процессов. *Восприятие*, напр., художественной картины сопровождается определенным эстетическим П. с., которое может перейти в новое состояние под впечатлением от этой картины уже после ее восприятия. П. с. тесно связаны с индивидуальными особенностями личности.

Изучение П. с. необходимо при постановке проблем всех основных разделов *психологии* – *общей, педагогической, детской, инженерной, военной, творчества* и т. д. Особое место при изучении П. с. занимает исследование психологии малых *групп*, объединенных общим трудом и целью (команды экипажей, рабочие бригады, спортивные группы и т. п.), а также при изучении человека, действующего в ответственных ситуациях, – предстартовые П. с. в спорте, П. с. у участников конкурсных исполнений, у студентов перед экзаменами, у летчиков в полете, у операторов, несущих дежурства, требующие особой бдительности. Проведен ряд исследований П. с., возникающих в экстремальных условиях (напр., *стресса, фрустрации*).

Изучение П. с. проводится с помощью *наблюдения*, психофизиологических методов (см. *Методы электрофизиологические*), *анкетного опроса* и *тестов*. Наибольшее значение имеет экспериментальное исследование П. с., основанное на принципе воспроизведения ситуации (см. *Психологическое моделирование*). Так, в практике врачебно-лётной экспертизы применяется метод проб-нагрузок для учета реакций человека на действие того или иного фактора полета, воспроизведенный в лаборатории (перегрузки в полете и на центрифуге; угловые ускорения при укачивании в полете и при вестибулометрии и пр.). Экспериментальные исследования при моделировании ситуаций требуют: 1) выделения этих ситуаций и установления соответствующего порядка проведения эксперимента; 2) непрерывной или поэтапной оценки результатов; 3) оценки динамических показателей, регистрируемых *полиэфф-факторным методом*; 4) наблюдения опытным экспериментатором.

Приложение 1.3.3

СТРЕСС // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 484.

СТРЕСС (в психологии) (англ. *stress*) – состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе *деятельности* в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах, напр. во время космического полета, при подготовке к выпускному экзамену или перед началом спортивных соревнований. Понятие С. было введено канадским физиологом Г. Селье (1936) при описании *адаптационного синдрома*. С. может оказывать как положительное, так и отрицат. влияние на деятельность, вплоть до ее полной дезорганизации, что ставит перед исследователями задачу изучения *адаптации* человека к сложным (т. н. экстремальным) условиям, а также прогнозирования его поведения в подобных условиях. См. *Стрессоры*.

Приложение 1.3.4

СТРЕССОРЫ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 484.

СТРЕССОРЫ (англ. *stressors*) – неблагоприятные, значительные по силе и продолжительности внешние и внутренние воздействия, ведущие к возникновению стрессовых состояний. К числу С. относят: сильные физические и психические травмы, кровопотерю,

большие мышечные нагрузки, инфекции, ионизирующее излучение, резкие изменения температуры, многие фармакологические воздействия и др. факторы (см. *Адаптационный синдром, Стресс*).

Приложение 1.3.5

ТРЕВОГА // *Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 504.*

ТРЕВОГА (англ. *anxiety*) – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грядущей опасности. В отличие от страха как реакции на конкретную, реальную опасность Т. – переживание неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы. Согласно др. т. зр., страх испытывается при «витальной» угрозе (целостности и существованию организма, человека как живого существа), а Т. – при угрозе социальной (*личности*, представлению о себе, потребностям Я, межличностным отношениям, положению в обществе). Во многих контекстах Т. и страх могут использоваться как взаимозаменяемые понятия.

Различают **ситуативную** Т., характеризующую состояние субъекта в определенный момент, и *тревожность* как относительно устойчивое образование, личностное свойство (Р. Кэттел, Ч. Спилбергер, Ю. Л. Ханин). В зависимости от наличия в ситуации объективной угрозы выделяется также «объективная», «реальная» Т. и Т. «неадекватная», или собственно тревога, проявляющаяся при нейтральных, неугрожающих условиях.

На **физиологическом уровне** реакции Т. проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порога чувствительности. На **психологическом уровне** Т. ощущается как напряжение, озабоченность, нервозность, чувство неопределенности и грядущей неудачи, невозможность принять решение и др. По мере возрастания состояния Т. выражающие ее явления претерпевают ряд закономерных изменений, составляющих явления тревожного ряда (см. *Тревожного ряда явления*). Оптимальный уровень Т. необходим для эффективного приспособления к действительности (**адаптивная Т.**). Чрезмерно высокий уровень, как и чрезмерно низкий – дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизованности поведения и деятельности.

Т. м. б. ослаблена произвольно – с помощью активной деятельности по достижению цели или специальных приемов (см. *Аутогенная тренировка, Методы психологической саморегуляции, Нервно-мышечная релаксация, Релаксация*), а также в результате действия неосознанных защитных механизмов (см. *Защита психологическая*).

Понятие Т. было введено в психологию З. Фрейдом (1925), разведившим конкретный страх (*Furcht*) и неопределенный, безотчетный страх – Т., носящую глубинный, иррациональный, внутренний характер (*Angst*). В философию подобное разграничение введено Кьеркегором и последовательно проводится в философии экзистенциализма (А. М. Прихожан).

Приложение 1.3.6

ТРЕВОЖНОГО РЯДА ЯВЛЕНИЯ // *Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 504–505.*

ТРЕВОЖНОГО РЯДА ЯВЛЕНИЯ – понятие, введенное Ф. Б. Березиным (1967) – эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания и нарастания состояния *тревоги*.

Наименьшую интенсивность тревоги выражает **ощущение внутренней напряженности**, являющееся 1-м членом (уровнем) Т. р. я. Выражается в переживаниях напряженности,

настороженности, дискомфорта. Это ощущение не несет в себе признака угрозы, а служит сигналом приближения более выраженных тревожных явлений. Данный уровень тревоги имеет наибольшее адаптивное значение. На 2-м уровне **гиперстезические реакции** сменяют ощущение внутренней напряженности или присоединяются к нему. Ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении – отрицают эмоциональную окраску. На этом основывается недифференцированное реагирование, определяемое как раздражительность. 3-й уровень – собственно **тревога** – проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувстве неясной опасности. 4-й уровень – **страх** – возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объекты, с которыми связывается страх, не обязательно отражают реальную причину тревоги, действительную угрозу. 5-й уровень – **ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы** – возникает в результате продолжающегося нарастания тревоги и выражается в переживании невозможности избежать опасности, неминуемой катастрофы, ужаса. При этом данное переживание связано не с содержанием страха, а лишь с нарастанием тревоги. Подобные переживания может вызывать и неопределенная, но очень сильная тревога. 6-й уровень – наиболее высокий: **тревожно-боязливое возбуждение** выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске помощи. Дезорганизация поведения и деятельности, вызываемая тревогой, достигает при этом своего максимума. (А. М. Прихожан)

Приложение 1.3.7

ТРЕВОЖНОСТЬ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 505.

ТРЕВОЖНОСТЬ (англ. *anxiety*) – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в *склонности* человека к частым и интенсивным переживаниям состояния *тревоги*, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и / или как свойство *темперамента*, обусловленное слабостью нервных процессов.

Вопрос о причинах Т. открыт; в настоящее время преобладает т. зр., согласно которой Т., имея природную основу (*свойства н. с.*), складывается прижизненно, в результате действия социальных и личностных факторов. В дошкольном и младшем школьном возрастах главной причиной бывают нарушения детско-родительских отношений. В более взрослом возрасте Т. может порождаться внутренними конфликтами, преимущественно самооценочного характера.

Выделяется устойчивая Т. в к.-л. сфере – **частная**, «связанная» (школьная, экзаменационная, межличностная и др.) и **общая**, «разлитая», свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. Различается также **адекватная Т.**, являющаяся отражением неблагополучия человека в той или иной области, хотя конкретная ситуация может не содержать угрозы, и **неадекватная Т.**, или собственно Т. – в благополучных для индивида областях действительности (Л. И. Божович, В. Р. Кисловская).

Т. является показателем неблагополучия личностного развития и, в свою очередь, оказывает на него отрицат. влияние. Такое же влияние имеет и нечувствительность к реальному неблагополучию, «защищенность», возникающая под действием защитных механизмов, прежде всего вытеснения, и проявляющаяся в отсутствии тревоги даже в потенциально угрожающих ситуациях (см. *Защита психологическая, Поллианны механизм*). Т. может явиться предвестником *невроза*, а также его симптомом и механизмом развития. Входит в качестве одного из основных компонентов в **«посттравматический синдром»**, т. е. комплекс переживаний, обусловленных пережитой психической и/или физической травмой (см. *Посттравматическое стрессовое расстройство*). Среди др. видов психических расстройств с Т. связаны также *фобии*, *ипохондрия*, *истерия*, *навязчивые состояния* и др. Впервые была описана З. Фрейдом (1925). См. также *Синдромы психопатологические*. (А. М. Прихожан.)

УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 507.

УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ (англ. *self-reliance*) – переживание человеком своих возможностей, как адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам. У. в с. в к.-л. виде деятельности имеет место в тех случаях, когда *самооценка* человека в этом виде деятельности соответствует его реальным возможностям. Если самооценка выше или ниже реальных возможностей, имеет место, соответственно, **самоуверенность** или **неуверенность в себе**. У. в с. (равно как неуверенность или самоуверенность) может проявляться в отдельных видах деятельности или отношениях к действительности, но может стать и устойчивым качеством личности, распространяясь на те виды деятельности, в которых у человека нет еще опыта.

Воспитание У. в с. заключается в формировании у человека адекватных, соответствующих его возможностям притязаний и самооенок. Это имеет большое значение для развития способностей, а также для формирования всех сторон личности человека, и прежде всего его эмоциональной сферы. Неуверенность в себе и самоуверенность часто связаны с отрицат. эмоциональными переживаниями, тормозящими и искажающими нормальный ход психического развития человека (см. *Ассертивность, Аффекты, Доверие, Притязания детские, Уровень притязаний личности*).

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 507.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ (англ. *satisfaction*) – субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в т. ч. и самого себя (*самооценка*). Высокая степень У. жизнью, очевидно, есть то, что именуется счастьем (англ. *happiness*); близкий конструкт – психологическое (субъективное) благополучие (англ. *wellbeing*). В исследованиях взаимосвязи между личностными чертами и У. жизнью устойчиво обнаруживаются положительные корреляции счастья с *экстраверсией* и *альтруизмом*, отрицат. – с *нейротизмом*. Ряд исследователей сделали вывод, что счастье невозможно купить (Brickman et al., 1978), а личностные черты счастливого человека в значительной степени наследственно обусловлены и случайным образом распределены между людьми (Lykken, Tellegen, 1996). Кроме того, психологи и социологи активно исследуют трудовую У. (англ. *job satisfaction*) и У. браком (англ. *marital satisfaction*). (Б. М.)

УТОМЛЕНИЕ // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 514–515.

УТОМЛЕНИЕ – временное снижение *работоспособности* под влиянием длительного воздействия нагрузки. Возникает вследствие истощения внутренних ресурсов индивида и рассогласования в работе, обеспечивающих деятельность систем. У. имеет разнообразные проявления на **поведенческом** (снижение производительности труда, скорости и качества работы), **физиологическом** (вегетативная декомпенсация, затруднение выработки *временных связей*, повышение *инертности* в динамике нервных процессов), **психологическом**

(снижение чувствительности, нарушение внимания, памяти и др. интеллектуальных функций, сдвиги в эмоционально-мотивационной сфере) уровнях. Сопровождается формированием комплекса субъективных переживаний **усталости**.

Специфика проявлений У. зависит от вида нагрузки, локализации и продолжительности ее воздействия, времени, необходимого для восстановления исходного уровня работоспособности. На этом основании выделяются различные **виды У.**: физическое и умственное, компенсируемое и некомпенсируемое, острое и хроническое и т. д.

Выполнение работы в состоянии выраженного У. ведет к падению эффективности труда, снижению *надежности деятельности*, истощению внутренних ресурсов человека. При отсутствии мер, уменьшающих степень или снимающих остаточные явления У., возможно развитие пограничных и хронических состояний (астенический синдром, истощение, психосоматические заболевания). В связи с этим актуальны задачи своевременной диагностики и профилактики У. К последней относятся рациональная организация трудового процесса, оптимизация режима труда и отдыха, специализированная тренировка и обучение, использование различных средств повышения индивидуальной устойчивости к У., в частности *методов психологической саморегуляции*. См. *Психосоматика, Синдромы психопатологические*. (А. Б. Леонова.)

Приложение 2

НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

Приложение 2.1.1

Лежнева, Е. А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 56–59.

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей профессиональной мотивации будущих психологов на раннем этапе профессионального становления. Особое значение в структуре профессиональной мотивации уделяется мотиву достижения успеха как показателя карьерных ориентаций. Автор доказывает необходимость развития мотива достижения успеха как фактора будущей успешной деятельности и обращается к проблеме необходимости поиска путей его развития.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, мотив достижения успеха, карьерные ориентации, успешная профессиональная деятельность, студент – будущий психолог.

Профессиональное становление будущего психолога, в частности формирование его профессиональных мотивов на этапе обучения в вузе, является сложным процессом. От того, как будущий психолог представляет содержание своей профессиональной деятельности, какова структура профессиональных намерений, во многом зависит качество освоения профессиональных компетенций и эффективность профессиональной деятельности. На успешность профессиональной деятельности и оказывает влияние профессиональная мотивация.

Г. Е. Смирнова отмечает, что будущий психолог, овладевая профессией, должен научиться делать выбор и нести за него ответственность, извлекать уроки из успехов и неудач, мотивировать самого себя на взаимодействие и результат, уметь быстро адаптироваться и успешно выполнять профессиональные функции. В процессе обучения студентам предстоит понять смысл профессии и своей миссии в ней, осмыслить и усвоить теорию, освоить практику, овладеть методами целенаправленного профессионального и личностного саморазвития [20].

Согласно А. Н. Нугаевой, именно на этапе профессионального обучения в вузе у будущего психолога начинают развиваться те ценности и мотивы, которые в дальнейшем опре-

деляют успешность его деятельности в профессии. Поэтому задачей психологического факультета является организация учебного процесса таким образом, чтобы сформировать мотивационно-ценностную сферу личности будущих специалистов, а для этого необходимо изучить процесс становления профессиональных мотивов в генезе личности будущих специалистов-психологов. Это позволит обосновать необходимость целенаправленного формирования мотивационно-ценностного пространства психологов еще на этапе их профессионального обучения в вузе, разработать программу формирования профессионально важных мотивов у будущих специалистов [16].

Исследование Н. Г. Логиновой показывает, что большинство студентов-бакалавров психологии характеризуются слабовыраженной или невыраженной профессиональной направленностью мотивации выбора профессии психолога. У значительной части студентов педагогического вуза отмечается явное противоречие между высокой оценкой значимости профессии психолога и слабым желанием работать по профилю получаемой профессиональной подготовки. В этих условиях недостаточная сформированность у студента личной профессионально значимой перспективы предстоящей профессиональной деятельности тормозит становление его значимой мотивации овладения профессией. Однако качество подготовки современного выпускника вуза к эффективному осуществлению профессиональной деятельности в значительной степени зависит от сформированности профессиональной значимости компонентов его мотивационной сферы [14]. Таким образом, актуальным является поиск психологических условий и факторов формирования мотива выбора профессии «психолог», обеспечивающих развитие на их основе мотивационного потенциала профессиональных мотивов.

В качестве одного из компонентов профессиональной мотивации многие исследователи (Ю. М. Орлов [17]; И. А. Зимняя [10]; Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий [3]; Т. М. Бабеев, Н. В. Каргина [1]; Н. В. Золотых, Е. Н. Остроумова [11]) выделяют мотив достижения. Так, И. А. Зимняя отмечает, что у студента как субъекта учебной деятельности, в процессе профессионального становления актуализируются два типа мотивации: мотивация достижения и познавательная мотивация [10]. Ю. М. Орлов сделал вывод о том, что наибольшее влияние на академические успехи и профессиональную направленность оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях, однако в мотивации учебной деятельности студентов познавательный мотив играет не первостепенную роль, а вторую после потребности в достижении [17]. Н. В. Золотых и Е. Н. Остроумова указывают, что мотивация профессионально-личностного становления студентов первого курса обучения характеризуется формированием следующих мотивов: познавательных, социальных, саморазвития, достижения успеха [11]. Мотивация достижения успеха играет важную роль в становлении внутреннего единства, целостности всех сторон личности студента: определяет целенаправленный характер деятельности студента, дает импульсы к дальнейшему личностному и профессиональному росту [9]. Таким образом, мотивация достижения рассматривается как основной компонент профессиональной мотивации, тем самым являясь важным фактором эффективности деятельности.

Т. О. Гордеева рассматривает мотивацию достижения как направленность на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированную на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности. Мотивация достижения является надежным предиктором успеваемости в вузе, а также успешности в бизнесе и других профессиях [6].

Е. В. Козиевская рассматривает феномен мотивации достижения во взаимосвязи с профессиональной деятельностью индивида. В качестве основного критерия при развитии профессиональной мотивации выступает понятие профессионального мотива достижения, который понимается как образ того качества профессиональной деятельности, которое стало потребностно значимым для профессионала. В профессиональной деятельности существует два типа таких качеств: качество социального успеха (мотив карьеры) и качества профессио-

нального саморазвития (мотив профессионального самосовершенствования). Интегрирующая сила этих двух мотивов и составляет интенсивность мотивации достижения [12].

