

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

Т.Е. Косаревская, Ю.М. Власенко

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

Монография

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2017*

УДК 159.9:364.4
ББК 88.809.2
К71

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 28.12.2016 г.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 1 от 02.02.2017 г.

Авторы: доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук **Т.Е. Косаревская**; психолог ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска» **Ю.М. Власенко**

Рецензенты:

доцент кафедры правоведения и социально-гуманитарных дисциплин
ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»,
кандидат психологических наук *С.М. Стародынова*;
директор ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения
Первомайского района г. Витебска» *О.В. Гурченко*

Косаревская, Т.Е.

К71 Психологическая готовность к профессиональной деятельности специалистов по социальной работе : монография / Т.Е. Косаревская, Ю.М. Власенко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 92 с.
ISBN 978-985-517-593-4.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе рассматривается как результат развития у студентов личностного потенциала, который способствует самодетерминации деятельности, в том числе в неблагоприятных условиях, позволяет сохранять стабильность смысловых ориентаций и гибкость в определении критериев результативности и способов деятельности, профессионально осуществлять взаимодействие в социальной сфере.

В монографии представлены результаты теоретических и эмпирических исследований психологической готовности к профессиональной деятельности специалистов по социальной работе, выполненных на кафедре прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова и использованных в практической социальной работе.

Предназначена для преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов учреждений высшего образования, специалистов по социальной работе.

УДК 159.9:364.4
ББК 88.809.2

ISBN 978-985-517-593-4

© Косаревская Т.Е., Власенко Ю.М., 2017
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬ- НОЙ РАБОТЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	8
1.1 Личностная готовность к профессиональной деятельности как психологический конструкт	8
1.2 Специфика профессиональной деятельности специалиста по социальной работе	14
1.3 Смысловые основы профессионального становления специа- листа по социальной работе	17
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОВЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	37
2.1 Организация исследования, характеристика выборки и пси- хологического инструментария исследования	37
2.2 Результаты исследования смыслового компонента личност- ной готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности	42
2.3 Результаты исследования субъектно-личностного и регуля- торного компонентов готовности студентов специальности «социальная работа» к будущей профессиональной деятельности ..	50
2.4 Психологические основы и описание программы психолого- педагогического сопровождения студентов – будущих специалистов по социальной работе в условиях учреждения высшего образования ...	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	67
ПРИЛОЖЕНИЯ	75

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы монографии обусловлена возрастанием роли высокопрофессиональных специалистов по социальной работе в разрешении, преодолении или смягчении последствий социальных проблем. В белорусских учреждениях высшего образования активно ведется подготовка по данному направлению. Большое внимание уделяется при этом как теоретической, так и практической составляющим, направленным на формирование у студентов целостной системы знаний, умений, навыков, личностных качеств, которые позволят выпускнику стать профессионально компетентным в области социальной работы. Вместе с тем в ряде исследований, посвященных профессиональному образованию (Э.И. Зборовский [42], А.С. Никончук [74] и др.), констатируется тот факт, что выпускники зачастую не вполне готовы к профессиональной деятельности в соответствии со своей квалификацией и требованием времени.

Социальная работа предстает перед выпускниками как один из тех видов профессиональной деятельности, где взаимодействие между клиентом и специалистом может быть весьма вариативно, и опирается не только на формализованные нормативные документы. Социальная работа – та профессия, где личностная «непроработанность» специалиста приводит к формированию у него активных оборонительных реакций, социальных стереотипов и негативных установок по отношению к клиентам. Субъект, включенный в данный процесс, должен уметь успешно адаптироваться к стремительным изменениям, быть готов к работе в ситуации «вынужденного» общения, высокой эмоциональной нагрузке при взаимодействии с различными категориями клиентов. Все это вступает в противоречие с гуманистическим характером социальной работы как вида профессиональной деятельности и идеальным, ожидаемым образом специалиста-профессионала (способного к эмпатии, сопереживанию, открытого, доброжелательного, готового помочь).

В связи с этим представляется актуальным формирование в процессе обучения личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе посредством развития таких характеристик личности будущего профессионала, которые будут способствовать эффективной работе, поддержанию психологического комфорта в неблагоприятных условиях, а также отвечать за саморегуляцию деятельности. Речь идет о личностном потенциале как потенциале системной саморегуляции личности, опирающейся на способность исходить из собственных социально значимых ориентиров жизнедеятельности и сохранять при этом стабильность смысловых ориентаций.

Выделение и исследование в качестве ключевой детерминанты становления профессионала в области социальной работы системного образо-

вания – личностной готовности обусловлено обострившимися противоречиями между потребностью общества в профессионалах с потенциалом специалиста по социальной работе и преимущественной ориентацией вузовской подготовки на овладение комплексом знаний, умений и навыков с недостаточной опорой на смысловые аспекты; между объективной необходимостью формирования личностной готовности к профессиональной деятельности студентов и недостаточной изученностью сущности и психологического содержания личностной готовности к профессиональной деятельности, прежде всего, как смыслового образования, психологических механизмов, психолого-педагогических условий и средств его формирования в учреждении высшего образования.

Научно-исследовательская работа выполнена в соответствии с Перечнем приоритетных направлений научных исследований Республики Беларусь на 2011–2015 годы (подпункту 11.11 Теоретико-методологические основы и научно-методическое обеспечение образовательного процесса в условиях инновационного развития национальной системы образования Республики Беларусь).

Цель работы: определить взаимосвязь структурных компонентов личностной готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по данной специальности, основанную на работе со смысловым уровнем регуляции учебно-профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд **задач:**

1. Уточнить содержание понятия «готовность личности к профессиональной деятельности», рассмотреть структуру личностной готовности и детерминанты ее развития.

2. Раскрыть социальную и психологическую специфику профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.

3. Проанализировать основные теоретико-методологические подходы к исследованию личностного потенциала как системной характеристики саморегуляции личности.

4. Провести психологическую диагностику качественных характеристик личностной готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов по социальной работе.

5. Разработать и внедрить программу психолого-педагогического сопровождения студентов, направленную на развитие смысловых детерминант готовности к профессиональной деятельности, и оптимизацию субъектно-личностного и психофизического уровней саморегуляции деятельности.

Теоретико-методологические основания: подход к анализу смысловой реальности и ее представленности в сознании и деятельности, к рассмотрению личностного потенциала (Д.А. Леонтьев [62]); психосемантиче-

ский подход к исследованию индивидуальной системы значений (В.Ф. Петренко [83], Ч. Осгуд [125], Е.Ю. Артемьева [2]); концепция профессионального развития личности и смысложизненных аспектов ее деятельности (А.А. Бодалев [11], А.А. Деркач [33], В.Г. Зазыкин [20], Э.Ф. Зеер [54], Е.А. Климов [44], А.К. Маркова [67], М.Р. Мингаиева [70], В.Э. Чудновский [114] и др.), теория С. Мадди [124] о жизнестойкости как личностном ресурсе противодействия стрессу.

Для решения поставленных задач исследования использованы теоретические методы: сравнительный, системного анализа, систематизации научных идей; методы сбора данных: психодиагностический; методы обработки и интерпретации результатов: комплексный сравнительный анализ, графические методы представления полученных данных, статистические методы обработки материала (использование прикладной программы SPSS 16.0): описательная статистика, непараметрический метод для сравнения двух независимых групп с помощью критерия t-Стьюдента [71], факторный анализ.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: семантический дифференциал (набор из 25 стандартных коннотативных оппозиционных шкал, разработанных Ч. Осгудом [124]); тест диспозиционного оптимизма (русскоязычная адаптация Т.О. Гордеевой [24, с. 63]); опросник «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев [63]), методика диагностики общей коммуникативной толерантности и методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко [9]), опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI), разработанный Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х.Р. Контом (в адаптации Л.И. Вассермана) [18].

Научная новизна исследования: реализован новый подход к формированию личностной готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе при опоре на смысловые аспекты, заключающийся в развитии у студентов индивидуальных способов противодействия возникающим в процессе деятельности препятствиям, приписывании личного смысла выполняемой деятельности и способности к саморегуляции деятельности вне зависимости от ее условий (развитии личностного потенциала специалиста по социальной работе); уточнена психологическая дефиниция личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, описаны структурно-содержательные характеристики данного конструкта. В структуре личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе выделено 3 компонента: смысловой, проявляющийся в общем уровне осмысленности жизни, сложившемся в сознании образе будущей профессии; субъектно-личностный, проявляющийся в оптимальном уровне развития общей коммуникативной толерантности и эмпатии; регуляторный, включающий личностный потенциал саморегуляции. Проведено

эмпирическое исследование, позволившее выявить место смысловых структур и других компонентов личностного потенциала, особенности их влияния на готовность к будущей профессиональной деятельности. Описано и проанализировано семантическое пространство образа профессии «социальная работа» в сознании студентов. Установлены качественные показатели личностной готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности.

Практическая значимость заключается в решении одного из аспектов проблемы эффективного профессионального развития будущих специалистов по социальной работе на этапе обучения в учреждениях высшего образования через выявление и своевременную диагностику, активизацию и коррекцию структур личностного потенциала посредством реализации программы психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по данной специальности. Экономическая значимость результатов исследования заключается в решении проблемы затраты средств на дополнительное обучение и переобучение молодых специалистов непосредственно на рабочем месте ввиду несоответствия требованиям, которые предъявляет к ним самостоятельная профессиональная деятельность в области социальной работы. Также экономическая значимость обеспечивается актуальной публикацией результатов научно-исследовательской работы.

Социальная ценность результатов научно-исследовательской работы заключается в усовершенствовании профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в условиях высшего образования, так как неопределенность и нестабильность современного мира создают новые стимулы и возможности для возрастания роли высокопрофессиональных кадров в разрешении, преодолении и смягчении последствий актуальных социальных проблем. Реализован новый подход к формированию личностной готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе при опоре на смысловые компоненты личностного потенциала, уточнена психологическая дефиниция личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, описаны структурно-содержательные характеристики данного конструкта.

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в период вузовского обучения (разработке учебных программ и планов по специальности «Социальная работа» с различными направлениями специализации); в учебном процессе при разработке учебников, учебно-методических пособий по циклу социально-педагогических дисциплин.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Личностная готовность к профессиональной деятельности как психологический конструкт

Прежде, чем обратиться к рассмотрению понятия «готовность к деятельности», следует остановиться на рассмотрении понятия «конструкт». Конструкт представляет собой некое логическое интеллектуальное образование, выводимое при определении отношений между отдельными объектами или событиями. Употребление термина «конструкт» предполагает, что сам процесс непосредственно не наблюдается или объективно не измеряется, но считается, что он существует, потому что (предположительно) вызывает измеримые явления. В наиболее распространенном психологическом смысле термин «конструкт» обозначает нечто недоступное непосредственному изучению, но выведенное логическим путем на основе наблюдаемых признаков [51].

Готовность к профессиональной деятельности как психологический конструкт наполняется различным содержанием. Проблему готовности человека к осуществлению своих профессиональных функций принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования (профессиональное самоопределение) и самостоятельная профессиональная деятельность (Л.И. Божович [13], И.А. Кучерявенко [57, с. 61]).

При этом главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является ее интегративный характер. Готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности [2, с. 61].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [37, с. 231] определяют готовность как «целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение».

Как концентрацию сил личности, направленную на осуществление определенных действий, определяет готовность Д.И. Фельдштейн [62].

На личностном уровне проблема готовности рассмотрена А.Ц. Пуни [54]. Проблема готовности, по мнению автора, является психолого-

педагогической (психологической по предмету исследования и педагогической по средствам формирования готовности). В структуре готовности А.Ц. Пуни [87] выделяет симптомокомплекс признаков: волевые качества, необходимая направленность интеллектуальных процессов, специализированная наблюдательность, творческое воображение, оптимальный уровень эмоций, гибкое внимание, способность к саморегуляции.

Подчеркивая важность личностного подхода к изучению понятия готовности, Л.Ю. Субботина [101] рассматривает готовность как сложное психологическое образование и выделяет в ней роль познавательных психических процессов, отражающих важнейшие стороны выполняемой деятельности, эмоциональных компонентов, которые могут как усиливать, так и ослаблять активность человека, волевых компонентов, способствующих совершению активных действий по достижению цели, а также мотивов поведения.

По Б.Г. Ананьеву понятие «готовность» характеризует психологическое соответствие субъекта требованиям определенной деятельности [1].

А.А. Деркач [35], исследуя проблему готовности к педагогической деятельности, определяет ее как целостное проявление всех сторон личности, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты. Это означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений и навыков, которые активизируясь, обеспечивают возможность эффективно выполнять свои функции.

В данных исследованиях выделяются следующие характеристики готовности как психологического конструкта. Во-первых, готовность связана с осознанием личностью собственных потребностей, во-вторых, готовность подразумевает целенаправленную активность личности, в-третьих, готовность оказывает влияние на формирование оптимальной работоспособности человека, продуктивность деятельности [18, с. 208].

Таким образом, готовность к профессиональной деятельности рассматривается с трех основных позиций как: состояние, системное личностное образование и динамичное психологическое образование (новообразование). В научной литературе широкое распространение получило понятие готовности как психологической характеристики, обеспечивающей: успешность и эффективность деятельности; относительно быстрое освоение деятельности; ее оптимальное осуществление в сложных, динамично меняющихся ситуациях с наименьшими психологическими и социальными потерями.

Для цели данной работы требует более детального рассмотрения конструкт «личностная готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе».

Личностная готовность является неотъемлемой частью психологической готовности к деятельности, т.к. синтез имеющихся данных показывает, что в психологической готовности к деятельности могут быть выделены две составляющие: ситуативная (состояние мобилизации, активная установка на действие) и устойчивая (личностная) составляющая, психоло-

гическое содержание которой как системного личностного образования остается недостаточно изученным.