Следует отметить, что ряд ученых выделяют мотив достижения успеха в качестве основополагающего фактора, детерминирующего карьерный рост (О. О. Богатырева [5], Я. С. Хаммер [21], Х. Хекхаузен [22], С. В. Марихин [15]). В частности, С. В. Марихин отмечает, что мотивация достижения успеха в значительной степени определяет удовлетворенность трудом, способствует успешному осуществлению профессиональной карьеры, достижению высокого социального статуса, побуждает к реализации творческого потенциала, к профессиональному самосовершенствованию и личностному саморазвитию [15]. Следовательно, мотив достижения успеха представляет собой совокупность всех побуждений и условий, которые направляют и регулируют процесс профессионального становления специалиста, влияют на успешность профессиональной деятельности, и рассматривается в качестве карьерной ориентации как составной части профессиональной направленности личности, отражающей ценности карьеры и способы достижения результатов при ее построении.

В отечественной науке накоплен богатый материал, посвященный проблеме развития мотивации достижения студентов (С. А. Пакулина [18], Р. Г. Зверева [9], П. А. Беляева [4], Л. Г. Семенова [19]). Но несмотря на то, что проблема мотивации достижения стала предметом исследования многих ученых, еще недостаточно раскрыта роль мотива достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога. В связи с этим нами было проведено экспериментальное исследование профессиональной мотивации студентов I курса психолого-педагогического направления ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева». В исследовании приняли участие 60 человек, возраст испытуемых 17–18 лет. Исходя из цели исследования, нами были подобраны следующие методики: «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной, «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой), «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана.

При изучении мотивации обучения в высшем учебном заведении (методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной [8, с. 433]) мы получили следующие результаты: шкала «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность) преобладает у 35 % испытуемых; шкала «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества) – у 23,3 % опрошенных; шкала «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов) – у 41,7 % студентов.

По результатам методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой) [2], у студентов I курса психолого-педагогического направления прослеживается следующая иерархия мотивов: мотивы избегания – 23,3 %; учебно-познавательные мотивы – 16,7 %; коммуникативные мотивы – 15 %; профессиональные мотивы – 15 %; мотивы престижа – 11,7 %; мотивы творческой самореализации – 8,3 %; социальные мотивы – 10 %.

Изучение мотивации достижения (методика «Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана [7]) показало, что в данной выборке студентам свойственны следующие уровни развитости характеристик мотивации достижения: доминирование стремления к успеху – 20 %; доминирование стремления избегать неудачи – 25 %; доминирование преобладающего мотива достижения (успеха или избегания неудачи) не выражено – 60 %.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что в структуре профессиональной мотивации студентов–будущих психологов преобладают следующие мотивы: «получение диплома» – 41,7 %; мотив избегания неудачи (23,3 %); доминирование преобладающего мотива достижения (успеха или избегания неудачи) не выражено – 60 %. Следовательно, мы приходим к выводу о том, что необходимо усиление внимания к поиску путей повышения профессиональной мотивации и развития мотива достижения успеха студентов – будущих психологов. Важно уже на ранних этапах профессионального становления вести

специально организованную работу по формированию мотивов понимания предназначения профессии «психолог», мотивов профессиональной деятельности. Вузовский этап становления субъекта профессионально-психологической деятельности является основополагающим, так как именно в данный период закладываются и формируются профессиональная компетентность будущего психолога, его профессиональная позиция, профессиональное самосознание.

С. В. Кутняк подчеркивает, что идея построения в вузе пространства, ориентированного на развитие у студентов личностных качеств и компетенций, необходимых для их успешной работы в современных условиях, формирование осознанной позиции и поведения в будущей профессиональной деятельности, карьерных устремлений, является одной из приоритетных задач современного профессионального образования [13].

Образовательное пространство вуза задает и определяет условия реализации внутренних возможностей будущих психологов и их становления субъектами будущей профессиональной деятельности. Профессиональную мотивацию можно оптимизировать посредством создания психологических условий, способствующих повышению уровня осознания жизненной стратегии, формированию интернального локуса контроля, развитию системы ценностей будущей профессии, умению выстраивать профессиональные планы и способы их достижений. Для решения этих задач в практике высшей школы хорошо себя зарекомендовал психологический тренинг. Он позволяет изменить у студентов систему ценностных ориентаций, установок личности, развить профессионально важные личностные качества и способности, воздействуя тем самым на мотивационную сферу личности студента. Психологический тренинг как особая форма обучения создает психолого-педагогические условия для осознания смысла профессии психолога и своей миссии в ней, понимания и усвоения необходимых компетенций, овладения методами целенаправленного профессионального и личностного саморазвития.

Отметим, что мотив достижения успеха рассматривается в качестве компонента профессиональной мотивации и фактора становления карьерных ориентаций. Высокий уровень мотива достижения успеха – одно из основных условий его эффективной профессиональной деятельности, позволяющий прогнозировать становление карьерных ориентаций студента, от которых, в конечном итоге, зависит успех профессиональной деятельности. В связи с этим нам представляется перспективной проблема изучения и поиска психологических условий и факторов, обеспечивающих развитие мотива достижения успеха студента – будущего психолога, так как именно этот мотив способствует успешной реализации в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Бабаев, Т. М. Мотивация персонала как фактор успешности профессиональной деятельности / Т. М. Бабаев, Н. В. Каргина // Российский научный журнал. – 2012. – № 4 (29). – С. 149–158.
2. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 280 с.
3. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с.
4. Беляева, П. А. Психологические особенности мотивации к успеху у студенческой молодежи / П. А. Беляева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 9. – С. 4–10.
5. Богатырева, О. О. Психологические предпосылки карьерного роста / О. О. Богатырева // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 92–98.
6. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл, 2006. – 332 с.

7. Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 98–102.
8. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
9. Зверева, Р. Г. К вопросу об особенностях исследования проблемы мотивации достижения успеха в студенческом возрасте / Р. Г. Зверева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 5. – С. 92–97.
10. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
11. Золотых, Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов вуза / Н. В. Золотых, Е. Н. Остроумова // Образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 83–91.
12. Козиевская, Е. В. Профессиональная самооценка в развитии мотивации достижения государственных служащих : автореф... дис. канд. психол. наук / Е. В. Козиевская. – М., 1998. – 25 с.
13. Кутняк, С. В. Студенческое самоуправление как фактор карьерного становления будущего педагога / С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 24–28.
14. Логинова, Н. Г. Исследование профессиональной значимости мотивации студента-бакалавра психологии / Н. Г. Логинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 109–112.
15. Марихин, С. В. Теоретические предпосылки проектирования профессиональной подготовки специалистов / С. В. Марихин // Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. Серия : Гуманитарные науки. – 2012. – № 1. – С. 52–55.
16. Нугаева, А. Н. Мотивационно-ценностная сфера личности специалиста-психолога как основа его профессионального развития / А. Н. Нугаева // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2008. – № 74. – С. 203–209.
17. Орлов, Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ю. М. Орлов. – М., 1984. – 27 с.
18. Пакулина, С. А. Методика диагностики мотивации достижения успехов студентов в вузе / С. А. Пакулина // Психология обучения. – 2009. – № 1. – С. 102–113.
19. Семенова, Л. Г. Развитие мотивации достижения в профессиональном становлении студентов вуза / Л. Г. Семенова // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2008. – № 2 (58) – С. 354–360.
20. Смирнова, Г. Е. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов / Г. Е. Смирнова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. Серия : Педагогика и психология. – 2009. – № 3. – С. 77–88.
21. Хаммер, Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. С. Хаммер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 147–154.
22. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен – СПб : Речь, 2001. – 240 с.

Приложение 2.1.2

Варданын Ю. В. Тренинг психологической безопасности студента педагогического вуза: профессионально-развивающие возможности и ограничения / Ю. В. Варданын // Российский научный журнал. – 2014. – № 2 (40). – С. 132–137.

В статье выделены и охарактеризованы современные проблемы взаимодействия студента педагогического вуза с субъектами образования и подходы к их решению на основе применения профессионально-развивающих возможностей тренинга психологической безопасности. Большое внимание уделено раскрытию деятельности научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе

непрерывного образования», обеспечивающей разработку и апробацию тренинговой технологии формирования компетенций в области изучения, распознавания и преодоления психологических опасностей и угроз, возникающих в образовании.

Ключевые слова: круг общения, психологическая безопасность, психологическая угроза, субъект образования, тренинг, развитие профессиональной стратегии студента.

Круг общения студента педагогического и психолого-педагогического направлений с первых дней обучения в вузе начинает расширяться и приобретать профессиональную значимость. В процессе теоретического обучения это происходит при выполнении разнообразных учебно-исследовательских и научно-исследовательских заданий социальной, педагогической и психологической направленности, когда студент взаимодействует с разными респондентами, добывая исследовательский материал. Во время учебных и производственных практик студент выстраивает отношения с обучающимися (дошкольниками, младшими школьниками, подростками, старшекласниками, студентами и др.) в системах дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования. Одновременно с этим он ассистирует учителю, воспитателю, педагогу-психологу, кружководу и другим специалистам или замещает их, выполняя под их руководством и/или совместно с ними порученный/выбранный аспект работы. В процессе самостоятельной научно-исследовательской деятельности студент под руководством научного руководителя или самостоятельно проектирует диагностическую, профилактическую, коррекционную и/или развивающую работу, разрабатывает и реализует замысел, анализирует достижения в выступлении, докладе, реферате, статье, курсовой и выпускной квалификационной работе, отстаивая свои идеи и выработанные рекомендации перед испытуемыми, рецензентами, оппонентами, участниками научных мероприятий. Таким образом, естественно и постепенно в круг общения входят те, кто прямо или косвенно предоставляет или потребляет образовательные услуги (начиная от преподавателей и завершая обучающимися – от детей разного возраста до их бабушек и дедушек).

Однако в процессе образования в вузе теоретическая и технологическая основы профессиональной деятельности и общения находятся в стадии освоения. Поэтому решение студентом конкретной профессиональной задачи, к выполнению которой он оказывается подготовленным, часто сопровождается недостаточной готовностью к решению многообразных сопутствующих психологических задач, непосредственно возникающих в процессе взаимодействия с субъектами образования. Ограниченное время выполнения конкретных заданий приводит к тому, что сам студент, а также взаимодействующие с ним субъекты образования, оказываются в ситуации установления непродолжительных отношений, которые являются достаточно хрупкими, неустойчивыми и легко дестабилизируемыми. Более того, жизненный опыт студента в большом количестве ситуаций (супружества, родительства, трудящегося и др.), в отношении которых ему приходится принимать профессиональные решения, является чрезмерно скудным или отсутствует. Таким образом, возникают противоречивые ситуации, во время которых стремление студента к успешной реализации замысла и усилия по его достижению сочетаются с чувством тревожности и неуверенности, переживанием неопределенности и возможности неудачи. Аналогично, субъекты образования, с которыми он взаимодействует, также оказываются в измененной ситуации, когда ожидаемый профессионал, действия которого в определенной степени прогнозируемы, замещен студентом. В результате этого им приходится адаптироваться к новым условиям и устанавливать новые отношения, что также снижает общую психологическую безопасность.

Таким образом, студенту педагогического и психолого-педагогического направлений высшего образования важно обладать системой профессионально-личностных компетенций, дополняющих его теоретическую и технологическую подготовку, на основе которых ему необходимо реализовывать собственную психологическую безопасность и одновременно обеспечивать реализацию и развитие психологической безопасности взаимодействующих с ним субъектов образования. От решения этой проблемы в значительной степени зависят адекватность восприятия и понимания системы складывающихся отношений, мера реализа-

ции собственного замысла с учетом реальной образовательной ситуации, своевременность распознавания и преодоления реальных или воображаемых психологических опасностей и угроз, уровень реализуемой психологической безопасности.

Научно-исследовательская лаборатория «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева осуществляет целенаправленный поиск эффективных путей решения этой и других подобных проблем. В лаборатории обоснованы и апробированы модели и технологические подходы, позволяющие студентам освоить следующую систему способов: диагностики психологических опасностей и угроз (реальных, виртуальных или иллюзорных), путей их влияния и преодоления; коррекции деструктивных ситуационно-действующих механизмов психологической защиты, манипулятивных техник, социально-психологических мифов и иллюзий; развития свойств субъекта психологической безопасности и стратегий их реализации (в личной и деловой системе отношений в современных образовательных условиях). К ним можно отнести:

- характеристику стратегий индивидуального поведения при влиянии психологической угрозы, выработка и реализация которых «в значительной степени зависит от уровня сформированности субъектных свойств и опыта их актуализации» в конкретных видах деятельности «с учетом уровня компетентности в области психологической безопасности» [2. С. 95];

- модель мотивационной готовности психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков, сформированность которой «характеризуется осознанием цели предстоящей деятельности, стремлением овладеть психолого-педагогическими технологиями развития стратегии достижения успеха и реализовывать полученные компетенции в психолого-педагогической деятельности» [5. С. 48];

- модель развития профессионально-ценностных ориентаций, которая используется «в качестве источника побудительной и корректирующей основы становления компетентности субъекта психологической безопасности в образовательной среде» [4. С. 147];

- психолого-педагогическую модель развития субъектности, реализация которой «способствует становлению субъектной позиции в профессиональной деятельности» [6. С. 84];

- дидактическую систему развития компетентности субъекта педагогического общения, которая позволяет «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности» [8. С. 77];

- компетентностно-ориентированную технологию формирования психологической безопасности, реализация которой основывается на решении задач «внедрения в учебный процесс образовательных учреждений дисциплин, способствующих развитию психологической безопасности, а также подготовки соответствующих психолого-педагогических кадров» [7. С. 197] и др.

В целом «в лаборатории апробированы разнообразные пути выработки компетентностной и субъектной основы развития психологической безопасности (The laboratory tested various ways of creation of competence and subjective basis for the development of psychological safety)» [9. Р. 967].

В деятельности лаборатории наряду с другими формами работы апробируется созданная система тренингов развития психологической безопасности, участие в которых позволяет «распознавать и учитывать манипулятивные воздействия, возможные угрозы, механизмы психологической защиты; понимать, какое значение в жизни человека они имеют; строить адекватное поведение» [3. С. 95]. Эта система включает базовый тренинг и его вариативные модули.

Базовый тренинг обеспечивает готовность студента к распознаванию механизмов психологической защиты и манипулятивных техник; развитие адекватности социальной перцепции, актуализацию и применение личностных ресурсов реализации и развития психологиче-

ской безопасности. Центральное место в базовом тренинге отводится интенсивной работе над распознаванием и осознанием психологической защиты студента, которая формируется задолго до его поступления в вуз под влиянием ранее пережитых кризисных психологических ситуаций и выполняет по отношению к психологической безопасности двойственную роль. С одной стороны, ее включенность позволяет «сохранить устойчивость личности на фоне дестабилизирующих переживаний и добиться более или менее успешной адаптации», с другой стороны – «лишает человека возможности активно воздействовать на ситуацию и устранить источник переживаний» [1. С. 173]. В ходе тренинга приводятся примеры действия механизмов психологической защиты из реальной жизни, которые демонстрируются частью участников тренинга и одновременно распознаются остальными участниками. Интерпретируются результаты самонаблюдения и самоанализа в ситуациях действия и преодоления конкретных механизмов психологической защиты, развивая при этом наблюдательность, усиливая рефлексивные техники воссоздания образа своего поведения и повышая уровень адекватности его представления. Осознание студентом системы психологической защиты (как собственной, так и взаимодействующих с ним участников тренинга) усиливает ее открытость и гибкость для коррекционного влияния, облегчает освоение способов ее нейтрализации, способствует позитивному решению закоренелых психологических проблем, снимает искажение их сути, обеспечивает развитие действительно действующей психологической безопасности. В целом в базовом тренинге распознаются инструменты и техники реализации психологической угрозы, манипуляций, социально-психологических иллюзий, применяемые в неискренних межличностных отношениях и в деструктивном профессиональном взаимодействии; осваиваются способы профилактики, нейтрализации и коррекции их действия; вырабатываются приемы дезавуирования стремления к их применению; развиваются техники реализации психологически безопасных отношений на основе психологической осведомленности, психологической компетентности и ценностно-смысловой регуляции поведения субъектов взаимодействия в процессе действия психологических опасностей и угроз.

Вариативные модули тренинга посвящены освоению технологий реализации психологической безопасности с учетом реальных условий учебной или профессиональной деятельности. В настоящее время разработаны и апробированы вариативные модули тренинга психологической безопасности, которые проводятся перед началом зачетно-экзаменационной сессии, разных видов практик, состязательных мероприятий, благотворительных акций и др. Эти модули способствуют развитию компетенций участников в области самореализации психологической безопасности в разных условиях деятельности и общения, а также освоению технологии ее обеспечения потребителям оказываемых психологических услуг. Этим обусловлена особая миссия вариативных модулей тренинга в подготовке студентов к психологически безопасному взаимодействию в личных и деловых отношениях.

Программа тренинга позволяет гармонизировать когнитивную и праксеологическую подготовку, добиваясь достижения ее единства и действенности. На когнитивном уровне осваиваются сущностные проявления действия механизмов психологической защиты, манипулятивных техник, социально-перцептивных эффектов и иллюзий. На праксеологическом уровне формируется умение владеть способами распознавания указанных механизмов и преодоления их деструктивного влияния; способами распознавания манипуляций, профилактики их возникновения, нейтрализации или преодоления их влияния; способами усиления адекватности восприятия и понимания участников взаимодействия, осознания контекста и подтекста ситуаций психологической опасности и угрозы, организации совместного поиска путей выхода из них. Содержание системы тренингов сгруппировано вокруг двух ведущих тематических линий:

- 1) Личностная основа психологической безопасности во взаимодействии с субъектами образования и потребителями психологических услуг;
- 2) Развитие и реализация психологической безопасности в образовательном учреждении.