Так, О.В. Плешакова [84] определяет личностную готовность к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе как психическое новообразование, характеризующееся концентрацией внутренних сил студента и его направленностью на личностно значимую деятельность, что обеспечивает успешность профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, специфика которой заключается в наличии эмоционального настроения, знаний об особенностях, содержании и технологиях социальной работы, а также коммуникативных умений, эмпатических и рефлексивных способностей.

При этом автором отмечается, что формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе должно обеспечиваться соблюдением психолого-педагогических условий, в числе которых:

- активизация деятельности студента по получению знаний о содержании, специфике, моделях и технологиях социальной работы;
- формирование у него способности к эмоциональной саморегуляции в процессе профессионального общения и поведения;
- взаимодействие преподавателя со студентом с учетом характерологических свойств личности обучаемого;
- формирование у студента представления о себе как субъекте профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.

Л.А. Кудашова [53] использует сходное понятие «морально-психологическая готовность к профессиональной деятельности», которая определяется как сложное сочетание психических особенностей и моральных черт личности, определяющих ее адекватное, заинтересованное и ответственное отношение к профессии, принятие предъявляемых ею требований, а также установку на преодоление специфических для данной сферы деятельности трудностей. При этом психологический и моральный компоненты готовности следует рассматривать в тесной взаимосвязи, так как только в совокупности они могут обеспечить реальную готовность к профессии специалиста по социальной работе.

Е.К. Лунеговой [60] под «готовностью специалиста по социальной работе к деятельности с детьми-инвалидами» понимается комплекс знаний и представлений об особенностях и условиях деятельности, владение способами и приемами работы с детьми-инвалидами, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Таким образом, в исследованиях данный конструкт раскрывается как сумма личностных качеств, коррелирующих с успешностью выполнения данного вида деятельности, или редуцируется до отдельных своих составляющих.

Далее рассмотрим структуру личностной готовности к профессиональной деятельности.

Понятие «структура» определяется как форма внутренней организации системы, выступающей в единстве устойчивых закономерных взаимосвязей между ее компонентами [12, с. 167].

Необходимо отметить, что в литературе нет единого мнения относительно компонентов личностной готовности специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности, а на особенности ее описания серьезное влияние оказывает понимание исследователями этого феномена. Однако с учетом анализа литературы в структуре личностной готовности специалиста по социальной работе к профессиональной деятельности выделяют *следующие компоненты*.

Е.К. Лунегова [60] в структуре психологической готовности специалиста социальной работы к деятельности с детьми-инвалидами выделяет когнитивный (знания и представления), операционально-деятельностный (способы и приемы) и мотивационно-ценностный (профессионально важные качества, ценности, устойчивая мотивация к деятельности) компоненты.

О.В. Плешакова [84] выделяет мотивационный, ориентационный, операциональный, рефлексивный компоненты.

Т.Г. Хащенко [110], основываясь на системном подходе к исследованию личности и ее профессиональной деятельности, определяет личностную готовность к профессиональной деятельности как системное образование, интегрирующее различные (когнитивные, мотивационные, аффективные и поведенческие) структуры, обеспечивающие эффективную включенность личности в деятельность. При этом системообразующим компонентом готовности к профессиональной деятельности выступает способ жизнедеятельности человека в данной сфере деятельности как активного творца и хозяина обстоятельств, ресурсов и результатов своего труда, профессионального развития и самореализации.

В структуре личностной готовности к профессиональной деятельности автором выделяются: ориентационная, операциональная и базовая подсистемы, последняя из которых определяет развитие и функционирование всей системы в целом.

Базовая подсистема образована взаимосвязями компонентов, составляющих психологический фундамент осознанного выбора социальной работы как вида профессиональной деятельности и способа ответственного распоряжения собственной жизнью, своим трудом и его результатами, обеспечивающего возможность самореализации личности.

Компоненты базовой подсистемы:

1) созидательно-мотивационный (мотивация творческого вклада в деятельность, мотивация достижения, интернальный локус контроля, толерантность к неопределенности и толерантность фрустрационная как готовность к конструктивному реагированию на трудности);

2) субъектно-жизненный (жизненные цели, жизненная позиция и жизненная перспектива личности);

3) рефлексивно-проективный (рефлексивная и прогностическая способности).

Ориентационная подсистема (направленность) образована взаимосвязями компонентов, интегрирующих личностные особенности, определяющие осознанное принятие/непринятие личностью профессиональной деятельности и себя в ней.

Компоненты ориентационной подсистемы:

1) самооценочный, стержень которого составляет Я-концепция личности как субъекта профессиональной деятельности;

2) деятельностно-оценочный, включающий привлекательность для личности имманентных социальной работе как профессиональной деятельности сторон и интерес к ее содержанию;

3) ценностно-регулятивный;

4) коммуникативно-мотивационный;

5) созидательно-мотивационный, последний из которых принадлежит одновременно двум подсистемам. Взаимосвязь «созидательно-мотивационного» компонента с другими компонентами ориентационной подсистемы является психологическим фундаментом принятия личностью социальной работы как профессиональной деятельности и способа самореализации.

Операциональная подсистема включает:

1) компетентностные компоненты, интегрирующие различные знания, умения, способности, необходимые для социальной работы как профессиональной деятельности и развития ее субъекта;

2) рефлексивно-проективный компонент, принадлежащий сразу двум подсистемам. Взаимосвязь рефлексивно-проективного компонента с другими компонентами операциональной подсистемы обеспечивает их развитие.

Анализ психологических исследований позволил нам систематизировать имеющиеся подходы и выделить следующие **структурные компоненты личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.**

1-й компонент – смысловой:

Данный компонент заключается в готовности специалиста к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности, которая не задана жестко извне. Предполагает независимое и ответственное распоряжение собственной жизнью, своим трудом и его результатами, обеспечивающим возможность самореализации личности. Развитие компонента обеспечивается согласованием общих смысложизненных ориентаций, целей, установок, направленности личности со смыслами и целями самореализации в профессиональной деятельности. Обучение профессии должно строиться как направленная перестройка субъективного опыта, включающая не только трансля-

цию смыслов и особенностей профессиональной категоризации объектов, связанных с профессиональными действиями, но и формирование мировосприятия в целом. Так, приступая к выполнению той или иной деятельности, специалист осознает и эмоционально переживает ее ценность с точки зрения личной значимости. Это осознанное переживание накладывается на его установки, сформированные в процессе обучения, воспитания, смыслы, в результате чего закрепляется внутренняя мотивация, обуславливающая надежность результатов профессиональной деятельности.

Основные составляющие компонента: система смысложизненных ориентаций (личностные смыслы) и сложившийся в сознании образ будущей профессии.

2-й компонент – субъектно-личностный: предполагает комплексное развитие личности студента как будущего субъекта профессиональной деятельности в социальной сфере.