Результативность работы участников тренинга в значительной степени зависит от установления атмосферы доверительных взаимоотношений, при которых они чувствуют себя вне опасности, раскрепощаются и наслаждаются возможностью общения и развивающего взаимодействия. Поддерживается и поощряется активность работы над оптимизацией уровня ситуативной и личностной тревожности; овладением дыхательными техниками и приемами, направленными на снятие напряжения, расслабление, успокоение и релаксацию (дыхательные техники, техники визуализации, аутогенная тренировка, психорегулирующая тренировка, психомышечная тренировка, идеомоторная тренировка); освоением стратегии позитивного мышления. Анализируются ситуации манипулирования и организуется поиск конструктивных путей их разрешения: выделяется набор манипулятивных способов и приемов; определяются признаки, по которым можно распознавать их, нарабатывается опыт объективной ориентировки в манипулятивном потенциале возникающих ситуаций и их конструктивного преодоления.

Тренинговые задания выстраиваются вокруг ситуаций, связанных с распознаванием факторов психологической безопасности и условий адекватной социальной перцепции, что важно для построения замысла собственного поведения в деловом взаимодействии (со сверстниками в диаде, микрогруппе и группе; с партнерами одновозрастного или разновозрастного состава; в монокультурной/поликультурной, этнической/межэтнической, конфессиональной/светской среде и др.). Учитывая опасность действия социальных эффектов и иллюзий, организуется освоение их сущности, путей распознавания и минимизации или устранения их действия. Большое внимание уделяется оптимизации уровня эмпатии путем реализации установки на сотрудничество, изучение и учет состояний и чувств субъектов взаимодействия.

В ходе анализа выполняемых тренинговых заданий осмысливается влияние формы высказывания на возникновение состояния угрозы или безопасности. Рассмотрим это на примере такого задания, как участие в игре «Пятнашки с упреком». Для ее проведения выбирается участник, выполняющий роль «пятнающего», который в первой фазе игры бросает мячик в сторону остальных членов и отводит в сторону тех из них, которых удалось «запятнать». После того, как примерно половина участников оказалась в числе «запятнанных», начинается вторая фаза игры, связанная с их освобождением. Для этого сначала «пятнающий» произносит для каждого «запятнанного» упрек, а задача «незапятнанных» состоит в том, чтобы снять его путем перефразирования, используя конструктивную формулировку. Например, упрек «Ты попался, потому что неуклюжий (медлительный, несообразительный и т.д.)» может быть снят фразой «Ты попался, потому что мало тренировался (оградил остальных от мяча, доверился интуиции и др.)». В ходе организуемого анализа актуализируются рефлексивные техники воссоздания образа своего поведения, повышается уровень адекватности его представления, осмысливаются психологические состояния от выполнения разных ролей: какие чувства испытывал, сложно ли было перефразировать упрек; какие формы высказывания уменьшают риск возникновения психологического состояния угрозы или безопасности. Выполнение подобных тренинговых заданий и игр становится осознанной основой для саморазвития и самореализации психологической безопасности, началом формирования профессиональных компетенций в области ее обеспечения другим.

Участие студентов в тренинге психологической безопасности существенно обогащает профессиональную стратегию личности новым ценным содержанием и технологиями его применения в процессе самореализации и взаимодействия с детьми и взрослыми. Это перспективное направление усиления практической направленности деятельности по подготовке в педагогическом вузе психолого-педагогических кадров, ориентированных на традиции устранения психологических опасностей и угроз, развития атмосферы сотрудничества и психологического благополучия.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. ; М., 2005. – 672 с.
2. Варданын Ю. В., Варданын Л. В. Современные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности // Российский научный журнал. – 2013. – № 4(35) – С. 91-97.
3. Варданын Ю. В., Дергунова А. В. Подготовка студентов-первокурсников к учебной практике в процессе тренинга развития психологической безопасности в общении // Российский научный журнал. – 2013. – № 6(37) – С. 90-96.
4. Вдовина Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде // Российский научный журнал. – 2012. – № 1(27). – С. 142-147.
5. Лежнева Е. А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 47-50.
6. Майдокина Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4(8). – С. 82-85.
7. Руськина Е. Н. Разработка и реализация компетентностно-ориентированной технологии формирования психологической безопасности субъекта образования // Российский научный журнал. – 2013. – № 6(37). – С. 196-199.
8. Савинова Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1(5). – С. 76-78.
9. Vardanyan, Y. V., Ruskina, E. N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity. Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – N 14(7). – PP. 965-968. – URL: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf)

Приложение 2.2.1

Варданын, Ю. В. Студенческая студия развития психологической безопасности – самоорганизующаяся система деятельности субъектов образования / Ю. В. Варданын, О. С. Валуев, А. В. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 84–87.

Аннотация: В статье охарактеризована студенческая студия как самоорганизующаяся профессионально ориентированная система деятельности, направленная на освоение и применение технологий развития психологической безопасности субъектов образования в будущей профессиональной деятельности. Выделены продуктивные пути решения проблем развития психологической безопасности образовательными средствами в научно-исследовательской лаборатории. Обоснована идея о том, что успешность деятельности студенческой психологической студии в значительной степени обусловлена синхронизацией глубины и согласованности её аспектов: теоретико-методологического, практического, мониторингового. Большое внимание уделено раскрытию ресурсов совершенствования студенческой студии развития психологической безопасности. Подчеркнуто, что создание диагностических, концептуально-целевых, стимулирующе-мотивационных, содержательно-технологических, организационно-реализационных и контрольно-регулирующих условий обеспечивает развитие деятельности студии. Обозначены возможные риски и издержки (компетентностные, технологические, гуманитарные, управленческие, ресурсные и др.), показана значимость профилактики их действия. Авторами показаны позитивные тенденции, способствующие развитию психологической безопасности субъектов образования в педагогическом вузе и за его пределами.

Ключевые слова: студенческая студия, психологическая безопасность, самоорганизующаяся система деятельности, субъект образования, направления развития.

В эпоху глобальных мировых кризисов, экологических катастроф и информационно-технологического прогресса инновационное развитие общества происходит в условиях масштабных выборов, характеризующихся повышенной сложностью решаемых задач, их противоречивостью, неустойчивостью ситуации, количеством и качеством неминуемых рисков и опасностей. Много возникающих проблем и трудностей обусловлено действием многочисленных «источников психологической угрозы, наносящих значительный ущерб психическому и психологическому здоровью личности: вызывающих негативные эмоциональные переживания, проблемы в области межличностных отношений, замедление интеллектуального развития и т. д.» [4, с. 85].

В научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования», которая создана при кафедре психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, обоснованы и апробированы некоторые продуктивные пути решения проблем развития психологической безопасности образовательными средствами:

– дидактическая система развития компетентности субъекта педагогического общения, которая позволяет «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности (т. е. все те процессы, из которых складывается самопознание и которые помогают человеку «открывать» себя заново)» [5, с. 77];

– психолого-педагогическая модель развития субъектности, реализация которой в условиях педагогического вуза «способствует становлению субъектной позиции в профессиональной деятельности» [3, с. 84];

– модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде, которая может быть использована «в качестве источника побудительной и корректирующей основы становления компетентности субъекта психологической безопасности в образовательной среде» [1, с. 147] и другие пути решения подобных проблем.

Результаты проводимых исследований приводят к осознанию того, что в это сложное время необходимы профессионалы нового уровня, которые свободно (внутренне и внешне) самостоятельно обеспечивают собственную безопасность, а также безопасность других людей, в том числе безопасность психологическую. Этим вызвана необходимость модернизации системы работы со студенческой молодежью с учетом современных реалий, обеспечивающих реализацию «жизненных стратегий культурно-продуктивной личности в условиях меняющейся социокультурной ситуации соответственно именно созидательно-преобразующему типу регуляции времени жизни» [2, с. 15]. Поэтому возникла идея организации психологической студии как специальной системы студенческой деятельности, где происходит подготовка к качественному решению профессиональных задач в области психологической безопасности.

Психологическая студия, возникшая при лаборатории как среда развития психологической безопасности субъектов образования, представляет собой самоорганизующуюся профессионально-ориентированную систему деятельности студентов. Она направлена на приращение опыта построения взаимоотношений, нейтрализующих или исключающих психологические опасности, угрозы, риски; освоение и применение студентами механизмов и технологий реализации собственной психологической безопасности; конструирование пространства психолого-педагогического сопровождения развития психологической безопасности субъектов образования в будущей профессиональной деятельности. Успешность деятельности студенческой психологической студии в значительной степени зависит от синхронизации глубины и согласованности трёх её базовых аспектов:

– теоретико-методологического, позволяющего производить диалектический, струк-

турно-функциональный, системный, перспективно-ретроспективный анализ проблемы развития психологической безопасности субъекта образования; разработку и обоснование модели развития субъекта психологической безопасности с учетом ступени и уровня системы образования (дошкольного, основного, общего, высшего; профессионального, дополнительного) и системы его практической профессиональной подготовки;

– практического, обеспечивающего проведение студентами экспериментальных исследований в рамках курсовых и дипломных работ; обработку и интерпретацию опытно-экспериментальных данных; формулировку выводов и теоретических обобщений проведенного исследования; организацию работы в форме студенческих научно-практических интернет-конференций, форумов, смотров, конкурсов, молодежных научных школ, мастер-классов, тренингов, групповой, клубной работы, блогов, чатов, психологических кинозалов, студенческих творческих мастерских, выставок-презентаций, индивидуальных консультаций; превращение студии в реально действующую систему развития психологической безопасности субъекта образования и его психолого-педагогического сопровождения на разных ступенях и уровнях системы образования; и т. д.;

– мониторингового, предназначенного для анализа, обобщения и комплексной оценки эффективности самоорганизующейся системы деятельности студентов, уточнения и дополнения модели развития субъекта психологической безопасности и системы его психолого-педагогического сопровождения; разработки методических рекомендаций по выполнению корректирующих мероприятий, обеспечивающих учет и внедрение результатов научно-исследовательской и практической работы.

Студенческая студия развития психологической безопасности субъектов образования использует ряд ресурсных источников вуза: научно-методические (научные положения и практические рекомендации, разработанные в научно-исследовательской лаборатории); системно-управленческие (система студенческой организации и управления ходом поэтапной самоорганизации студии); человеческие (субъекты образования и самообразования разных возрастных групп); креативные (творческий потенциал студентов-психологов как создателей, разработчиков, идейных вдохновителей и реализаторов проекта создания студии); технологические (интерактивные, развивающие, обучающие, воспитательные и другие технологии и методы исследования, реализации и развития психологической безопасности субъектов образования и самообразования); информационные (литературные источники, интернет-ресурсы и др.); опытно-практические (философский, психологический, педагогический, акмеологический, жизненный опыт).

В студенческой студии выполняются курсовые и выпускные квалификационные работы членов команды и участников студии, добываются материалы, характеризующие проведение теоретических и экспериментальных исследований, которые включают необходимые сведения для обеспечения возможности воспроизведения результатов. По замыслу, итогом работы студенческой студии является субъект психологической безопасности, чувствующий себя защищенным; умеющий выражать свои чувства, настроение и желания; владеющий навыками социальной коммуникации, интеракции и перцепции, навыками работы в команде; готовый к предотвращению и преодолению внешних и внутренних негативных воздействий, опасностей, рисков, угроз, а также способный пластично, мобильно, эффективно реагировать на них; умеющий противостоять негативным влияниям социальной среды; свободно и оптимально субъектно реализующий собственную психологическую безопасность. Ему становится не столь важно внешнее (средовое) «питающее» воздействие, сколько действие внутренних смысложизненных ориентиров, обеспечивающих самоорганизованность в той степени, в которой необходимость во внешних источниках и ориентирах психологической безопасности исчезает. На смену им приходят внутренние ресурсы и векторы направления усилий, глубинно укорененные в душе и духе, целостном человеке, который становится самоисточником психологической безопасности. Внутренние ориентиры на пути профессионально-личностного и духовного совершенствования стимулируют выработку неповторимо-

го, индивидуального стиля психологической безопасности, благодаря которому создаётся их приоритет перед внешними факторами.

Эффективность работы студенческой студии зависит от качества специально создаваемых групп условий:

- диагностических, обеспечивающих изучение параметров психологической безопасности при использовании методов контроля и самоконтроля процесса и результатов ее действия;

- концептуально-целевых, составляющих аксиологическую основу интериоризации студентами механизмов реализации психологической безопасности и путей психолого-педагогического сопровождения процесса конструирования пространства ее развития;

- стимулирующе-мотивационных, создающих побудительную, направляющую и регулирующую базу поступательного перехода процесса развития психологической безопасности из режима управления и соуправления в режим самоуправления;

- содержательно-технологических, интегрирующих требования будущей профессиональной деятельности, положения государственного образовательного стандарта, механизмы реализации психологической безопасности и конструирования пространства психолого-педагогического сопровождения ее развития, индивидуальные технологические возможности отражения субъектной и компетентностной обусловленности психологической безопасности для подготовки будущих профессионалов-организаторов и вдохновителей развития психологической безопасности;

- организационно-реализационных, определяющих свободное установление и удержание целесообразных взаимоотношений организаторов проекта и студентов-участников;

- контрольно-регулирующих, способствующих анализу, учёту и коррекции процесса и результатов развития психологической безопасности субъектов образования и самообразования в студенческой студии.

Необходимо отметить, что, при несоблюдении перечисленных выше условий, отсутствии достаточной ресурсной базы, в ходе реализации всей системы работы студенческой студии необходимо обеспечить профилактику возникновения и действия возможных рисков (непродуманности, некомпетентности в использовании психологических технологий; обострения личных психологических проблем участников студии и недостаточности человеческих ресурсов для их определения и разрешения; ограниченности доступа студентов к материально-техническим средствам вуза; отсутствие преемственности в пополнении организаторского состава студии после выпуска ее студентов-активистов; использование участниками студии полученных психологических знаний, умений, навыков в собственных корыстных целях и др.).

В процессе реализации деятельности студенческой студии возникли и действуют такие позитивные тенденции, как: повышение психологической осведомлённости студентов о проблеме психологической безопасности и разработанных путей её решения; становление психологической компетентности субъекта психологической безопасности в образовании и самообразовании; преобладание ценностно-смысловой регуляции поведения субъекта психологической безопасности в образовании и самообразовании; освоение и активное применение студентами технологий развития психологической безопасности (как собственной, так и других субъектов образования). Совершенствование работы студии представляется перспективным и приоритетным стратегическим направлением развития психологической безопасности субъектов образования в педагогическом вузе и за его пределами. Эффективность студии во многом зависит от степени самоорганизации ее организаторов и участников, сотрудничества студенчества и профессорско-преподавательского состава, проявления молодёжных инициатив, раскрытия творческого потенциала будущих профессионалов новой эпохи.

Список использованных источников

1. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина //

Российский научный журнал. – 2012. – № 2 (27). – С. 142–147.

2. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.

3. Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–84.

4. Руськина, Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 85–87.

5. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.

Приложение 2.2.2

Варданын Ю. В. Психологическая безопасность в контексте развития профессиональной стратегии студента педагогического вуза / Ю. В. Варданын // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 13–18.

Аннотация: Автором выделены современные проблемы повышения эффективности труда и опыт их решения на основе применения профессионально-развивающих возможностей базового тренинга психологической безопасности и его вариативных модулей в работе со студентами педагогического вуза. Обоснован безопасно-ориентированный подход к обогащению профессиональной стратегии личности новым ценным содержанием, способствующим распознаванию и преодолению психологических опасностей и угроз, возникающих в образовании.

Ключевые слова: эффективность труда, психологическая безопасность, субъект образования, студенческая студия, тренинг, развитие профессиональной стратегии студента педагогического вуза.

Столкновение современных педагогических работников с ситуацией возникновения профессиональной невостребованности показывает, что в настоящее время необходимо существенно пересмотреть устаревшее акмеологическое понимание профессионального развития личности как процесса плавного восхождения к вершине кадрового роста. Это позволит внести реалистические ориентиры в содержательное наполнение профессиональной стратегии студента педагогического вуза, в осознании им тенденции убыстрения темпа возникновения определенной степени профессионального несоответствия, частичной занятости и возможной безработицы. Усиление тенденции быстрого обесценивания достигнутого уровня профессиональной компетентности, который становится недостаточным для качественного решения новых возникающих профессиональных задач, способствует уменьшению психологической безопасности, выраженному в переживании чувства потери успеха, снижении самооценки общих и профессиональных достижений, усилении беспомощности, утрате привычных возможностей. Это дестабилизирует психологическую безопасность студента и действующего профессионала в случае несовпадения желания и возможности заниматься профессиональным трудом.

Существуют разные пути восстановления психологической безопасности, которые важно оценить на основе связи с эффективностью труда:

1. Первичный выбор должности (или смена предыдущей должности на прежнем или новом рабочем месте), для занятия которой достаточен имеющийся уровень профессиональной компетентности. Это быстро восстанавливает приемлемый уровень психологической безопасности за счет возврата профессионального самопринятия к привычному уровню. Однако издержки подобного выбора приводят к заблуждению

относительно необходимости профессионального развития, что способствует значительному обеднению профессиональной стратегии, торможению ее перспективы.

2. Включение разных механизмов психологической защиты. Возникает мнимая почва для игнорирования новых возможностей или дискредитации их значимости, проекции своей некомпетентности на соисполнителей или подчиненных, обесценивания важности отсутствующего опыта применения инноваций или оправдания стремления к работе «по старинке» ложными аргументами и др. Новые профессиональные задачи отодвигаются и не решаются или начинают решаться старыми способами, без реализации растущего потенциала современных технических средств и технологий. Временно смягчается острота психотравмирующей ситуации профессиональной непригодности, но обостряются проблемы развития профессиональной некомпетентности и снижения эффективности труда.

3. Признание возникшей профессиональной некомпетентности (частичной или полной; элементной или системной), что приводит к принятию ситуации несоответствия в качестве свершившегося факта и способствует поиску путей (деструктивных или конструктивных) выхода из нее.

Наиболее эффективным путем одновременного восстановления психологической безопасности и повышения эффективности профессионального труда становится проявление мобильности в приобретении профессионального образования и самообразования, повышении квалификации или профессиональной переподготовке, поэтому в настоящее время становится жизненно необходимым приоритетом формирование потребности студентов педагогического вуза в непрерывном образовании и самообразовании. Более того, вновь вводимым профессиональным стандартом педагога [6] выдвигается задача реализации, восстановления и развития собственной безопасности одновременно с развитием безопасности образовательной среды в целом (в том числе - психологической). Так, 5 из 33 трудовых действий учителя и (или) воспитателя, выделенных в нем, относятся к безопасности, в том числе при выполнении общепедагогических функций «Обучение» – 1 из 10 трудовых действий, «Воспитательная деятельность» – 2 из 12, «Развивающая деятельность» – 2 из 11. Например, для осуществления развивающей деятельности требуется выполнение таких трудовых действий, как «Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе» и «Формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни».

В процессе образования в вузе студент осваивает теоретическую и технологическую основы реализации профессиональной компетентности. Однако решение конкретной профессиональной задачи, к выполнению которой он оказывается подготовленным, часто сопровождается недостаточной готовностью к решению многообразных сопутствующих психологических задач, непосредственно возникающих в процессе взаимодействия с субъектами образования. Ограниченное время выполнения заданий приводит к установлению с субъектами образования непродолжительных, хрупких, неустойчивых и легко дестабилизируемых отношений. Более того, жизненный опыт студента в большом количестве ситуаций (супружества, родительства, трудящегося и др.), в отношении которых ему приходится принимать профессиональные решения, является чрезмерно скудным или отсутствует. Поэтому его работа над успешной реализацией замысла сочетается с усилением тревожности и неуверенности, переживанием неопределенности и возможности неудачи. Аналогично, субъекты образования оказываются в ситуации, когда ожидаемый профессионал, действия которого в определенной степени прогнозируемы, замещен студентом и им приходится адаптироваться к новым условиям, устанавливать новые отношения, что также снижает общую психологическую безопасность. Таким образом, будущему выпускнику педагогического вуза важно обладать теорией и технологией реализации психологической безопасности (собственной и взаимодействующих с ним субъектов образования) на основе адекватности восприятия и понимания складывающихся отношений, меры реализации собственного замысла, своевременности распознавания и преодоления реальных или воображаемых психологических опасностей и угроз, уровня реализуемой общей психологической безопасности.

Лаборатория «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» специализируется в поиске решения подобных проблем. Как показал анализ отечественных и зарубежных источников, «психологическая безопасность в основном рассматривается в контексте исследования других проблем» [1, с. 92]. Для устранения этого пробела усилиями членов лаборатории созданы: модель развития ценностной сферы педагога, которая используется «в качестве источника побудительной и корректирующей основы становления компетентности субъекта психологической безопасности в образовательной среде» [3, с. 147]; модель формирования стремления «овладеть психолого-педагогическими технологиями развития стратегии достижения успеха и реализовывать полученные компетенции в психолого-педагогической деятельности» [4, с. 48]; модель развития субъектности, применение которой «способствует становлению субъектной позиции в профессиональной деятельности» [5, с. 84]; содержание подготовки студента к развитию психологической безопасности, которое «осуществляется в трех направлениях: когнитивном, ценностно-смысловом и компетентностном» [7, с. 54]; система самопознания, позволяющая «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности» [8, с. 77]; характеристика проблем и опыта «развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (спортсмена, тренера-педагога, учителя физической культуры) на этапе вузовской подготовки в процессе освоения дисциплин психологического цикла» [9, с. 183]; подход к воспитанию толерантной личности в поликультурном социуме, обеспечивающий «возможность строить свою жизнь на основе толерантных отношений, исключающих любые проявления насилия и конфронтации» [10, с. 66]; и др. Характеризуя их деятельность для более подробного ознакомления зарубежных коллег с наработанными идеями, научными положениями и практическим опытом работы, Y. V. Vardanyan и E. N. Ruskina подчеркивают, что «в лаборатории апробированы разнообразные пути выработки компетентностной и субъектной основы развития психологической безопасности (The laboratory tested various ways of creation of competence and subjective basis for the development of psychological safety)» [11, с. 967].

При лаборатории создана и действует психологическая студенческая студия, деятельность которой «направлена на приращение опыта построения взаимоотношений, нейтрализующих или исключающих психологические опасности, угрозы, риски; освоение и применение студентами механизмов и технологий реализации собственной психологической безопасности; конструирование пространства психолого-педагогического сопровождения развития психологической безопасности субъектов образования в будущей профессиональной деятельности» [2, с. 85]. В студии результативно применяются современные гуманитарные технологии, среди которых выделяется успешная система тренингов развития психологической безопасности, включающая базовый тренинг и его вариативные модули.

Участие в базовом тренинге способствует распознаванию механизмов психологической защиты и манипулятивных техник; развитию адекватности социальной перцепции, актуализации личностных ресурсов реализации и развития психологической безопасности. Распознаются инструменты и техники использования психологической угрозы, манипуляций, социально-психологических эффектов и иллюзий, применяемые в неискренних межличностных отношениях и в деструктивном профессиональном взаимодействии; осваиваются способы профилактики, нейтрализации и коррекции их действия; вырабатываются приемы дезавуирования стремления к их применению; развиваются техники реализации психологически безопасных отношений на основе психологической осведомленности, психологической компетентности и ценностно-смысловой регуляции поведения.

Вариативные модули тренинга посвящены освоению технологий реализации психологической безопасности с учетом реальных условий учебной или профессиональной деятельности, которые проводятся перед началом зачетно-экзаменационных сессий, разных видов практик, состязательных мероприятий, благотворительных акций и др. Эти модули способствуют развитию способов самореализации психологической безопасности в предстоящих личных и деловых отношениях, а также освоению технологии ее обеспечения потребителям оказываемых образовательных услуг.

Так, адаптационный тренинг, который проводится для первокурсников перед началом первой зачетно-экзаменационной сессии, направлен на совершенствование механизмов рефлексии и самооценивания, ориентацию на реализацию психологической безопасности по отношению к себе и окружающим, достижение целостности и усиление действенности профессионально значимых компонентов самосознания. Его программа включает модули: «Я - профессионал» (содержит психолого-акмеологические технологии развития профессиональной стратегии); «Профессиональное взаимодействие» (обеспечивает развитие представлений о психологической безопасности в сфере профессиональных отношений); «Образовательная и профессиональная деятельность» (способствует освоению технологий самореализации и саморазвития психологической безопасности в вузовском образовательном процессе и в сфере предстоящей профессиональной деятельности). Тренинг способствует приобретению опыта применения и (или) восстановления психологической безопасности, повышению адекватности самооценки, развитию механизмов рефлексии и содержательного наполнения образа «Я - профессионал». Это приводит к развитию реалистичной профессиональной стратегии личности на фоне усиления устойчивости позитивного психоэмоционального состояния и ожидания успеха.

Перед выходом на учебную или производственную практику (в детских дошкольных образовательных организациях, в детских летних оздоровительных лагерях, в организациях общего и дополнительного образования) реализуются вариативные модули тренинга, которые обеспечивают решение следующих конкретизированных профессионально-развивающих задач, дополняющих возможности базового тренинга: освоить технологии реализации психологической безопасности и построения перцептивно обоснованного социального взаимодействия с детьми конкретного возраста, педагогами, работающими с ними, их родителями (законными представителями). В вариативных модулях тренинга особо выделяется работа над освоением путей обеспечения психологической безопасности конкретной возрастной группе потребителей оказываемых психолого-педагогических услуг. В когнитивном аспекте конкретизируются проявления механизмов психологической защиты, манипулятивных техник, психологически опасных ориентиров и действий, социально-перцептивных эффектов и иллюзий во взаимодействии с прямыми и косвенными субъектами образования. В праксеологическом аспекте формируется умение владеть способами профилактики их возникновения, нейтрализации или преодоления их деструктивного влияния; способами усиления адекватности восприятия, понимания деструктивного контекста психологически опасных ситуаций и совместного поиска путей выхода из них образовательными средствами.

Результативность выполнения тренинговых заданий подтверждает, что участие в базовом и вариативных тренингах обеспечивает минимизацию тревоги, актуализацию и развитие способов психологически безопасного взаимодействия, способствуя приобретению опыта их целенаправленного применения в личном и деловом взаимодействии с взрослыми, сверстниками и детьми. Участие студентов в системе тренингов психологической безопасности существенно обогащает профессиональную стратегию личности новым ценным содержанием и технологиями его применения, ориентирует на устранение психологических угроз, создание атмосферы сотрудничества, эмоционального благополучия и бережного отношения к развитию психологической безопасности субъектов образования.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Современные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности / Ю. В. Варданян, Л. В. Варданян // Российский научный журнал. – 2013. – № 4 (35). – С. 91–97.
2. Варданян, Ю. В. Студенческая студия развития психологической безопасности – самоорганизующаяся система деятельности субъектов образования / Ю. В. Варданян, О. С. Валуев, А. В. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 84–87.
3. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина //

Российский научный журнал. – 2012. – № 1 (27). – С. 142–147.

4. Лежнева, Е. А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 47–50.

5. Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–84.

6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Документ предоставлен Консультант Плюс. Дата сохранения 12.12.2013. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.06.2014).

7. Руськина, Е. Н. Исследование возможностей подготовки студента – будущего тренера к развитию психологической безопасности субъекта спортивной деятельности / Е. Н. Руськина // Интеграция образования. – 2013. – № 1 (70). – С. 53–55.

8. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.

9. Царева, Е. В. Развитие в вузе психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и опыт решения / Е. В. Царева // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 182–188.

10. Чаткина, С. Н. Экспериментальное исследование готовности учителя к формированию толерантной личности школьника в многонациональной социальной среде / С. Н. Чаткина, И. Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 63–66.

11. Vardanyan, Y. V., Ruskina, E. N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity // Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – № 14(7). – Pp. 965–968. – URL: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf).

Приложение 2.3.1

Варданын Ю. В., Варданын Л. В. Современные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности // Российский научный журнал. – 2013. – № 4 (35). – С. 91–97.

В статье выделены и охарактеризованы современные отечественные и зарубежные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности. Большое внимание уделено раскрытию деятельности научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования», обеспечивающей комплексное изучение и формирование компетенций в области распознавания и преодоления психологических опасностей и угроз, возникающих в образовании и спорте. Экспериментально обоснована возможность подготовки будущих педагогов-тренеров и спортсменов к обеспечению психологической безопасности субъекта спортивной деятельности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологическая угроза, субъект спортивной деятельности, психологическая подготовка педагога-тренера, коучинг, стратегии развития.

Современная Россия, озадаченная подготовкой к Зимним Олимпийским играм-2014 и ряду других мировых спортивных форумов и чемпионатов, проявляет усиленный возрастающий интерес к спорту. Этим вызвано увеличение количества исследований, посвященных

спортивной тематике в целом и ее психологическому аспекту – в частности. Они сосредоточены на обосновании и апробации конструктивного решения многих психологических проблем в спортивной деятельности. К ним относится необходимость мобилизации победного духа перед стартом, обуздания эмоциональной напряженности при решении ответственных спортивных задач, минимизации прессинга требования победы в соревновательной ситуации с равными или более сильными соперниками в условиях возрастающей конкуренции и др.

Современный спорт объединяет много групп участников тренировочной и состязательной деятельности, связанных с ней в разном качестве (спортсменов, тренеров, менеджеров, спортивных врачей, диетологов, судей, комментаторов, болельщиков, попечителей, спонсоров и др.). События, происходящие с ними или специально созданные ими, содержат много психологических источников, обеспечивающих поддержание или притеснение внутренней и внешней безопасности, ее развитие или разрушение. Достаточно часто ожидания и надежды человека, связанные с конкретным спортивным событием или его эпизодом, расходятся с достигнутым исходом. Тогда он испытывает определенные психологические переживания негативной или позитивной модальности различного уровня глубины: отчаяние – восторг, крушение надежд – триумф, безразличие – причастность, презрение – гордость, дезориентация – мобилизация, предательство – поддержка и др. Одна и та же спортивная ситуация может конструктивно или деструктивно повлиять на психологическую безопасность прямых или косвенных участников спортивного события в зависимости от его отражения, возникающего переживания, соотношения ментальных и эмоциональных доминант, последующей оперативной или отсроченной интерпретации. Если данное событие в силу действия разных причин имеет для человека личную значимость или значимо для его референтной группы, то в этих условиях возникает реальная почва для дестабилизации его психоэмоционального состояния и обостренного реагирования на происходящее. Поэтому важно определить пути преодоления подобных проблем в процессе экспериментального исследования психологической безопасности в спорте.

Анализ отечественных и зарубежных источников показал, что психологическая безопасность в основном рассматривается в контексте исследования других проблем: при решении вопросов обеспечения национальной и информационно-психологической безопасности, безопасности образовательного пространства, профессиональной подготовки будущих педагогов в области социальной безопасности и ряда других (И. А. Баева [1], Г. В. Грачев [5], П. А. Кисляков [6], Т. И. Колесникова [7] и др.). В работах таких исследователей, как С. М. Рябцев и Т. Н. Васильева [13], J. Jones с коллегами [19], L. Kipp и M. Weiss [22] и др. ставятся вопросы психологической безопасности спортсменов в контексте изучения устойчивости физиологических и психологических функций, конкурентоспособности, ориентации в команде, моральной устойчивости, эмоционального контроля, позитивного отношения, обращается внимание на безопасность сознания, удовлетворение потребности в благополучии.

Анализ показывает, что некоторые понятия, используемые в конкретных исследованиях (уверенность, здоровье, воздействие, напряжение и др.) сами по себе не имеют непосредственного отношения к безопасности. Однако в определенном контексте они приобретают специфическую окраску, способствуя выражению смысла психологической безопасности: психологическая уверенность, психическое здоровье, психологическое воздействие, эмоциональное напряжение и др. Так, А. В. Мищенко [10], Ch. Lacroix и S. Perreault [23], M. Fry с коллегами [18], G. Stewart и A. Nandkeolyar [26] и др. подчеркивают, что в тренировочной и соревновательной деятельности часто возникают негативные эмоциональные состояния, имеющие значительные психологические последствия, и доказано, что непосредственным результатом становится понижение уровней мотивации и результативности спортивной деятельности.

Многие авторы обращают внимание на отсроченные последствия негативных эмоциональных переживаний. В работах К. Alexander и А. Stafford [16], А. Christie и J. Barling [17], L. Kahle и С. Riley [20] и др. исследованы такие последствия, как повышение уровня личностной тревожности, подозрительности и недоверчивости, осложнение межличностных от-

ношений с агрессором и другими людьми. В них подтверждается тенденция непосредственного воздействия приобретенного негативного опыта на увеличение частоты появления склонности к деструктивному реагированию на нежелательное влияние (контрманипулирование, ответная агрессия, физическая расправа и т. д.).

Большой пласт работ поднимает вопросы психологической подготовки тренера, влияющей на разные аспекты безопасности спортсменов. Так, G. Kerr и A. Stirling провели исследование, в котором приняли участие родители детей, занимавшихся спортом высоких достижений и уже завершивших свою спортивную карьеру. В частности, были проанализированы размышления родителей об эмоциональных переживаниях детей, связанных с оскорбительным поведением тренера (крик, пренебрежительные комментарии и т.д.). Исследование показало, что в большинстве случаев родители принимают сторону тренера ради успешности спортивной карьеры своего ребенка, так как «социализированы в культуру профессионального спорта и могут стать безмолвными наблюдателями переживаний своих детей, касающихся эмоциональных оскорблений (parents are socialized into the culture of elite sport and can become silent bystanders to their children's experiences of emotional abuse)» [21. С. 191]. R. Zakrajsek, S. Martin и S. Zizzi установили, что прошлый опыт коучинга, возраст и уровень образования футбольного тренера влияют на его отношение к действию таких четырех факторов, как «толерантность к позору, уверенность в спортивной психологической консультации, личная открытость и культурные предпочтения (stigma tolerance, confidence in SP consultation, personal openness, and cultural preferences)» [28. С. 461], формируя его готовность/неготовность использовать психологические услуги. В одном из экспериментальных исследований в процессе тренировки спортсменов по гребле на основе наблюдения способности английских тренеров точно идентифицировать тип, характер и выбор времени для устных инструкций (которые записывались, а затем сравнивались с теми, которые тренеры смогли восстановить в памяти по окончании тренировки), S. Millar, A. Oldham и M. Donovan пришли к выводу о том, что «Восприятие тренеров не соответствовало записанным данным, что подчеркивает необходимость разработки методов, которые увеличивают самоосознанность тренера (Coaches' perceptions did not match recorded data, highlighting the need to develop methods which increase coach selfawareness)» [24. С. 503]. P. Olusoga с коллегами провели в Великобритании углубленное интервьюирование элитных тренеров с международным опытом и установили, что они «сталкивались с широким спектром стрессоров (например, конфликт, давление и ожидание, беспокойство спортсменов, подготовка к соревнованиям, изоляция) (coaches experienced a wide range of stressors (e.g., conflict, pressure and expectation, athlete concerns, competition preparation, isolation))» [25. С. 442]. Этим обусловлена мысль многих отечественных и зарубежных авторов о необходимости психологических навыков для тренеров, обладание которыми способно помочь им справиться с разнообразными требованиями современного коучинга. Проведенный анализ экспериментальных исследований, связанных с психологической безопасностью субъекта спортивной деятельности, вывел на значительное количество работ зарубежных и отечественных авторов, которые, на первый взгляд, не имеют к ней отношения, а в действительности значительно опредмечивают представления о ней. Тем не менее, необходим переход от фрагментарного и аспектного изучения проблемы психологической безопасности в спорте к ее комплексному и целостному решению, так как в настоящее время она является самостоятельным предметом исследования лишь в работах нескольких авторов.