Основные составляющие компонента: гибкость мышления, умение видеть проблемы и противоречия, оперативно находить способы решения задач. Также к составляющим данного компонента следует отнести наличие профессионально важных личностных качеств (толерантности и эмпатии).

3-й компонент – регуляторный: для специалиста по социальной работе важна эмоционально-волевая саморегуляция.

Основные составляющие компонента: переменные, связанные с успешностью самоопределения в пространстве возможностей и выбора цели для последующей реализации; переменные, связанные с организацией целенаправленной деятельности, и переменные, связанные с сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств: умения саморегуляции (управлять и контролировать свои эмоции в любой ситуации; управлять своим настроением; переносить большие нервно-психические нагрузки; снимать психологическое напряжение); психологические защиты; личностный потенциал как нераскрытые способности, которые подлежат выявлению и включению в деятельность с целью более полной самореализации субъекта в ней; диспозиционный оптимизм, проявляющийся в ожидании позитивных событий в будущем.

Таким образом, для цели исследования данная структура представляется нам наиболее содержательной, так личностная готовность к профессиональной деятельности в широком смысле понимается нами как результат обучения в учреждении высшего образования, как выработанность у субъекта деятельности (студента – будущего специалиста по социальной работе) индивидуальных способов противодействия возникающим в процессе деятельности препятствиям, приписывание личностного смысла выполняемой деятельности и способности к саморегуляции деятельности вне зависимости от ее условий (наличие у выпускника личностного потенциала специалиста по социальной работе).

1.2 Специфика профессиональной деятельности специалиста по социальной работе

Профессия «специалист по социальной работе» направлена на оказание содействия в разрешении таких проблем, как индивидуальная помощь в ликвидации конфликтных и критических ситуаций в социальном взаимодействии личности, ценностном становлении ее жизненных отношений; групповая поддержка самого человека и его ближайшей микросреды (семьи) в физическом, психическом и социальном становлении индивидуально-творческих начал личности; общественная защита прав каждого на достойную жизнь в обществе независимо от его физического и умственного развития, социального статуса; практическая забота о сохранении физического и психического здоровья; организация разносторонней социально приемлемой групповой и досуговой деятельности (физической, познавательной, коммуникативной, рефлексивной, практической, и творческой); обеспечение и поддержка успешного субъект-субъектного взаимодействия человека в окружающем социокультурном пространстве; помощь в создании таких условий жизнедеятельности в микросреде, при которых, несмотря на физическое увечье, душевный срыв, личностную жизненную утрату или кризис, человек может жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважения к себе окружающих людей; реадaptация человека в изменившемся социуме посредством усиления степени его самостоятельности и самоконтроля ситуации [48, с. 168].

При анализе такой многомерной реальности как профессиональная деятельность специалиста по социальной работе, целесообразно исходить из трех базовых категорий психологии, имеющих для нее определяющее значение – деятельность, общение и личность.

Профессионально-компетентным является такой труд специалиста по социальной работе, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются социальная работа как деятельность, социальное взаимодействие, реализуется личность специалиста и достигаются хорошие результаты – «превращение» клиента из объекта помощи в субъект самопомощи.

В настоящее время происходит нечеткое различие функционала социального педагога, специалиста по социальной работе и социального работника, помимо того, что социальный работник получает образование в среднем специальном учебном заведении.

Специалист по социальной работе организует материально-бытовую помощь и поддержку людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, выявляет граждан, нуждающихся в социальных услугах, определяет характер и объем необходимой помощи (ремонт жилья, обеспечение топливом, одеждой, продуктами и т.п.), а также содействует госпитализации в лечебные учреждения, принятию на обслуживание нестационарными и стационарными учреждениями органов социальной защиты населения, консуль-

тирует по вопросам получения дополнительных льгот и преимуществ, разрабатывает программу реабилитационных мероприятий, участвует в оформлении необходимых документов, добивается принятия отвечающих закону решений в официальных инстанциях, а также координирует усилия различных государственных и общественных структур.

Специалист по социальной работе стремится максимально приблизить образ жизни своих подопечных к обычным для здоровых и благополучных людей условиям и нормам.

Социальный работник под руководством специалиста по социальной работе выполняет технические функции: покупку и доставку продуктов, лекарств, доставку вещей в химчистку, оказание доврачебной помощи (измерение температуры, накладывание горчичников и т.п.), а также содействие в проведении уборки в помещении, приеме пищи, обработке приусадебного участка и т.п.

Деятельность социального педагога можно отнести к социальной работе как направлению ее специализации. При этом на первое место в работе социального педагога выходит психолого-педагогический компонент деятельности, а основным методом решения проблем взаимодействия и взаимоотношений в системе «социум-человек» является социальное воспитание.

В нашем исследовании категория «специалист по социальной работе» рассматривается в широком контексте, включая в себя как категорию «социальный педагог», так и категорию «социальный работник».

Не каждый человек пригоден для социальной работы. Как отмечает В.А. Никитин [73], социальная работа – это не обязанность, а веление души и ею должны заниматься не все те, кто хотят, но не способны к этой деятельности, а только те, кто и хочет, и имеет для этого соответствующие данные: те, чья психограмма соответствует профилю специалиста в области социальной работы [73, с. 141]. Как представитель «помогающих» профессий специалист по социальной работе имеет дело с личностью, обладающей психической реальностью, сам обладая ею. На практике это означает, что любой клиент может влиять на специалиста по социальной работе, передавая свои состояния, вовлекая в орбиту своих проблем. В то же время специалист, оказывающий помощь, обладая психической реальностью, может, а чаще всего должен, воздействовать на клиента, включая в работу различные стороны этой реальности. Эти взаимные воздействия могут быть как позитивными, так и негативными. Задача специалиста заключается в том, чтобы, во-первых, сохранить способность к сопротивлению в случаях негативного влияния, свой психологический статус-кво; во-вторых, осуществлять культурную эмпатию в ситуациях позитивных воздействий.

Воздействие одной личности на другую – это влияние на сознание, волю, эмоции, а через них – на поведение и деятельность человека в целом. Оно осуществляется с помощью убеждения, внушения эмоционального заражения. Влияние – это процесс и результат изменения одним человеком

другого (его установок, намерений, представлений и других сторон психической реальности в ходе взаимодействия).

Сила и модальность воздействия одного человека на другого опосредуются такими отношениями, как симпатия и антипатия. Если человек нам симпатичен, многие черты его личности являются для нас привлекательными и притягательными. Наше общение с ним строится, прежде всего, на доверии, все сказанное и сделанное им не верифицируется нашим сознанием, а принимается на веру. Со временем он превращается для нас в некую харизматическую личность, взгляды которой мы считаем правильными, к мнению которой мы готовы прислушиваться, а советы выполнять. И, наоборот, с человеком, к которому в процессе общения возникает стойкая антипатия, трудно проявлять чувство эмпатии. Это означает, что его советы и рекомендации будут подвергаться сомнению, покажутся непривлекательными, и не будут выполняться.