К их числу относятся, в частности, члены научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева. В характеристике их деятельности Y. V. Vardanyan и E. N. Ruskina подчеркивают, что «в лаборатории апробированы разнообразные пути выработки компетентностной и субъектной основы развития психологической безопасности в сферах образования и спорта (The laboratory tested various ways of creation of competence and subjective basis for the development of psychological safety in the areas of education and sports)» [27. С. 967].

Н. А. Вдовина спроектировала модель развития профессионально-ценностных ориентаций педагога, внедренную в учебный процесс вуза (в том числе – на факультете физической культуры) с целью развития «ценностной сферы педагога как субъекта образовательной среды, деятельность которого направлена на создание психологической безопасности в образовательной среде» [4. С. 143]. Т. В. Савинова разработала систему самопознания, позволяющую «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности» [14. С. 77], элементы которой экстраполированы для развития субъектных свойств спортсмена и будущего педагога-тренера. Е. Н. Руськина создала и апробировала методику, применение которой обеспечивает «целенаправленное обучение спортсменов психологической защите от деструктивного влияния, что является одной из основных задач современного педагога-тренера» [11. С. 53]. Е. Н. Руськина и Л. Г. Майдокина разработали и внедрили курс «Психологическая безопасность субъекта спортивной деятельности» [12. С. 327-329], ориентированный на развитие указанного свойства будущего спортсмена. Л. Г. Майдокина обосновала модель психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности, реализация которой предусматривает проведение системы мероприятий, «осуществляемых психологом и тренером, направленных на оказание поддержки в формировании и развитии саморегуляции в условиях спортивной деятельности» [9. С. 268]. О. В. Кудашкина раскрыла особенности этапов саморегуляции спортсмена, подчеркивая, что это «сознательно управляемый процесс, направленный на создание оптимального предстартового состояния» [8. С. 265]. Е. В. Царева выделила проблемы и опыт «развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (спортсмена, тренера-педагога, учителя физической культуры) на этапе вузовской подготовки в процессе освоения дисциплин психологического цикла» [15. С. 183].

В лаборатории проводятся теоретические и экспериментальные исследования психологической безопасности (в целом), а также обосновываются и апробируются пути подготовки спортсмена и будущего педагога-тренера к реализации и развитию психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (в частности). Ю. В. Варданян утверждает, что «субъект спортивной деятельности – это активный, самостоятельно мыслящий и действующий суверенный распорядитель собственных ресурсов, который в процессе тренировок и соревнований инициирует и применяет систему субъектных действий для преобразования самого себя и выполняемой деятельности с учетом ожидаемого спортивного результата» [3. С. 72]. Экспериментально установлено, что возможно обострение возрастающего влияния психологической угрозы в ситуации резкого снижения психологической безопасности. Данные, полученные в ходе опроса студентов факультета физической культуры, успешно совмещающих деятельность тренера и спортсмена (многие из которых являются победителями федеральных и мировых спортивных соревнований и чемпионатов), подтверждают, что существует большой список инструментов и техник, применение которых представляет психологическую угрозу и приносит значительный ущерб в спортивной среде. Это психологическое давление, манипулирование, ложь, шантаж, зомбирование, удар по репутации, отрицательное эмоциональное заражение, отчуждение, психосексуальные посягательства, умышленное распространение сфабрикованных порочащих слухов, девалоризация социально-значимых ценностных ориентаций, морально-психологическая дискредитация личностных смыслов, агрессивное поведение и др. Выявлено, что не только дети, увлеченные физической культурой и спортом, но и взрослые зрелые спортсмены часто не умеют распознавать психологическую угрозу, своевременно противостоять ей или нейтрализовать деструктивное воздействие.

Для успешного решения подобных проблем экспериментально обоснованы пути профилактики психологических угроз, развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности, выработки позитивной жизненной стратегии достижения успеха и ее самореализации с учетом особенностей тренировочного и соревновательного процессов. Обнаружено, что обострение возрастающего влияния психологической угрозы на снижение эффек-

тивности спортивной деятельности, уменьшение личностной и спортивной конкурентоспособности могут привести к деформациям личности, деструктивному разрешению конфликтов, развитию психологической заторможенности и беспомощности. Это происходит «по разным причинам: внутренним (мотивационный ступор, неадекватная самооценка, необоснованный уровень притязаний, противостояние ожиданиям и др.) и внешним (рассогласованность результатов и ожиданий болельщиков, зависимость от состояния соперников, враждебность трибун, ангажированность судей, эмоционально-психологическая некомпетентность тренера и др.)» [2]. Для их устранения апробированы разные группы стратегий: оптимистических или пессимистических, имеющих интернальный или экстернальный локус контроля процесса выработки и реализации индивидуального поведения. Выработка и реализация конкретных стратегий в значительной степени зависит от уровня сформированности субъектных свойств и опыта их актуализации в тренировочной и соревновательной деятельности с учетом уровня компетентности в области психологической безопасности. Поэтому недостаточно обучить спортсмена психологической защите от деструктивного влияния: необходимо его развитие как субъекта психологической безопасности.

В настоящее время можно выделить ряд наиболее ярко выраженных тенденций отечественного и зарубежного экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности:

– переход от индивидуального способа выполнения исследований к корпоративному, что позволяет охватить изучением больше признаков и проявлений в одной и той же выборке, уменьшить риск однобокого толкования полученных данных одновременно работающей с ними группой интерпретаторов и экспертов с разным уровнем психологических специализаций и квалификаций;

– возникновение кластера экспериментальных работ, адресно посвященных выделению и разрешению проблем психологической безопасности субъекта спортивной деятельности в качестве самостоятельного предмета исследования, что способствует преодолению фрагментарности их изучения в контексте других проблем (психофизиологических, психогигиенических, психолингвистических, психоконфликтологических и др.) и достижению определенной целостности получаемых эмпирических данных и научных обобщений.

– расширение ареала публикаций о психологической безопасности субъекта спортивной деятельности, их появление не только в специализированных психологических и спортивных изданиях, а в общенаучных и междисциплинарных, что свидетельствует о возможности экстраполяции полученных выводов на решение других классов, родов и видов проблем психологической безопасности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Баева И. А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета. – 2010. – № 128. – С. 27-39.

2. Варданян Ю. В. Исследование стратегий развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и перспективы решения // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Ноябрь 2012, ART 1905. - СПб., 2012 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1905.htm>.

3. Варданян Ю. В. Проблемы исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности и обоснование стратегий ее реализации // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 71-77.

4. Вдовина Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде // Российский научный журнал. – 2012. – № 1(27). – С. 142-147.

5. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М., 1998. – 125 с.

6. Кисляков П. А. Методологические принципы подготовки будущего педагога в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения // Гуманитарные науки и обра-

зование. – 2011. – № 4(8). – С. 23-26.

7. Колесникова Т. И. Психологический мир личности и его безопасность. – М., 2001. – 314 с.

8. Кудашкина О. В. Теоретические основы изучения психической саморегуляции спортсмена // Казанская наука. – 2012. – № 10. – С. 263-266.

9. Майдокина Л. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности // Казанская наука. – 2012. – № 10. – С. 267-271.

10. Мищенко А. В. Личностные детерминанты эмоционального выгорания спортивных тренеров // Гуманизация образования. – 2011. – № 1. – С. 32-39.

11. Руськина Е. Н. Исследование возможностей подготовки студента – будущего тренера к развитию психологической безопасности субъекта спортивной деятельности // Интеграция образования. – 2013. – № 1(70). – С. 53-55.

12. Руськина Е. Н., Майдокина Л. Г. Агрессивное поведение как угроза психологической безопасности субъекта спортивной деятельности // Казанская наука. – 2012. – № 9. – С. 327-329.

13. Рябцев С.М., Васильева Т. Н. Устойчивость физиологических и психологических функций спортсменов как основа безопасности при занятиях альпинизмом // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 3. – С. 54-58.

14. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1(5). – С. 76-79.

15. Царева Е. В. Развитие в вузе психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и опыт решения // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 182-188.

16. Alexander, K., A. Stafford, 2011. Children and Organized Sport. Edinburgh, Dunedin Academic, pp: 103.

17. Christie, A. M., J. Barling, 2010. Beyond Status: Relating Status Inequality to Performance and Health in Teams. Journal of Applied Psychology, 95(5): 920-934.

18. Fry, M. D., M. Guivernau, M. Kim, M. Newton, L. A. Gano–Overway and T. M. Magyar, 2012. Youth Perceptions of a Caring Climate, Emotional Regulation, and Psychological Well-being. Sport, Exercise, and Performance Psychology, 1(1): 44-57.

19. Jones, J. W., G. Neuman, R. Altmann and B. Dreschler, 2001. Development of the Sports Performance Inventory: a Psychological Measure of Athletic Potential. Journal of Business and Psychology, 15(3): 491-503.

20. Kahle, L. R., C. Riley, 2004. Sports Marketing and the Psychology of Marketing Communication. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp: 415.

21. Kerr, G. A., A. E. Stirling, 2012. Parents' Reflections on their Child's Experiences of Emotionally Abusive Coaching Practices. Journal of Applied Sport Psychology, 24(2): 191-206.

22. Kipp, L. E., M. R. Weiss, 2013. Social Influence, Psychological Need Satisfaction, and Well-being among Female Adolescent Gymnasts. Sport, Exercise, and Performance Psychology, 2(1): 62-75.

23. Lacroix, Ch., S. Perreault, 2012. Dissocier la fréquence de l'intensité des types de motivation dans le sport en regard du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Canadian Psychology, 53(4): 328-333.

24. Millar, S., A. Oldham and M. Donovan, 2011. Coaches' Self-Awareness of Timing, Nature and Intent of Verbal Instructions to Athletes. International Journal of Sports Science & Coaching, 6(4): 503-514.

25. Olusoga, P., J. Butt, K. Hays and I. Maynard, 2009. Stress in Elite Sports Coaching: Identifying Stressors. Journal of Applied Sport Psychology, 21(4): 442-459.

26. Stewart, G. L., A. K. Nandkeolyar, 2007. Exploring how Constraints Created by Other People Influence Intraindividual Variation in Objective Performance Measures. Journal of Applied

Psychology, 92(4): 1149-1158.

27. Vardanyan, Y. V., Ruskina, E. N., 2013. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity. Middle-East Journal of Scientific Research, 14(7): 965-968. URL: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf)

28. Zakrajsek, R. A., S. B. Martin, S. J. Zizzi, 2011. American High School Football Coaches' Attitudes Toward Sport Psychology Consultation and Intentions to Use Sport Psychology Services. International Journal of Sports Science & Coaching, 6(3): 461-478.

Приложение 2.3.2

Vardanyan, Y. V. Conceptualization of Ideas of Psychological Safety in Sports: Problems of Experimental Research / Y. V. Vardanyan, L. V. Vardanyan // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 8 (28). URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8201311/pdf_404

Summary: This article is devoted to the research of the concept “psychological safety in sports”. On the basis of analysis of ideas about psychological safety in sports and their representation in printed or verbal form the necessity of overcoming the fragmentation and lack of system is substantiated. The authors state that one and the same sports situation can constructively or destructively affect the psychological safety of direct or indirect participants of sports events. In this context, it is important to create the psycholinguistic basis of experimental research of psychological safety in sports. Great attention is paid to systematization of the content of the concept “psychological safety in sports”. The created models of words and expressions that convey ideas about this phenomenon are of particular value. In the structure of the concept the dominant meanings, expressed in the nucleus, and additional meanings, related to the periphery of the concept are distinguished.

Purpose: to explore the ideas of psychological safety in sports and their representation in printed or verbal form; to determine ways of overcoming the conceptual psycholinguistic problems in the process of experimental research of psychological safety in sports; to create the model of words and expressions which are used to verbalize the concept “psychological safety in sports”.

Methodology: theoretical analysis of psychological and linguistic literature, creation of the psycholinguistic basis of experimental research, modeling of the conceptual ideas of psychological safety in sports.

Results: psycholinguistic basis of experimental research of psychological safety in sports, the model of content and structure of the corresponding concept.

Practical implications: Pedagogical Psychology, Sports Psychology, Philology, Psycholinguistics.

Keywords: concept, psychological safety, psychological threat, mental ideas, emotional relations, the concept “psychological safety in sports”, conceptual field, structure of the concept.

In modern Russia which is the organizer of the Universiade in Kazan (2013), Winter Olympic Games in Sochi (2014) and a number of other worldwide sports events, the interest to the sports has greatly increased. Therefore, a significant increase of researches related to it is reasonable and logical. In sports activity there is a necessity of constructive solutions of many psychological problems such as mobilization of winning spirit before start, overcoming of doubts and fears after injuries or defeats, relief of tension and stress during training and competition, maintenance of working ability and health in situations of destructive psychological influence of ill-wishers, etc. In this context, on the basis of analysis and comparison of ideas about psychological safety in sports and their representation in printed or verbal form, it becomes possible to study the conceptual ideas of psychological safety in sports.

In a constantly changing environment, when science and technological progress are under continuous development, the discovery of new phenomena and the invention of new items and

technologies are happened. The sphere of language is also continuously updated and enriched, which contribute to emergence of many previously unexplored concepts. One of them is the concept “psychological safety in sports”. It is necessary to distinguish not only the meanings of words and expressions which are used to verbalize it, but personal senses objectified in them too. It is important for creation of the psycholinguistic basis of experimental research of psychological safety in sports and prevention of errors caused by potential discrepancy of objective meanings and subjective senses that arise during the expression or interpretation of ideas of this phenomenon.

Modern sports unites many groups of participants of training and competitive activities such as athletes, coaches, managers, sports doctors, nutritionists, referees, commentators, fans, trustees, sponsors, etc. Events that happen to them, or specially created by them, contain a lot of psychological sources that can maintain or reduce the internal and external safety, lead to its development or destruction. Quite often, the expectations and hopes of a person associated with a particular sports event or episode differ from the achieved result. In this situation he has certain psychological experiences of negative or positive modality of various levels of depth: despair – enthusiasm, frustration – triumph, indifference – implication, contempt – pride, disorientation – mobilization, betrayal – support, etc. If the event is significant for person, there is a real basis for destabilization of his emotional state and heightened response to what is happening. One and the same sports situation can constructively or destructively affect the psychological safety of direct or indirect participants of sports event. It depends on the reflection of this situation, occurring experiences, ratio of mental and emotional dominant, operational or deferred interpretation. Therefore, it is important to identify ways of overcoming the conceptual psycholinguistic problems in the process of experimental research of psychological safety in sports.

Analysis of Russian and foreign literature has shown that psychological safety is very often examined in the context of the study of other problems: psychological protection, maintenance of national and informational-psychological safety, safety of educational space, professional training of future teachers in the field of social safety and others (I. A. Baev [1], N. A. Vdovina [7], G. B. Grachev [9], E. I. Kirschbaum [13], P. A. Kislyakov [14], T. I. Kolesnikova [15] etc.). For today, the investigations of the problem of psychological safety in sports in general were reduced to a consideration of some of its aspects. Thus, the authors focused their attention on the study of motivation in sports [27], the influence of self-examination on the communicative problems with teammates or a coach [25], concern about mental well-being [26], [31], stress management [28], [29], [30], psychical self-regulation of an athlete [17], [18].

Despite the obvious need of deciding the problem of psychological safety in sports, this problem becomes an independent subject of study only in the works of several authors. These authors are members of the research laboratory “Development of professional competence of teachers and psychologists in the system of continuing education” created at the Chair of Psychology of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev. Thus, under the leadership of Y. V. Vardanyan “the substantiation and testing of the subject-oriented preventive and developing strategies of development of psychological safety in the specially organized training process is taking place. These strategies can preserve their stability during the competition and prevent or reduce the effects of psychological threats (идет обоснование и апробация субъектно-ориентированных профилактических и развивающих стратегий развития психологической безопасности в специально организованном тренировочном процессе, сохраняющих свою устойчивость в процессе соревнований и предотвращающих или снижающих действие психологических угроз)” [5, p. 75]. E. V. Tsaryova offered some way of “development of psychological safety of the subject of sports activity (athlete, teacher-coach, teacher of physical culture) during the university preparation in the process of learning of disciplines of psychological cycle (развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (спортсмена, тренера-педагога, учителя физической культуры) на этапе вузовской подготовки в процессе освоения дисциплин психологического цикла)” [24, p. 183]. E. N. Ruskina proved in her research that “it is possible to teach athletes specifically how to use the psychological protection from the destructive influence and this is one of the main tasks of the modern teacher-trainer (возможно целенаправленное обучение спортсменов психологической защите от деструктивного влияния, что является одной из основных задач современного педагога-тренера)” [20, p. 53].

However, for a complete and comprehensive analysis of the process and results of conceptualization of ideas of psychological safety in sports and ways of their expression it is necessary to deal with interdisciplinary research at the junction of Linguistics and Psychology. The analysis shows, that the category of “concept” is at the focus of attention of many researchers and is interpreted by them in different ways. This proves that in modern linguistics there is a tendency to new studies that produce variative understanding of concepts. Let’s consider their unifying framework.

According to V. I. Karasik, the idea that “the concept belongs to consciousness and unlike the notion includes not only descriptive-classifying, but also sensual-willed and imagery-empirical characteristics (концепт принадлежит сознанию и включает в отличие от понятия не только описательно-классификационные, но и чувственно-волевые и образно-эмпирические характеристики)” [12, p. 128] is one of the few ideas that is not controversial among linguists. Another common idea is that the concept is a complex multi-level composition. Thus, E. S. Kubrjakova believes that the concept synthesizes all the information that reflects the knowledge and experience of a person. She defined the concept in a following way: it is “an operational meaningful unit of memory, mental lexicon, conceptual system and the brain language (*lingua mentalis*), the whole worldview, reflected in the human mind (оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике)” [16, p. 90]. Y. S. Stepanov wrote that “the structure of the concept includes all that makes it a fact of culture - the original form (etymology), the compressed to the main features of content, history, contemporary associations, ratings, etc. (в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры, – исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания, история; современные ассоциации; оценки и т.д.)” [23, p. 41]. S. G. Vorkachev defined the concept as “the synthesizing linguamental composition, which methodologically replaced the representation (image), notion and meaning and in a reduced form included them all (синтезирующее лингвоментальное образование, методологически пришедшее на смену представлению (образу), понятию и значению и включившее их в себя в «снятом», редуцированном виде – своего рода «гипероним» последних)” [8, p. 4].

Some psychological concepts became the subjects of a special study. Thus, in the framework of the interdisciplinary ethnolinguacultural research of the concept “soul” it has been shown that its substantive content “includes not only the designation of a holistic inner psychic world, but also a manifestation of such its constituent components as character, will, emotions, feelings, etc. (охватывает не только целостное обозначение внутреннего психического мира, но и проявление его составных компонентов (характера, воли, эмоций, чувств и др.))” [4, p. 202]. However, despite the abundance of works connected to the analysis of concepts, only a small amount of them is made on the psychological material. Among them, there are still no philological researches devoted to the holistic study of the concept “psychological safety in sports”, which is one of the most important concepts in modern reality.

Thus, the literature review has shown that the problems of psychological safety in sports became an independent subject of psychological research. To solve these problems from the conceptual points of view it is necessary to deal with philological researches. To prevent different errors of expression or interpretation of ideas of this phenomenon it is necessary to deal with psycholinguistic researches. This confirms the relevance and prospects of addressing to the problems of experimental research of ideas of psychological safety in sports at the level of their conceptualization.

When designing a psycholinguistic basis of experimental research of psychological safety in sports we recognize that the concept is a complex, multi-faceted and multi-level composition. The content of the concept “psychological safety in sports” includes all ideas about safety that exist in the human mind and correlate with the spheres of psychology and sports. However, these ideas are not simply correlated to each other, but have a certain structure. For a comprehensive study of this concept and its structure it is necessary to isolate and analyze such its three constituent elements as “safety”, “psychology” and “sports”.

First of all, let’s find out what is meant under the word “safety”. To identify the meanings of this word let’s address to dictionaries. Thus, in the dictionary by S. I. Ozhegov, there is following definition of the word “safety”: “a condition in which there is no risk, but there is a protection

against the danger (состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности)” [19, p. 47]. According to the dictionary by V. I. Dahl, the word “safety” defines as “the absence of danger; security, reliability (отсутствие опасности; сохранность, надежность)” [10, p. 44]. In dictionaries greater attention is paid to the adjective “safe”. It is defined in a following way: 1) non-threatening any harm, danger (не угрожающий каким-нибудь вредом, опасностью); 2) firmly protected, which can protect against hazards (надежно защищенный, защищающий от опасностей); 3) do not cause harm, harmless (не причиняющий вреда, безвредный); 4) being out of danger, do not expose it (находящийся вне опасности, не подвергающийся ей); 5) reliable (надежный) [19, p. 47], [10, p. 44], [3], [11].

To clarify and systematize the ideas of safety it is necessary to compile a list of words that express them. We can add to this list not just synonyms, but antonyms too. There are following synonyms of the word “safety”: harmlessness, security, protection, reliability, stability, guard, invulnerability, firmness, resistance, etc. (безвредность, безобидность, защищенность, надежность, устойчивость, огражденность, неуязвимость, незыблемость, стойкость и др.). There are following antonyms of the word “safety”: danger, threat, unreliability, risk, anxiety, fear, misgiving, qualm, vulnerability, instability etc. (опасность, угроза, ненадежность, риск, рискованность, тревога, опасение, уязвимость, нестабильность и др.) [21], [22]. In fact, the list of these words is open and is constantly replenished under the influence of mental and linguistic practices.

Discussing the structure of the concept, S. G. Vorkachev noted that its complexity and multi-dimensionality can't be reduced to the presence in the semantics of the concept just notional, metaphorical-figurative and valuable components. This structure is much broader and is also revealed in variably-discursive properties of the concept. So, the author noted that the properties of the concept are “caused by its membership to a particular area of existence - the sphere of public consciousness, which coincides with the type of discourse where it finds some specific additional semantic features (обусловлены его принадлежностью к определенной области бытования – сфере общественного сознания, совпадающей в общих чертах с типом дискурса, где он обретает специфические дополнительные семантические признаки)” [8, pp. 6-7].

Relying on this statement, we have analyzed the notion of safety through the psychological discourse, what helps us to clarify the idea of it. Consider two lists of words: a) confidence, well-being, health, motivation, and b) pressure, manipulation, impact, stress, tension, self-examination. By themselves, these words are not connected to safety, but in the context of psychology they acquire specific features, and can express that what is meant by “psychological safety”. They form synonymous (psychological confidence, psychological well-being, mental health, positive motivation, etc.) and antonyms (psychological pressure, psychological manipulation, psychological impact, stressful situations, emotional tension, inadequate self-examination, etc.).

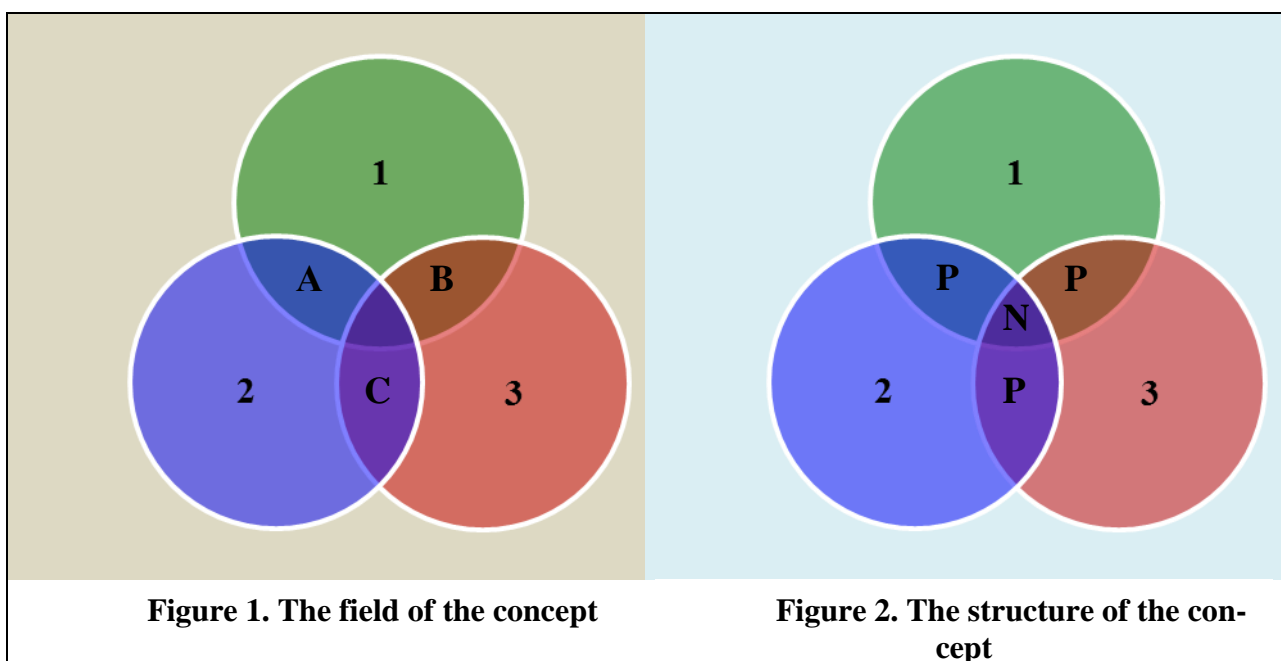
A special place in this context has an expression “psychological protection”. Associative it may be falsely attributed to factors contributing the strengthening of psychological safety. In fact, in psychological science this term is used to name the unconscious regulatory mechanisms used for “elimination or minimization of the negative, traumatic experiences associated with internal or external conflicts, anxiety and discomfort (устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта)” [2, p. 172]. The dual nature of psychological protection against psychological safety is that this phenomenon can't be measured in terms “useful” or “harmful”. On the one hand, it allows “to preserve the stability of the individual against the destabilizing experience and to achieve a more or less successful adaptation (сохранить устойчивость личности на фоне дестабилизирующих переживаний и добиться более или менее успешной адаптации)” [2, p. 173]. On the other hand, it “deprives people of the opportunity to influence the situation actively and to eliminate the source of experiences (лишает человека возможности активно воздействовать на ситуацию и устранить источник переживаний)” [2, p. 173].

Thus, the consideration of “safety” in the context of psychological discourse helps us to reveal a number of words and expressions which, on the face of it, have nothing to do with safety, but

in reality are used to objectify human notions about it. To do the analysis more complete it is necessary to add the sports component. This makes it possible to determine the conditions for the emergence of psychological safety in sports, to identify the sources of psychological threat to participants of training and competitive activities, to focus on the psychological component of sports activity. Thus, the conditions can be determined through following expressions: the creation of a harmonious psychological climate in the team, support the athletes' confidence in their abilities and capabilities, motivation of athletic success, inspiration for new achievements, psychological readiness for reasonable behavior in a situation of victory or defeat, etc. The forms of action of sources of psychological threats can be identified by the expressions "psychological pressure, manipulation, lie, blackmail, brainwashing, blow to the reputation, negative emotional contamination, alienation, psychosexual assault, intentional spreading of fabricated vicious rumors, moral-psychological discrediting of personal senses, devalorization of significant values orientation, aggressive behavior, etc. (психологическое давление, манипулирование, ложь, шантаж, зомбирование, удар по репутации, отрицательное эмоциональное заражение, отчуждение, психосексуальные посягательства, умышленное распространение сфабрикованных порочащих слухов, морально-психологическая дискредитация личностных смыслов, девалоризация значимых для референтной группы ценностных ориентаций, агрессивное поведение и др.)" [5, p. 72].

Based on the foregoing thoughts, we can create the model of substantive content of the concept "psychological safety in sports" (Fig. 1) and distinguish its nucleus and periphery (Fig. 2).

The content of the model (see Fig. 1) consists of such three segments as "safety", "psychology" and "sports". Each segment of the model, designated with the appropriate numeral, includes all the extensive knowledge from different disciplines and spheres of life accumulated by mankind over the centuries, on the basis of which the ideas of psychological safety in sports are formed in our minds. However, the considering concept is much deeper and more accurate than the sum of all these ideas. Thus, the intersection of segments comprising the ideas of safety (1) and psychology (2), leads to creation of a small area called "psychological safety" (A), which is narrower and more accurately expresses the corresponding ideas. Similarly, the intersection of segments containing ideas of safety (1) and sports (3) creates an area called "safety in sports" (B). The intersection of segments containing ideas of psychology (2) and sports (3) creates an area called "sports psychology" (C). In turn, these three areas ("psychological safety", "safety in sports" and "sports psychology") form the field of the concept "psychological safety in sports".



Notations: 1 – ideas of safety; 2 – ideas of psychology; 3 – ideas of sports; N – the nucleus of the concept, containing the essence of ideas of psychological safety in sports; P – the periphery

of the field of the concept “psychological safety in sports”, including related areas A – ideas of psychological safety, B – ideas of safety in sports, C – ideas of sports psychology.

Structurally, this concept includes the nucleus and the periphery (see Fig. 2). Its nucleus (N) is in the area of mutual intersection of all three components and it is the essence of the expression “psychological safety in sports”. The rest part of the areas (A, B and C) contains additional (secondary) information about the concept and forms its periphery (P).

Thus, in the structure of the concept “psychological safety in sports” its content (which is the constantly replenished psycholinguistic phenomenon) is systematized, and the dominant meanings, expressed in the nucleus (which gives it stability and certainty), and additional meanings connected to its periphery (which enrich it with fragmentary supplements) are highlighted. This greatly expands the experimental base of the research, allowing to analyze and compare a vast diverse number of mental ideas of psychological safety in sports and their representation in printed or verbal form of expression. Follow the understanding that “psychological safety of the subject of sports activity is a state of his protection and psychological well-being, achieved as a result of ownership of the methods of prevention, neutralizing and overcoming dangers and threats (психологическая безопасность субъекта спортивной деятельности представляет собой состояние его защищенности и психологического благополучия, достигаемое в результате владения приемами профилактики, нейтрализации и преодоления опасностей и угроз)” [6, p. 111], it should be emphasized that in the analyzed concept we understand the need of studying of the peculiarities of this state. They differ through the groups of participants of training and competitive activity (athletes, coaches, fans, sports psychologists, sports referees, etc.), so there is the necessity of prevention of potential discrepancy of objective meanings and subjective senses that arise during the expression or interpretation of ideas of this state. This provides a constructive overcoming of conceptual psycholinguistic problems in the process of experimental research of psychological safety in sports.

References

1. Baeva I.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological Safety in Education]. Saint-Petersburg: Soyuz., 2002. 271 p.
2. *Bol'shoy psikhologicheskii slovar'* [Full Psychological Dictionary]. Saint-Petersburg: praym-EVROZNAK; Moscow: OLMA-PRESS., 2005. 672 p.
3. *Bol'shoy tolkovyy slovar' sovremennogo russkogo yazyka* [Full Explanatory Dictionary of Modern Russian language]. URL: <http://www.slovoedia.com/3/193/773493.html> (accessed June 14, 2013).
4. Vardanyan L.V. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education], no. 4 (2006): 201-204.
5. Vardanyan Yu.V. *Russian Scientific Journal*, no. 5 (2012): 71-77.
6. Vardanyan Yu.V., Kuvshinova O.M. *Russian Scientific Journal*, no.1 (2013): 108-114.
7. Vdovina N.A. *Russian Scientific Journal*, no. 2 (2012): 142-147.
8. Vorkachev S.G. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 2 (2009): 4-8.
9. Grachev G.V. *Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti: sostoyanie i vozmozhnosti psikhologicheskoy zashchity* [Informational and Psychological Safety of Person: State and Possibilities of Psychological Protection]. Moscow: Izd-vo RAGS., 1998. 125 p.
10. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of Russian language]. Moscow: EKSMO-Press., 2001. 736 p.
11. Efremova T.F. *Novyy tolkovo-slovoobrazovatel'nyy slovar' russkogo yazyka*. URL: <http://www.slovoedia.com/15/193/1488503.html> (accessed June 14, 2013).
12. Karasik V.I. *Sotsiolingvistika vchera i segodnya* [Sociolinguistics of Yesterday and Today]. Moscow: Institut nauchnoy informatsii po obshchestvennym naukam RAN., 2008. 212 p.
13. Kirshbaum E.I., Eremeeva A.I. *Psikhologicheskaya zashchita* [Psychological Protection]. Moscow: Smysl., 2005. 86 p.

14. Kislyakov P.A. *Modern Research of Social Problems (Scientific e-Journal)*, no. 8 (2012). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/8/kislyakov.pdf> (accessed June 14, 2013).
15. Kolesnikova T.I. *Psikhologicheskiy mir lichnosti i ego bezopasnost'* [Psychological World of Person and its Safety]. Moscow, 2001. 314 p.
16. *Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov* [Concise Dictionary of Cognitive Terms]. Moscow: MGU., 1996. 245 p.
17. Kudashkina O.V. *Kazanskaya nauka*, no. 10 (2012): 263–266.
18. Maydokina L.G. *Kazanskaya nauka*, no. 10 (2012): 267–271.
19. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of Russian language]. Moscow: Rus. yaz., 1991. 917 p.
20. Rus'kina E. N. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education], no. 1 (2013): 53–55.
21. Abramov N. *Slovar' sinonimov* [Dictionary of synonyms]. URL: <http://www.dict.tmm.ru/abramov/b/bezo.html> (accessed June 14, 2013).
22. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka* [Dictionary of synonyms of Russian Language]. URL: <http://www.textologia.ru/slovari/sinonimi/bezopasniy/?q=526&n=566> (accessed June 14, 2013).
23. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoy kul'tury. Opyt issledovaniya* [Constants. Dictionary of Russian Culture. Research experience]. Moscow: Yazyki russkoy kul'tury., 1997. 824 p.
24. Tsareva E.V. *Russian Scientific Journal*, no. 5 (2012): 182–188.
25. Clay R.A. *Monitor on Psychology* 43, no. 7 (2012): 54.
26. Kipp L.E., Weiss M.R. *Sport, Exercise, and Performance Psychology* 2, no. 1 (2013): 62–75.
27. Lacroix Ch., Perreault S. *Canadian Psychology* 53, no. 4 (2012): 328–333.
28. Rumbold J.L., Fletcher D., Daniels K. *Sport, Exercise, and Performance Psychology* 1, no. 3 (2012): 173–193.
29. Schwartz D. *Monitor on Psychology* 39, no. 7 (2008): 54.
30. Winerman L. *Monitor on Psychology* 36, no. 4 (2005): 50.
31. Fry M.D., Guivernau M., Kim M., Newton M., Gano–Overway L.A., Magyar T.M. *Sport, Exercise, and Performance Psychology* 1, no. 1 (2012): 44–57.