Итак, специалист по социальной работе работает с личностью, она является главным объектом его профессиональной деятельности. Между ним и клиентом нет посредника, поэтому столь велико значение личностных параметров этого специалиста.

Современная социальная работа рассматривается как процесс содействия продуктивному личностному росту человека при решении им жизненно важных задач взаимодействия с окружающим миром. Это задачи достижения жизненного успеха, социальной компетентности, конкурентоспособности, социального самоопределения, выживания в обществе.

Целями системы социальной работы выступают: направленная информационная и практическая поддержка процесса созидательного и продуктивного, разумного и творческого становления человеческой индивидуальности и личности в конкретном обществе; необходимое содействие личности в самоорганизации собственной жизни на всех возрастных этапах жизненного пути (в детстве, отрочестве, юности, зрелости, старости) и в разных жизненных пространствах ее социального взаимодействия (в семье, малой группе общения, трудовом коллективе); конструктивная помощь в ключевых и критических ситуациях социализации и самореализации личности человека (поло-ролевой и семейно-бытовой, профессионально-трудовой, досугово-творческой, социально-правовой и гражданской, физической и психической, нравственно-эстетической, эмоциональной и др.).

Специалист в области социальной работы по своему профессиональному назначению призван предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить превентивную профилактику различного рода негативных явлений (нравственного, физического, социального плана), отклонений в поведении людей, их общении и, таким образом, оздоровить окружающую их микросреду. Поэтому ему приходится осваивать различные социальные роли и менять их в практической деятельности в зависимости от ситуации и характера решаемой проблемы.

Это могут быть роли посредника, защитника интересов ребенка, консультанта, организатора взаимодействия и др.

Профессиональные знания и умения – это объективные характеристики труда специалиста по социальной работе, а личностные особенности, установки и ценностные ориентации – ее субъективные характеристики.

Профессиональные умения как способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности также являются неотъемлемой составляющей готовности личности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.

Для специалиста по социальной работе одной из ключевых групп профессиональных умений, отражающих специфику данной деятельности, составляют умения саморегуляции: умение управлять своим настроением; переносить большие нервно-психические нагрузки; снимать психологическое напряжение.

Сопоставляя различные подходы, можно выделить психологические критерии профессиональной пригодности специалиста по социальной работе, т.е. вероятностные характеристики, отражающие возможности человека овладеть данным видом профессиональной деятельности: высокий уровень интеллектуального развития; беглость и острота мышления; хорошая саморегуляция, самодисциплина; оптимистическое прогнозирование; креативность – способность к творчеству, большая физическая выносливость, работоспособность; эмпатия (оптимальный ее уровень).

Следует отметить, что при анализе проблемы профессиональной пригодности личность чаще всего рассматривается со стороны профессионально важных качеств, а деятельность характеризуется отдельно. Дается лишь указание на наличие взаимосвязи между ними: качества личности формируются в деятельности, а наличие необходимых качеств обуславливает успешность деятельности. В действительности же нередки случаи непродуктивности личности при наличии всех профессионально важных качеств, так как между личностью и деятельностью существуют опосредующие факторы.

1.3 Смысловые основы профессионального становления специалиста по социальной работе

Процесс профессионального становления занимает довольно длительный период в жизни каждого человека, и предполагает совершенствование его не только как профессионала, но и как личности. В профессиональном становлении условно можно выделить несколько этапов: подготовительный, включающий оценку своих возможностей и потребностей в овладении той или иной профессией, формирование общих представлений о ней; подготовительный этап, предполагающий получение соответствующего образования; этап адаптации (начало профессиональной деятель-

ности в качестве молодого специалиста) и, собственно, этап «превращения» в профессионала.

Этап обучения в учреждении высшего образования охватывает, как правило, период юности, возрастные рамки которого приходятся на 16–17 – 22–23 года. Это момент, когда происходит поиск своего места в мире, осознание смысла своего существования, собственной уникальности, неповторимости, происходит становление нового уровня самосознания.

Ведущим видом деятельности в юношеском возрасте является учебно-профессиональная. При этом личность на данном этапе выступает не только объектом, но и активным субъектом процесса обучения, который, в свою очередь, представляет собой, согласно Е.Ю. Артемьевой [2], вид направленной трансляции смыслов. Обучение профессии автором понимается как «направленная перестройка субъективного опыта, включающая не только трансляцию смыслов и особенностей профессиональной категоризации объектов, связанных с профессиональными действиями, но и формирование мировосприятия в целом» [2, с. 171]. Результаты экспериментов И.Б. Ханиной [89] и некоторых других исследователей также дают основание говорить об обучении как инструменте построения полноценных смысловых систем, вписывающихся в структуру субъективного опыта, преломляющего социальный опыт, активно изменяя и перестраивая его. Таким образом, обучающий выступает посредником и транслятором социального опыта, однако обучаемый (студент) усваивает эту информацию через призму собственных смыслов и значений.

Одной из основных функций личностного смысла выступает презентация субъекта в образе роли и места отражаемых объектов и явлений действительности в его жизнедеятельности. Как отмечает Д.А. Леонтьев [61], ко многим явлениям и объектам у личности складывается «априорное отношение, которое является следом опыта взаимодействия с этими объектами и явлениями, отражающим их жизненный смысл». Так, на протяжении всего процесса обучения, прохождения ознакомительной, учебной, производственной практики, у студента – будущего специалиста по социальной работе, формируются определенное отношение к будущей профессии, внутренняя мотивация на овладение ее.

Л.С. Выготский [22] в своих многочисленных трудах по возрастной психологии, созданных в период с 1931 по 1934 год, развивал идею различных «целостнообразующих» факторов на каждом этапе онтогенеза, воплощенную в представлении о существовании в каждом возрасте своей доминирующей функции, вокруг которой выстраиваются и которой подчиняются все остальные. В нашем случае, в юношеском возрасте, в качестве такой доминирующей функции выступает личностный смысл, значение для личности выполняемой ею деятельности. Это подтверждает анализ культурно-исторической теории Л.С. Выготского, проведенный П.Я. Гальпериным в 1935 г. [23]. Под смыслом деятельности автор понимает дина-

мическое единство четырех компонентов: задачи, мотива, знака и значения. «Это единство мотива, значения, реального средства и поставленной задачи и есть единство осмысленного действия, и это действенное единство и есть смысл. Отделение одного звена от другого ведет к утрате смысла деятельности. Лишь включение всех компонентов в действие ведет к тому, что мотив становится мотивом, задача выступает как нечто, требующее разрешения и деятельности, а деятельность получает смысл» [61, с. 120].