Приложение 2.4.1

Варданян, Ю. В. Дополнительные ресурсы развития тренинговых компетенций будущего психолога / Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева // В мире научных открытий. – 2013. – № 9.2 (Гуманитарные и общественные науки). – С. 290–303.

Аннотация

Цель: В статье обоснована необходимость профессиональной подготовки будущего психолога к проектированию и реализации тренинга. Большое внимание уделено раскрытию опыта научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования», в которой разрабатывается новое научно-методическое оснащение процесса решения современных задач подготовки конкурентоспособных кадров. Охарактеризована дополнительная образовательная программа «Технологическая и личностная основы проектирования и реализации тренинга с учащимися», которая является существенным ресурсом вуза для развития тренинговых компетенций будущего психолога.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, экспериментальное обучение.

Результаты: раскрыто значение дополнительных образовательных программ, опыт участия в них для развития тренинговых компетенций будущего психолога. Рассматривается

диалектика компетенций и компетентности, выделяются компоненты модели тренинговой компетентности (теоретическая, личностная, технологическая). Разработанная и представленная программа может использоваться в ходе обучения студентов с целью формирования их личностно-профессиональных компетенций.

Область применения результатов: Внедрение дополнительных ресурсов вуза позволяет развивать компетентность будущего психолога в области проектирования и реализации тренингов.

Ключевые слова: дополнительная образовательная программа; тренинг; модель тренинговой компетентности; теоретический компонент; личностный компонент; технологический компонент; тренинговые компетенции.

Одной из тенденций становления профессионального образования является практическая ориентированность, которая служит основой формирования профессиональной компетентности будущего психолога. Однако, как отмечает Т. Л. Худякова, современное состояние системы психологического образования не гарантирует в полной мере возможность работать практическим психологом [15]. Для обеспечения качества образования необходимы динамичные, практикоориентированные технологии обучения, позволяющие студенту-психологу формировать, развивать и совершенствовать компетенции, необходимые ему для дальнейшей работы, критически и творчески подходить к решению профессиональных задач, преодолевать конкуренцию на рынке труда.

В Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева в научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» активно разрабатывается и внедряется модернизированное научно-методическое оснащение, способствующее развитию профессиональной компетентности студентов [2; 3; 9; 13; 16]. Так, разработано современное содержание и технологии изучения ряда курсов: «Психология общения», направленного на освоение студентами компетенций в области «использования психологических закономерностей и механизмов общения при коммуникативном, интерактивном и перцептивном оснащении профессиональной деятельности» [13, с. 77]; «Психология профессионально-ценностного развития педагога», задачей которого является «создание профессионально-образовательных условий совершенствования процесса освоения и применения профессионально-ценностных ориентации студентами педагогического вуза [3, с. 75]; «Основы психологической безопасности личности» и «Развитие психологической безопасности субъекта образования», изучение которых приводит к «реализации психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (realization of psychological safety of the subject of sports activity)» [16, с. 967]. В лаборатории созданы и апробированы разноплановые дополнительные образовательные программы. В процессе изучения одной из них («Проектирование и реализация тренинга с учащимися») студентам психолого-педагогического направления удается «освоить систему теоретических знаний, практических навыков и умений эффективной организации тренинговой работы с учащимися» [2, с. 150], что становится одним из этапов развития тренинговых компетенций будущего психолога.

Как показывает анализ литературы, особая роль в деятельности психолога-практика отводится его готовности к проектированию и реализации тренинга. А. Г. Лидерс указывает, что «многочисленные психологические бизнес-тренинги, тренинги общения для школьников или для учителей, воспитателей и другие подобные психологические тренинги прочно вошли в нашу жизнь» [10, с. 93]. В. Л. Бозаджиев подчеркивает, что специально, на государственном вузовском уровне, психологов-тренеров не готовят, «однако спрос на психолого-тренерскую работу растет в геометрической прогрессии. В социальной и других сферах всевозможные психологические тренинги стали постоянными спутниками профессиональной деятельности специалистов всех уровней» [1, с. 149]. На перспективность и значимость применения тренинговых технологий на вузовском этапе обучения студентов обращают внимание и ряд других авторов [6; 8; 12; 17]. Психологический тренинг предъявляет особые требования к личностным особенностям и профессиональной подготовке ведущих. Следова-

но, сама ситуация настойчиво требует поиска путей и разработки технологий развития профессиональной компетентности будущего психолога в области создания и реализации тренинга, становления его тренинговых компетенций.

Перспективным путем решения данной проблемы является внедрение дополнительных образовательных программ, дающих возможность получить необходимые компетенции с учетом будущей профессии, имеющих выраженную практическую направленность, ориентированных на современный уровень требований к профессионалу, служащих индикатором изменяющихся запросов общества и государства, работодателей и профессионального сообщества. Как указывают ряд авторов [4; 5; 7; 11; 14], стратегия обновления дополнительного профессионального образования состоит в развитии широкого спектра образовательных услуг, связанных с включением студента в сферу профессиональной деятельности, с повышением его конкурентоспособности. Так, В. В. Кадакин и Т. И. Шукшина отмечают, что «Дополнительные образовательные услуги, связанные с психолого-педагогической диагностикой, коррекционно-развивающей и консультационной деятельностью» способствуют удовлетворению потребностей разных групп населения [7, с. 65], что значительно усиливает необходимость в подготовке будущего психолога к их качественному оказанию. Т. Б. Фейлинг рассматривает дополнительное образование «как эффективный способ решения задач по расширению профессиональной составляющей выпускников вузов и повышению их конкурентоспособности» [14, с. 73].

В лаборатории большое внимание уделяется инновационной составляющей профессиональной подготовки будущего психолога, развитию его готовности к созданию собственного творческого продукта и его предложению клиентам и потребителям психологических услуг. В частности, разработана и внедрена дополнительная образовательная программа «Технологическая и личностная основы проектирования и реализации тренинга с учащимися». Ее целью является развитие в вузе готовности студента психолого-педагогического направления к применению технологических и личностных ресурсов для проектирования и реализации тренинга с учащимися. Характеризуемая дополнительная образовательная программа направлена на решение следующих задач: освоение студентами инструментальных приемов и техник создания и применения тренинговых упражнений и заданий; совершенствование мотивации самопознания и саморазвития; овладение личностными психотехнологиями выявления и развития готовности к проектированию и реализации тренинга с учащимися.

Программа состоит из двух основных модулей:

1. *Развитие технологической готовности студента к проектированию и реализации тренинга с учащимися* (основное внимание уделяется развитию инструментальных и интерактивных компетенций ведущего тренинга);
2. *Развитие личностной готовности студента к проектированию и реализации тренинга с учащимися* (направлен на развитие профессионально важных качеств и мотивационно-ценностных отношений ведущего тренинга).

При освоении программы предусмотрено сочетание теоретического, диагностического и развивающего блоков.

В рамках первого модуля в теоретическом аспекте изучаются вопросы о сущности тренинга с учащимися, этапах организации и реализации технологии коллективно-распределенной деятельности в тренинговой работе, алгоритм создания тренинговых техник (игры, дискуссии, кейс-метода и др.). Диагностический блок обеспечивает исследование самопрезентации ведущего тренинга, коммуникативных способностей, лидерских качеств. Развивающий блок включает применение психотехнологий формирования инструментальных и интерактивных компетенций: моделирование технологии коллективно-распределенной организации тренинга, создание и применение тренинговых техник: игр («Звездопад», «Общение с незнакомыми людьми», «Пресс-конференция: 10 лет спустя»), дискуссий («Полет на Луну», «Царь зверей»), упражнений («Самопрезентация», «Мне удаётся», «Собеседование с работодателем», «Всеобщее внимание», «Монолог на две минуты», «Аэропорт», «Коммуникативная карусель», «Многоликий лидер», «Рекламный ролик» и др.), выполнение различных

заданий (составление памятки «Анализ игр», определение правил формирования тренинговых групп, формулирование основных требований к организации и проведению тренинговых техник и т.д.)

Содержание второго модуля «Развитие личностной готовности студента к проектированию и реализации тренинга с учащимися» представлено следующим образом. Теоретически освещаются вопросы о классификации профессиональных мотивов, роли ценностей, мотивации достижения в профессиональном становлении психолога, о профессионально важных качествах ведущего тренинга. Диагностический блок включает в себя исследование профессиональных мотивов, ценностных ориентаций, мотива достижения успеха, профессионально важных качеств ведущего тренинга (эмпатии, толерантности, рефлексии, саморегуляции, уверенности в себе и др.). Развивающий блок представлен психотехнологиями становления профессионально важных качеств и мотивационно-ценностных отношений ведущего: организация мозгового штурма («10 заповедей», «Формула успеха», «Качества успешного человека», «Копилка достижений», «Прошлое, Настоящее, Будущее»), выполнение и анализ упражнений («Рисунок будущего», «Самохарактеристика», «5 шагов», «Включение позитивной мотивации», «Ценность в кулаке», «Список претензий», «Стул хвостовства», «Примерка социальных ролей», «Мостик», «Локус контроля», «Я-реальное и Я-идеальное» и др.).

Процесс развития тренинговых компетенций как функций, реализуемых будущим психологом, приводит к актуализации его тренинговой компетентности как профессионально-личностного свойства, модель которого включает следующие компоненты: *теоретический* (система психолого-педагогических знаний в области тренинга и тренинговых техник; основные теоретико-методологические подходы к их проектированию и реализации); *личностный* (совокупность развитых профессионально важных качеств и мотивационно-ценностных отношений ведущего тренинга); *технологический* (владение интерактивными умениями и организационно-методическим инструментарием – конкретными техниками и приемами практической тренинговой работы). Освоение всех компонентов тренинговой компетентности обеспечивает развитие потенциальной основы реализации соответствующих ей компетенций.

В процессе изучения дополнительной образовательной программы осваиваются такие знания, как: понятие готовности и компонентов готовности к проектированию и реализации тренинга с учащимися; алгоритм создания тренинговых упражнений; психотехнологии саморазвития готовности к проектированию и реализации тренинга; психотехнологии использования групповых механизмов воздействия на личность и поведение человека в процессе тренинговой работы. Студенты овладевают следующими умениями: применение конкретных психотехнологий в тренинговой работе; организация взаимодействия с тренинговой группой; диагностика и развитие профессионально-важных качеств, необходимых для тренерской работы; построение стратегии профессионально-личностного самосовершенствования.

В процессе обучения обеспечивается становление у студентов в той или иной степени следующих компетенций: способен конструировать процесс создания и использования тренинговых упражнений и техник; способен к совершенствованию и коррекции своего интеллектуального, личностного и профессионального уровня личности на основе применения психотехнологий; способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие учащихся в тренинговой группе; способен осуществлять оценку и учет качества решения своих психологических проблем как ведущего тренинговой группы; способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий по проектированию и реализации тренинга.

Таким образом, система дополнительных образовательных программ позволяет подготовить будущих психологов, способных и готовых самостоятельно разрабатывать тренинги, организовывать их проведение и добиваться требуемого результата в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бозаджиев В.Л. Тренинговая компетенция психолога // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 5. С. 149-151.
2. Варданын Ю.В., Лежнева Е.А. Дополнительная образовательная программа как источник развития профессиональных компетенций бакалавра психолого-педагогического направления // *Сибирский педагогический журнал*. 2012. № 8. С. 145-150.
3. Вдовина Н.А. Профессионально-ценностное развитие будущего педагога // *Гуманитарные науки и образование*. 2010. № 4. С. 75-77.
4. Галишникова Е.М. Концептуальные основы подготовки будущих специалистов в системе дополнительного профессионального образования // *Современные исследования социальных проблем: электронный журнал*, 2012. № 4. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/galishnikova.pdf> (дата обращения: 29.08.2013).
5. Данилов Н.В. Место дополнительного образования в системе образовательных услуг // *В мире научных открытий*. 2013. № 4. С. 11-32.
6. Зёлко А.С., Мычко Е.И. Развитие социальной компетентности студентов в процессе тренинга // *В мире научных открытий*. 2013. № 3.4. С. 81-91.
7. Кадакин В.В., Шукшина Т.И. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя // *Высшее образование в России*. 2013. № 4. С. 60-68.
8. Кутняк С.В. Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как фактора успешного карьерного развития // *Гуманитарные науки и образование*. 2011. № 1. С. 15-18.
9. Лежнева Е.А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций // *Гуманитарные науки и образование*. 2012. № 4. С. 56-59.
10. Лидерс А.Г. Три модуса групповой психологической работы // *Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики*. 2007. № 3-1. С. 93-96.
11. Можаяева Г.В. Дополнительное образование в инновационной образовательной программе // *Высшее образование в России*. 2008. № 1. С. 116-119.
12. Рамендик, Д.М. Тренинг личностного роста. – М. : Форум, Инфра-М, 2008. – 176 с.
13. Савинова Т.В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения // *Гуманитарные науки и образование*. 2011. № 1. С. 76-78.
14. Фейлинг Т.Б. Формирование профессиональных компетенций студентов вузов в процессе дополнительного образования // *Человек и образование*. 2011. № 3 (28). С. 70-74.
15. Худякова Т.Л. Особенности профессионального образования практических психологов на современном этапе // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2009. № 562. С. 143-154.
16. Vardanyan Y.V., Ruskina E.N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity // *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2013. 14(7). P. 965-968. doi:10.5829/idosi.mejsr.2013.14.7.2158.
17. Cynthia E. Hazel, Ghyslyn T. Laviolette, Janeann M. Lineman Training Professional Psychologists in School-Based Consultation // *Training and Education in Professional Psychology*. Volume 4. Number 4. November 2010. P. 235-243.

Приложение 2.4.2

Варданын, Ю. В Освоение тренинговой компетенции будущего психолога в условиях развития психологической безопасности / Ю. В. Варданын, Е. А. Лежнева // *Российский научный журнал*. – 2014. – № 3(41). – С. 89–94.

В статье уточнена сущность психологического тренинга, охарактеризованы подходы разных авторов к требованиям ведущего тренинга, определено и введено в научный оборот

понятие «тренинговая компетенция». Основное внимание уделено обоснованию и характеристике структурных компонентов тренинговой компетенции (теоретического, личностного, технологического), этапов и условий ее развития в среде психологической безопасности субъектов образования.

Ключевые слова

Психологическая безопасность, будущий психолог, тренинговая компетенция, структурные компоненты, субъект образования.

Ряд важнейших функций современного психолога, работающего в сфере образования, включают оказание психологической помощи субъектам в кризисных и экстремальных ситуациях, предотвращение угроз психологической безопасности участников образовательного процесса, которые «наносит значительный ущерб психическому здоровью человека, нарушая целостность его личности и вызывая ее деформацию» [13. С. 230]. Поэтому он часто оказывается перед необходимостью создавать условия «для выявления и преодоления реальных или воображаемых психологических опасностей и угроз, а также осваивать и применять технологии их развития у других людей» [3. С. 90].

Работа психолога в образовательном учреждении предполагает взаимодействие с администрацией, педагогическим коллективом, учащимися и их родителями. Следовательно, поддержание среды действия высокого уровня психологической безопасности необходимо для всех субъектов образования (А. В. Антонова, В. В. Ковров [1]; И. А. Баева [2] и др.). В качестве эффективной технологии обеспечения психологической безопасности ряд авторов выделяют психологический тренинг (Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева [4]; О. Ю. Зотова [8]; Н. Т. Оганесян [12]; Т. В. Эксакусто [14] и др.), который создает условия для «понимания и усвоения необходимых компетенций, овладения методами целенаправленного профессионального и личностного саморазвития» [11. С. 58]. Поэтому актуальным является овладение будущим психологом тренинговой компетенцией как основы развития профессиональной компетентности в условиях реализации психологической безопасности субъектов образования. Овладение указанной компетенцией необходимо начинать с первого года обучения в вузе, так как важно обеспечить ее действенность в период учебных и производственных практик в различных организациях (дошкольных, общеобразовательных, интернатного типа, социально-реабилитационных центрах, детских оздоровительных лагерях и др.), в процессе волонтерской деятельности, а также при реализации и развитии собственной психологической безопасности. А. Н. Гамаюнова справедливо отмечает, что знания, умения и навыки, приобретенные в процессе обучения, должны быть актуализированы, «обучающийся должен быть психологически готов и способен применить приобретенные качества в реальных жизненных условиях» [6. С. 44.].

И. В. Вачков выделяет этапы подготовки тренеров, которые можно осуществлять в вузе: изучение теоретических курсов и посещение тренинговых занятий; прослушивание специального учебного курса, описывающий психологические закономерности, условия и методы проведения групповых тренингов; участие в качестве клиентов в психологических тренингах различной направленности и различных теоретических школ; работа студента в качестве ведущего тренинговой группы с использованием супервизорства [5].