Тем не менее для современных студентов трудоустройство в соответствии со специальностью, получаемой в учреждениях высшего образования, зачастую не является ключевым смыслом. Не исключением являются и выпускники специальности «Социальная работа». Основные внешние причины данного феномена общеизвестны и взаимосвязаны: низкая заработная плата выпускников вузов в социальной сфере, несовершенство законодательной базы, отсутствие научно организованного профессионального отбора на данную специальность, должного контроля деятельности коммерческих вузов и т.д. Но устранения их представляется недостаточным, данную проблему необходимо решать на совершенно ином, личностном уровне. Результатом обучения должно стать на сегодняшний день не столько наличие знаний, умений и практических навыков, сколько соответствующее ценностно-смысловое отношение к профессии как к одной из основных сфер жизни. Это особенно актуально в овладении профессией специалиста по социальной работе (с различными направлениями специализации), так как одной из тенденций сегодняшнего дня является то, что выпускники этой специальности, отработав в качестве молодых специалистов предписанным законодательством один-два года, либо меняют само место работы, либо сферу профессиональной деятельности. Социальная работа – это непростая в моральном и физическом отношении и не столь высокооплачиваемая профессиональная деятельность. Поэтому одним из условий успешного становления профессионала в этой сфере является опора на более глубинные аспекты, а именно, смысловой уровень регуляции деятельности [62, с. 303].

Д.А. Леонтьев [62], говоря об индивидуальных особенностях смысловой сферы, выделяет систему гипотетических конструкторов – конкретных диагностируемых показателей, хотя бы частично отражающих индивидуальные характеристики механизмов смысловой регуляции [62, с. 291]. Он относит к ним общую смысловую ориентацию, общий уровень осмысленности жизни, степень осознанности и временную локализацию ведущих смысловых ориентиров в будущем, настоящем или прошлом.

Смысловая регуляция специфична для каждого человека, осознанна и опосредована, конституирует личность, дает человеку свободу от ситуации, позволяет ему взаимодействовать с миром в целом, что особенно важно в период перехода к взрослости (студенческий возраст как раз и является таким периодом) – в период «второго рождения личности» (А.Н. Леонтьев [61, с. 133]), когда происходит «смещение движущих сил

личностного развития извне вовнутрь» на основе интеграции и полноценного развития механизмов свободы и ответственности.

По мнению Д.А. Леонтьева [62], базовой характеристикой личности является способность к осознанию смысла жизни, составляющими которого автор считает локус контроля, проявляющийся в интернальности личности, уверенной в своих силах, способной регулировать течение собственной жизни, делать выбор и нести за него ответственность. Следующим компонентом исследователь [64] считает смысложизненные ориентации, которые, являясь сложными социально-психологическими образованиями, порождаются реальными, значимыми взаимоотношениями субъекта и бытия, соотносятся с прошлым, настоящим и будущим личности, задают направление и границы ее самореализации как субъекта жизненного пути через структурную организацию целей-ценностей. Жизнь можно считать осмысленной, если человек ставит перед собой достаточно ясные цели, что предполагает активную направленность личности в будущее, при этом человек опирается на настоящее и не отбрасывает прошлого; процесс жизни приносит радость и удовлетворение; личность оценивает какую-либо часть своей жизни, как результативную, умеет извлекать необходимый опыт из прошлого, не «застревая» на каком-либо жизненном отрезке; субъект считает себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Смысложизненные ориентации являются вектором, задающим направление, по которому личность продвигается в сторону обретения смысла жизни как вершины человеческого бытия. Эта направленность формирует текущие задачи, деятельность и в конечном итоге влияет на отношение к окружающему миру и поведение. Иерархия смысложизненных ориентаций человека относится к особым образом организованным целостным многоуровневым системам, включающим в себя целый ряд различных смысловых структур. Они выражают собой динамическую систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированную и закрепленную жизненным опытом индивида в ходе социализации и социальной адаптации на фоне индивидуально-типологических особенностей. В рамках отечественной психологии смысложизненные ориентации можно описать как сверхнаправленность человека на обретение смысла жизни в целом и каждой ситуации в частности, которая детерминирует деятельность личности, побуждает ее к самооценке и самоанализу. Кроме того, ориентация на обретение смысла заставляет человека познавать окружающую его объективную действительность, тем самым выходя за пределы самого себя, своих представлений о мире, и находить в ней нечто способное стать его индивидуальным, неповторимым личностным смыслом. Данное положение можно с уверенностью отнести и к будущей профессиональной деятельности. Та деятельность, которая значима для личности, вплетена в систему его смыслов и ценностей, будет внутренне мотивирована.

вированной, субъективно переживаемой, а, следовательно, осмысленной, результативной.

В целом смысловая регуляция деятельности, согласно концепции Д.А. Леонтьева, это «согласование целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками субъекта» [62, с. 147]. Автор считает, что развитость смысловой регуляции, ее удельный вес относительно других форм регуляции жизнедеятельности выступают в качестве определенной меры личностной зрелости. Согласно этому подходу, базисными компонентами образа мира личности являются смысловые инварианты – устойчивые системы личностных смыслов, содержательные модификации которых обусловлены особенностями индивидуального опыта личности.

Обращаясь к смысловым детерминантам готовности к профессиональной деятельности, нельзя не остановиться на такой составляющей смысловой сферы личности, как установка.

Смысловые установки как форма выражения личностного смысла в виде готовности к совершению деятельности представляет собой неосознаваемый или частично осознаваемый настрой, готовность к определенному восприятию, пониманию, переживанию и поведению.

По мнению А.Г. Асмолова [3], установки определяют устойчивость и определенность протекания деятельности. Если личностные установки устойчиво и надситуативно определяют характер профессиональной деятельности, то социальные установки обуславливают способы взаимодействия специалиста с клиентами.

Следует отметить три вида социальных установок: на клиента; на себя как специалиста; на взаимодействие с ним.

В установке на клиента субъект-субъектным полюсом оси взаимодействия является личностный подход к клиенту, т.е. настрой на восприятие, понимание переживаний, целей, взглядов, отношении и проблем клиента.

На субъект-объектном полюсе отношений господствует ролевой подход – восприятие поведения клиента с точки зрения соответствия его поведения парадигме клиента – проблемный, слабый, необразованный, несамостоятельный, зависимый, внушаемый и т.д.

Об установках специалиста по социальной работе на себя как специалиста можно предположить следующее: на субъект-субъектном полюсе – это значимость личностных проявлений для успеха в социальной работе, на субъект-объектном полюсе – это саморегуляция специалистом поведения в соответствии с общими предписаниями и правилами, т.е. функционально-ролевое поведение, часто лишенное личностного начала.

Установка на взаимодействие с клиентом может быть как ролевой – на жесткое управление и контроль в деятельности, авторитарность в общении, так и личностной – на сотрудничество, совместную деятельность, диалогичность в общении и партнерские отношения.

При ролевом варианте специалист стремится внести в процесс взаимодействия нормативное содержание без учета его личностной значимости для клиентов.

При личностно-ориентированном взаимодействии он стремится к развивающему, личностно значимому и привлекательному для обеих сторон содержанию.

Итак, личностное проявляется в профессиональной деятельности через личностные смыслы и установки. Они как раскрывают, так и маскируют проявления индивидуальных особенностей специалиста по социальной работе.