В нашем понимании **психологический тренинг** – это тематически объединенная система занятий, обеспечивающих развитие психологических компетенций (диагностических, профилактических, коррекционных, развивающих) путем выполнения специально подобранных заданий (структурированных с учетом общей цели и конкретного назначения), осуществляемых с помощью различных активных методов, приемов и способов актуализации и преобразования психических ресурсов участников. Психологический тренинг предъявляет особые требования к личностным особенностям и профессиональной подготовке ведущих, поэтому актуален поиск путей развития профессионализма будущего психолога в «области создания и реализации тренинга, становления его тренинговых компетенций» [4. С. 294].

Е. А. Леванова с коллегами отмечает, что эффективным может быть только каче-

ственный тренинг, разработанный квалифицированными специалистами, а успешность ведущего тренинговой группы зависит от уровня его компетентности. Они представляют структуру тренинговой компетентности ведущего тренинга «как совокупность взаимодополняющих компонентов: познавательного (имеет представление), информационного (ознакомлен), когнитивного (знает), практического (умеет), деятельностного (владеет) и профессионально-личностного (знает и имеет опыт)» [10. С.27].

Е. А. Горбатова указывает, что ведущему тренинговой группы должны быть присущи: теоретическая грамотность (знание основ психологии, владение теорией групповой работы, знакомство с профессиональной этикой, общее широкое образование); наличие практических навыков (распределение своего внимания, быстрая ориентация в ситуации, моделирование программы тренинга, объективное оценивание результатов работы, правильное применение методических приемов тренинга); постоянное личностное совершенствование своих качеств (аутентичность, личностная интегрированность, высокий уровень самоконтроля, обаяние, энергетичность, толерантность, эмоциональная активность, креативность, чувство юмора) [7].

Таким образом, авторы описывают требования к личности ведущего психологического тренинга, его знаниям и умениям. Однако термин «тренинговая компетенция» в психолого-педагогической литературе не определен, поэтому вводим его в научный оборот. *Тренинговая компетенция психолога – это система профессиональных функций в области проектирования тренинга, его организации, проведения и анализа полученных результатов, освоение которых позволяет приобретать теоретические знания, личностный и психотехнический опыт, инициирующих зарождение тренинговой компетентности (как внутренней готовности и возможности проводить психологический тренинг), ее дополнение и развитие.* Структура тренинговой компетенции психолога состоит из трех компонентов:

– *теоретический*: владение системой психолого-педагогических знаний в области тренинговых технологий (сущность, назначение, виды и области применения психологического тренинга; основные теоретико-методологические подходы к проектированию и реализации психологических тренингов; особенности организации и взаимодействия тренинговой группы) и психологической безопасности (механизмы психологической защиты, техники манипуляций и социально-психологические иллюзии; профилактика / нейтрализация их действия, осознание их включения, конструктивные способы реализации психологической безопасности);

– *личностный*: совокупность развитых мотивационно-ценностных ориентаций будущего психолога (побудительно-смысловые ресурсы осознания значимости предстоящей деятельности, профессиональная мотивация, действенный мотив достижения успеха, потребность в самореализации, иерархия ценностей, интернальный локус контроля, стремление к самореализации психологической безопасности и ее обеспечению участникам тренинга), профессионально важные качества ведущего тренинга (эмпатия, толерантность, саморегуляция, уверенность в себе, открытость, ответственность, целеустремленность, рефлексия, самоэффективность, субъектность, конфликтоустойчивость, миролюбие) и опыт участия в различных видах психологического тренинга;

– *технологический*: владение интерактивными компетенциями (прогнозирование взаимодействия, моделирование и организация предстоящей деятельности, а также управление работой тренинговой группы), инструментальными компетенциями (конкретными техниками и приемами практической работы в тренинге) и приемами профилактики и коррекции действий психологических угроз.

На базе научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева исследован процесс развития тренинговой компетенции студентов психолого-педагогического направления, который был организован в несколько этапов:

1. Приобретение теоретических знаний по психологическим основам применения развивающего потенциала тренинговой группы в условиях реализации и развития психоло-

гической безопасности на протяжении всего периода профессионального обучения. На данном этапе происходит психологическое оснащение психолого-педагогических дисциплин («Адаптационный тренинг», «Общая и экспериментальная психология», «Социальная психология», «Психолого-педагогический практикум») и курсов по выбору («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Развитие психологической безопасности субъекта образования», «Методы активного социально-психологического обучения») знаниями о методах обучения и способах их психологического воздействия; целях, задачах, принципах и структуре организации тренинговых занятий в профессиональной деятельности психолога; источниках психологической угрозы и путей их предотвращения / преодоления.

2. Получение реального опыта участника психологических тренингов. На данном этапе студенты посещали различные тренинги (общения, психологической безопасности, жизненного успеха и др.) в психологической студии при научно-исследовательской лаборатории, нацеленные на применение потенциала досуговой деятельности студенческой молодежи и сотрудничества преподавателей со студентами во внеучебное время для профессионально-личностного развития. Приобретен опыт освоения механизмов реализации собственной психологической безопасности и психолого-педагогического сопровождения её развития у других субъектов образования, обогащения мотивационно-ценностных и праксеологических основ построения и реализации жизненной стратегии опытом переживания позитивного отношения к личностному и профессиональному саморазвитию.

3. Подготовка студентов психолого-педагогического направления высшего профессионального образования к проектированию и реализации тренинговых форм работы. На данном этапе сотрудниками научно-исследовательской лаборатории были разработаны и внедрены в образовательный процесс вуза дополнительные образовательные программы: «Проектирование и реализация тренинга с учащимися», «Технологическая и личностная основы проектирования и реализации тренинга с учащимися», «Психологические основы эффективного взаимодействия», «Личностная и технологическая основы работы с дошкольниками», «Психология и технологии летней развивающе-оздоровительной деятельности». Указанные программы направлены на решение следующих задач: развитие профессионально важных качеств и умений ведущего тренинга; освоение студентами инструментальных приемов и техник применения тренинговых упражнений и заданий; осознание механизмов психологической защиты, распознавание манипулятивных техник и освоение технологии реализации психологической безопасности в процессе взаимодействия с детьми и взрослыми; совершенствование мотивации самопознания и саморазвития; овладение основами проектирования и реализации тренинга.

4. Самостоятельное ведение психологических тренингов в ходе учебных и производственных практик. На этом этапе студентами разрабатывались и апробировались тренинговые программы, направленные на развитие в той или иной степени свойств субъекта психологической безопасности. Для детей дошкольного возраста предложены тренинги «Развитие психологической безопасности в процессе взаимодействия», «Мир эмоций»; для учащихся младшего школьного возраста – «Тренинг общения», «Интеллектуальный тренинг»; для учащихся подросткового возраста – тренинги жизненного успеха «Формула успеха», «Успех в моей жизни»; для учащихся старшего школьного возраста – тренинги целеполагания и профориентационные тренинги «Я умею», «Психологическая подготовка к единому государственному экзамену», «Я в мире профессий», «Моя будущая профессия»; для педагогов – «Тренинг эмоциональной устойчивости», «Тренинг психологически безопасного взаимодействия». В период производственной практики на базе летних детских оздоровительных лагерей студентами проведены тренинги сплочения, командообразования, развития лидерских качеств, разрешения конфликтных ситуаций, развития толерантности, формирования стратегии достижения успеха и т.д. Проектирование и реализация различных психологических тренингов обеспечивали действенность тренинговой компетенции в практической деятельности.

Как показало исследование, качество освоения тренинговой компетенции будущим психологом существенно возрастает при создании следующих психолого-педагогических условий:

– *диагностические*, предопределяющие мониторинг тренинговой компетенции студента, учет его индивидуально-психологических особенностей;

– *стимулирующе-мотивационные*, побуждающие студента к активизации, освоению и применению тренинговой компетенции;

– *организационно-реализационные*, обеспечивающие применение студентом тренинговой компетенции в ходе учебно-познавательной и профессионально-практической деятельности;

– *коррекционно-развивающие*, направленные на исправление, совершенствование процесса и результата развития компонентов тренинговой компетенции;

– *оценочно-результативные*, позволяющие оценить уровень и качество сформированности действенности тренинговой компетенции.

Очевидно, что на протяжении вузовского обучения тренинговая компетенция студента не может быть сформирована полностью: ее развитие и совершенствование продолжится в ходе предстоящей трудовой деятельности, перерастая в профессиональную компетентность, так как она формируется в результате «освоения конкретных форм деятельности и в ее предметном поле, а содержание деятельности в свою очередь определяет структуру и состав компетентности» [9. С. 106].

Тренинговая компетенция, освоенная в условиях психологической безопасности, способствует предотвращению и устранению психологических угроз. Она востребована при разработке и реализации психологом тренинговых программ, направленных на обеспечение психологической безопасности субъектов образования (учащихся, педагогов, родителей) посредством решения следующих задач: профилактика дезадаптации; снижение уровня тревожности; отработка навыков противодействия манипулятивному влиянию; развитие рефлексивных способностей; приращение опыта построения взаимоотношений, нейтрализующих или исключаящих психологические опасности, угрозы, риски; повышение стрессоустойчивости; отработка навыков социальной коммуникации, интеракции и перцепции, развитие навыков работы в коллективе; развитие умений противостоять негативным влияниям социальной среды, а также свободно и оптимально осуществлять собственную психологическую безопасность.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Антонова А. В., Ковров В. В. Воспитательная система школы и обеспечение психологической безопасности образовательной среды // Российский научный журнал. – 2013. – 4(35). – С. 109-113.

2. Баева И. А. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 273-276.

3. Варданян Ю. В., Дергунова А. В. Подготовка студентов-первокурсников к учебной практике в процессе тренинга развития психологической безопасности в общении // Российский научный журнал. – 2013. – № 6(37). – С. 90-96.

4. Варданян Ю. В., Лежнева Е. А. Дополнительные ресурсы развития тренинговых компетенций будущего психолога // В мире научных открытий. – 2013. – № 9.2 (45). – С. 290-302.

5. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.

6. Гамаюнова А. Н. Структура профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 43-47.

7. Горбатова Е. А. Теория и практика психологического тренинга. – СПб : Речь, 2008. – 320 с.

8. Зотова О. Ю. Пути оптимизации социально-психологической безопасности личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 2. – С. 50-58.
9. Емелина Н. В. Ценности профессиональной подготовки студентов педвуза в контексте требований современного образования // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 103-106.
10. Леванова Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина, В. А. Плешаков, А. Н. Соболева. – СПб : Питер, 2011. – 368 с.
11. Лежнева Е. А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 56-59.
12. Оганесян Н.Т. Технологии активного социально-педагогического взаимодействия (тренинги, игры, дискуссии) в обеспечении психологической безопасности образовательного процесса. – М. : Флинта, 2013. – 134 с.
13. Руськина Е. Н. Психологическая безопасность личности: теория и технология формирования // Российский научный журнал. – 2011. – № 23. – С. 230-235.
14. Эксакусто Т. В. Развитие социально-психологической безопасности студентов в условиях тренинговой работы // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2011. – Т. 123. – № 10. – С. 256-262.

Приложение 3

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА

«Измерение мотивации достижения» А. Мехрабиана // Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб : Речь, 2010. – С. 509–512.

Модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым. ТМД предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов. Тест представляет собой опросник, имеющий две формы – мужскую (форма А) и женскую (форма Б).

Проведение исследования.

Инструкция: «Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- +3 – полностью согласен
- +2 – согласен
- +1 – скорее согласен, чем не согласен
- 0 – нейтрален
- 1 – скорее не согласен, чем согласен
- 2 – не согласен
- 3 – полностью не согласен

Прочтите утверждение теста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени вашего согласия (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Давайте тот ответ, который первым приходит вам в голову. Не тратьте времени на его обдумывание.

При обработке результатов производится подсчет баллов по определенной системе, а не анализ содержания отдельных ответов. Результаты теста будут использоваться только для научных целей, и дается полная гарантия о неразглашении полученных данных. Если у вас возникли какие-то вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе!»

Тест опросника (форма А)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, в решении которых сомневаюсь.
4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бык тому, что у меня может хорошо получиться.
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.
8. Я предпочел бы важное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.
13. В свободное от работы время я овладею техникой какой-нибудь игры скорее для развития своего умения, чем для отдыха и развлечений.
14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.
15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 100 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее чем через 5 лет я буду получать более 180 руб.
16. Я скорее стал играть бы в команде, чем соревноваться один на один.
17. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока не получу полного удовлетворения от полученного результата, чем стремиться закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.
18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим ответа, высказывания своего мнения.
19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.
20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну («пронесло!»), чем порадуюсь хорошей оценке.
21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.
22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить
23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем

стану сам продолжать искать выход.

24. После неудачи я скорее становлюсь более собранными энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнения в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я больше опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Тест опросника (форма Б)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, как решать.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль.

6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что «пронесло», чем порадуюсь хорошей оценке.

12. Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.

14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.

15. Неудачи отвлекают мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.

16. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.

17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное, которое обычно хорошо выходило.

18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.

19. Я скорее затратчу все свое время на осуществление одного дела, вместо того, чтобы выполнить быстро за это же время два-три других.

20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.

21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате и мы решили бы устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем допустить, чтобы это сделала какая-нибудь другая.

22. Если бы у меня что-то не выходит, я лучше обращаюсь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.

23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасуюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, вместо того чтобы быстро взять себя в руки и попытаться исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Обработка и интерпретация результатов.

Для определения суммарного балла необходимо пользоваться следующей процедурой. Ответам испытуемых на прямые пункты опросника (отмечены знаком «+» в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Ответам испытуемых на обратные пункты опросника (отмечены в ключе «-») приписываются баллы на основе соотношения:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ к *форме А*: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ к *форме В*: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основе подсчета суммарного балла определяются, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% – мотивом избежать неудачи.

Результат.

Так же можно воспользоваться следующей суммарной шкалой:

Если сумма баллов оказалась в интервале от 165 до 210, то делают вывод о том, что в мотивации достижения успехов у данного испытуемого доминирует стремление к успеху.

Если сумма баллов оказалась в пределах от 76 до 164, то делают вывод о доминировании стремления избегать неудачи.

Если сумма баллов оказалась в пределах от 30 до 75, то никакого определенного вывода о доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач сделать нельзя.

Опросник «Диагностика личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса // Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб : Речь, 2010. – С. 505–506.

Методика оценивает силу стремления к достижению цели, к успеху.

Проведение исследования.

Инструкция: «Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

Вопросы.

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.

30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Обработка и интерпретация результатов.

По 1 баллу дается за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Вы также получили по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитать сумму набранных баллов.

Результат.

- от 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;
- от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;
- от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;
- свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Методика «Изучение потребности в достижении цели» Ю. М. Орлова // Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб : Речь, 2010. – С. 512–513.

Методика разработана Ю. М. Орловым (1978) и представляет собой тест-опросник, содержащий 23 положения (утверждения), с которыми испытуемый соглашается или не соглашается. Тест направлен на выявление степени выраженности потребности в достижении успеха в любой деятельности, заряженности человека на успех.

Проведение исследования.

Инструкция: «Вам предлагается ряд утверждений. Если Вы согласны с высказыванием, то рядом с его номером напишите «да» или поставьте знак «+», если не согласны – «нет» («-»)».

Стимульный материал.

1. Думаю, что успех в жизни, скорее, зависит от случая, чем от расчета.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Поглощенный мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности.
10. Мои близкие считают меня ленивым.
11. Думаю, что в моих неудачах повинны, скорее, обстоятельства, чем я сам.

12. Терпения во мне больше, чем способностей.
13. Мои родители слишком строго контролировали меня.
14. Лень, а не сомнение в успехе вынуждает меня часто отказываться от своих намерений.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики.
17. Я усердный человек.
18. Когда все идет гладко, моя энергия усиливается.
19. Если бы я был журналистом, я писал бы, скорее, об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
21. Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей.
22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.
23. Я мог бы достичь большего, освободившись от текущих дел.

Обработка и интерпретация результатов.

За каждый ответ, совпадающий с ключом, ставится 1 балл, ответы суммируются: ответы «Да» («+») на вопросы: 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23; ответы «Нет» («-») на вопросы: 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Результат.

- 0–6 баллов – низкая потребность в достижениях.
- 7–9 баллов – пониженная потребность в достижениях.
- 10–15 баллов – средняя потребность в достижениях.
- 16–18 баллов – повышенная потребность в достижениях.
- 19–23 баллов – высокая потребность в достижениях.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Тема 1</i>	
Мотивация достижения успеха в условиях психологической безопасности как компонент профессиональной стратегии студента.....	5
<i>Тема 2</i>	
Психологическая защита и психологическая безопасность в контексте развития профессиональной стратегии студента.....	19
<i>Тема 3</i>	
Психологическая безопасность в спорте как фактор профессионального развития студента – будущего тренера: современные тенденции исследования.....	33
<i>Тема 4</i>	
Развитие тренинговой компетенции будущего психолога как условие обеспечения психологической безопасности субъектов образования.....	47
<i>Приложение 1. Словарные статьи.....</i>	58
<i>Приложение 2. Научные статьи.....</i>	69
<i>Приложение 3. Методики изучения мотивации достижения успеха.....</i>	107

Учебное издание

ВАРДАНЯН Юлия Владимировна
ВАРДАНЯН Людмила Валерьевна
ЛЕЖНЕВА Екатерина Александровна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ**

Учебное пособие

Редактор и корректор *Н. Ф. Голованова*
Технический редактор *А. А. Галкина*
Компьютерная верстка *Л. В. Варданян*
Дизайн обложки *Е. В. Щербинкиной*

Подписано в печать 29.12.2014 г. Формат 60 x 84 1/16.
Печать лазерная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 6,7. Тираж 500 экз. Заказ № 223.

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»
Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а