Сами же установки специалиста в профессиональной деятельности базируются на глобальном отношении человека к различным сторонам жизни, и прежде всего к людям, самому себе, деятельности. При положительном отношении к людям, себе как личности, при интересе к общению и сотрудничеству с людьми шансы на формирование личностного полюса установок весьма велики.

Можно говорить, по крайней мере, о трех возможных вариантах соотношения личностного и профессионального для специалиста по социальной работе: социальная работа не значима для специалиста, он ее выполняет не более чем формально-ролевым образом (профессиональное не является личностно значимым); социальная работа – один из личностных смыслов наряду с другими, не менее важными (профессиональное – одна из личностно значимых сфер); социальная работа – ведущий (один из ведущих) смысл жизни.

Очевидно, что ожидать результативности от деятельности «формально-ролевых» специалистов не приходится, даже если они обладают всеми профессионально важными качествами. Но и специалисты из другой «крайней» группы не всегда успешны из-за конфликта между повышенной преданностью одной социальной роли и неуспешностью в других.

Рассмотрим также роль смысловой сферы личности в регуляции деятельности, используя выделенные Б.С. Братусем [9, с. 85] ее уровни. Мы взяли за основу именно этот подход, так как профессия «специалист по социальной работе» относится к типу помогающих, где предполагается постоянное взаимодействие с людьми. Автор в качестве основного критерия выделения уровней смысловой сферы предлагает отношение к другому человеку («как самооценности – на одном полюсе, и как вещи – на другом») [16, с. 87]. Причем, альтруистическая ориентация личности для специалиста по социальной работе является ключевой. Итак, Б.С. Братусь выделяет 4 уровня смысловой сферы личности [16]:

Нулевой уровень составляют ситуационные смыслы, т.е. обусловленные самой ситуацией и целями, которые ставит человек в зависимости от условий этой ситуации. Именно поэтому эти смыслы, как правило, чисто прагматические. Исходя из этого, можно заключить, что у студентов, по-

ступающих на специальность «Социальная работа» и не стремящихся к высокой успеваемости, преобладают именно такие ситуационные прагматические смыслы в регуляции учебной деятельности. Как уже отмечалось, социальная работа – это не та профессия, социальный статус которой выражается в высоком заработке. Кроме того, если у студента преобладает так называемая внешняя мотивация обучения в вузе (т.е. получение диплома при формальном овладении знаниями), то это не гарантирует, что он в дальнейшем будет работать по избранной специальности. И это также отражается на учебной деятельности на подготовительном этапе профессионального становления. Студент, у которого на первый план выходит именно этот уровень смысловой сферы, может с уверенностью сказать, что «нет смысла хорошо учиться, если все равно работать в данной сфере не планирую и высокого заработка это мне не принесет». Этот уровень является скорее регулятивным, нежели личностным. На этом же примере можно проиллюстрировать и следующий, *первый уровень* смысловой сферы – эгоцентрический, в котором исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность и т.п. «Этот уровень может представлять иногда по внешности весьма привлекательные и даже как бы возвышенные намерения, скажем самосовершенствование, но если последнее направлено лишь на благо себе, оно есть на поверку – не более чем эгоцентризм» [16, с. 86]. Отсюда возникает вопрос, как специалист, смыслы профессиональной деятельности которого лежат на этом уровне, может эффективно оказывать помощь людям с различными проблемами: инвалидностью, отсутствием жилья, средств к существованию, пожилым людям? Профессионал, будь то специалист в области социальной работы, психолог, не может руководствоваться принципом, по которому люди для него бы делились на тех, кто «удобен», с кем «хорошо и легко» работать, а с кем – нет. И если такие установки начнут преобладать у специалиста по отношению к клиентам, это может вызвать внутриличностный конфликт, который приведет в конечном итоге к профессиональному выгоранию. Поэтому важно выявлять эти смыслы уже на этапе вхождения в профессию, чтобы каким-то образом иметь возможность направлять и влиять на них. *Второй уровень* смысловой сферы – группоцентрический. На этом уровне смыслы близкого окружения (группы людей, которая либо отождествляется с самим собой, либо ставится выше) становятся определяющими для отдельного человека в отношении к действительности и другим людям (причем отношение к другим зависит от того, входит ли он в близкую, значимую группу, или нет). Этот уровень также связан тесно с предыдущими. На профессиональной деятельности специалиста по социальной работе преобладание таких смыслов может отражаться следующим образом: как правило, работая с маргинальными, социально уязвимыми гражданами, у специалиста, осознанно или неосознанно, складывается определенное отношение к этим социальным группам, в любом случае, они по каким-то своим особенностям

противопоставляются той группе, к которой принадлежит сам специалист. На личностном уровне это отношение выполняет регулятивную роль: не попасть в эту маргинальную группу, но как это отражается на процессе и результатах помощи клиенту социальной работы, представляется важным для изучения. Рассмотрев более глубоко механизмы этого явления, можно повысить эффективность подготовки специалистов в условиях вуза, а также улучшить качество работы и эффект профессиональной помощи уже практикующих специалистов.

Третий, просоциальный уровень смысловой сферы личности, характеризующийся направленностью человека на создание таких результатов (в деятельности, общении, труде), которые принесут благо обществу в целом. Тем не менее если смыслы этого уровня преобладают у человека, то можно говорить не просто о его высокой нравственности, но и социально-психологической и профессиональной компетентности как специалиста. Насколько на этот уровень можно повлиять в ходе учебной и профессиональной деятельности, вопрос сложный. Ведь студент приходит в учебное заведение уже со сложившейся системой качеств, ценностей, отношений. И как эта система будет меняться (расширяться), зависит, скорее всего, от субъективных факторов – значимости деятельности, профессиональных установок и др. Однако во внеучебной деятельности, если она к тому же внешне не стимулирована, как это часто бывает, этот уровень может проявляться особенно ярко. К слову, за рубежом (в Финляндии) для абитуриента, который поступает на специальности, связанные с социальной работой, является обязательным опыт работы по обслуживанию «трудных» клиентов. На наш взгляд, это снижает риск того, что в эту сферу придут люди, чья психограмма не соответствует требованиям, предъявляемым профессией к специалисту в данной области.

Просоциальный уровень – наиболее сложный и наименее изученный в психологии уровень смысловой сферы, так как отражает скорее широкое рассмотрение смысла человеческой жизни, нежели более узкое понимание смысла как значения определенной сферы деятельности для человека. Однако в социальной работе на первый план зачастую выходят личностные характеристики специалиста, а затем уже профессиональные умения и навыки. В этом состоит, на наш взгляд, суть всех помогающих профессий. Б.С. Братусь приводит в своей работе «Аномалии личности» [16, с. 86] высказывание С.Л. Рубинштейна о том, что «смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей, быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные, быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [93, с. 381].

Это и есть, на наш взгляд, та точка соприкосновения, где встречаются смысл жизни и смысл профессиональной деятельности, в том числе, и специалиста по социальной работе.

Таким образом, все уровни смысловой сферы (от прагматического ситуационного, до высшего – просоциального) оказывают значительное влияние на процесс профессионального становления специалиста по социальной работе, изначально определяя мотивы выбора профессии, учебную успеваемость на этапе овладения профессией и в конечном итоге – профессиональное и личностное развитие.

Такие составляющие смысловой сферы личности, как система смысло-жизненных ориентаций и сложившийся в сознании образ профессии лежат в основе смыслового компонента готовности личности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.

Обращаясь ко второму, субъектно-личностному компоненту модели готовности личности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, следует рассмотреть профессионально важные личностные качества. Личность может рассматриваться как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. В структуре личности специалиста по социальной работе многие исследователи пытаются выделить определенные группы основных качеств.

Так, раскрывая личностные качества специалиста по социальной работе, Е.И. Холостова [111, с. 231] делит их на три группы: 1) психологические характеристики, являющиеся составной частью способности к данному виду деятельности; 2) психолого-педагогические качества, ориентированные на самосовершенствование специалиста по социальной работе как личности, 3) психолого-педагогические качества, направленные на создание эффекта личного обаяния специалиста по социальной работе.

В первую группу включаются требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к познавательным процессам (восприятию, памяти, мышлению, воображению); эмоционально-волевым процессам и эмоциональным состояниям (сдержанность, стабильность, стрессоустойчивость, самообладание, жизнерадостность, целеустремленность, настойчивость, решительность, активность и др.).

Ко второй группе относятся такие качества, как самокритичность, адекватная самооценка и уровень притязаний, способность к самоанализу, саморегуляции, самоконтролю поведения.

В третью группу качеств входят коммуникабельность, эмпатия и красноречивость.

Ю.Н. Кулюткин [56, с. 157] рассматривает три группы качеств личности, имеющих значимость в профессиональной деятельности, предполагающей работу с людьми: способность понимать внутренний мир другого человека; способность к активному воздействию; способность владеть собой.

А.К. Маркова [68] выделяет в структуре личности специалиста по социальной работе, так называемые, интегральные характеристики: а) профессиональное самосознание, т.е. комплекс представлений о себе как

профессионале; б) индивидуальный стиль деятельности и общения; в) творческий потенциал.

Для данного вида профессиональной деятельности особое значение придается таким личностным качествам, как эмпатия и толерантность.

Феномен эмпатии занимает важное место в исследованиях как отечественных, так и зарубежных авторов. Например, К. Роджерс [92] определил эмпатию как «осознание чувств и эмоций других людей, умение чувствовать эмоции и настроения окружающих, понимать их точку зрения и проявлять активный интерес к их заботам, открытость во взаимодействии, умение проникать во внутренний мир другого человека» [92, с. 267]. Именно выделение актуальности переживания составляет основу эмпатического отношения профессионала к объектам его деятельности.

М.Д. Хоффман [126] акцентировал внимание на познавательном компоненте эмпатического взаимодействия и интерактивном аспекте данного взаимодействия.

Отечественные психологи неоднозначно трактуют содержание понятия эмпатии, определяя ее как способность, как процесс, или как состояние, при этом связывая эмпатию с различными психическими процессами и особенностями личности.

В психологическом словаре (Б. Мещеряков, В.В. Зинченко) [70] эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) понимается как внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование); отзывчивость на переживания и эмоции другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций.

А.А. Бодалев [12, с. 250] указывает, что эмпатия «выступает как очень сложное психологическое образование, в котором познавательные и эмоциональные процессы оказываются связанными друг с другом теснейшими зависимостями». С.Л. Рубинштейн [93, с. 416] рассматривает эмпатию как составную часть любви человека к человеку. Подлинно эмпатическим отношениям он противопоставляет феномен «расширенного эгоизма».

В.В. Бойко [8, с. 113] выделяет следующие виды эмпатии: 1) рациональная эмпатия, которая осуществляется посредством сопричастности, внимания к другому, интенсивной аналитической переработки информации о нем; 2) эмоциональная эмпатия, реализуемая посредством эмоционального опыта (переживаний, чувств); 3) интуитивность, позволяющую обрабатывать информацию о партнере на бессознательном уровне.

Большинство исследователей феномена эмпатии отмечают, что она является профессионально важным свойством, основой истинного понимания ситуации и эмоционального состояния клиента. Однако, если рассматривать эмпатию как процесс восприятия мира глазами других людей, способность встать на их место, прочувствовать их боль, то следует говорить не столько об эмпатии в целом, сколько об оптимальном ее уровне, не несущем дискомфорта ни специалисту, оказывающему помощь, ни клиенту.

Так, П. Блум [127] выделяет ряд негативных последствий чрезмерного вчувствования в состояние другого человека. Он выступает противником так называемого эмпатического альтруизма, суть которого – в прямой зависимости между сочувствием и желанием помочь. По его мнению, эмпатию человек проявляет только по отношению к привлекательным людям, либо схожим с ним по каким-либо признакам. Также, согласно исследованиям П. Блума [73], люди с высоким уровнем эмпатии подвержены большому риску развития депрессии и тревожных расстройств. Это является следствием эмпатического стресса, вызванного способностью чувствовать чужую боль. Автор описывает людей «с деликатными чувствами», которые, заметив рану или язву у нищего, «способны чувствовать неприятное ощущение в той же части своего тела» [127].

В социальной работе более приемлемым будет дистанцированное сочувствие (в противовес эмоциональной эмпатии), когда есть потребность и готовность оказывать помощь, понимание истинной сути ситуации, не испытывая при этом тех же чувств, что испытывает клиент. Нарушение же этой тонкой грани активизирует защитные механизмы психики личности, которые наряду с минимизацией негативных, травмирующих переживаний, поддержанием устойчивости эмоционального состояния в дискомфортной для личности ситуации, могут оказать и деструктивное влияние на процесс взаимодействия (феномены переноса и контрпереноса – эмоциональное отношение клиента к специалисту (специалиста к клиенту), возникающее в результате переноса на него чувств, испытанных ранее по отношению к другим людям) [127, с. 135]. Знание этих особенностей позволит построить обучение таким образом, что выпускники данной специальности смогут, зная свои психологические особенности, руководствоваться ими в своей профессиональной деятельности на благо себе и клиентам.

Наряду с эмпатией, одной из основных профессионально важных характеристик для специалистов «помогающих профессий» является толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение). В настоящее время этот термин наполняется различными смыслами и содержанием. Однако большинство авторов определяют его как синоним принятия, терпимости и правильного понимания многообразия форм самовыражения и способов проявления индивидуальности.

В отечественной психологии толерантность как феномен стала предметом ряда исследований (А.Г. Асмолов [4], [5], И.Б. Гриншпун [27], А.А. Реан [90]), рассматривается в связи с личностной обусловленностью общественного сознания (В.А. Лабунская [58], Т.П. Скрипкина [96]), описанием и диагностикой коммуникативных установок (В.В. Бойко [15], межэтническим взаимодействием (Г.У. Солдатова) [57], психосемантическими исследованиями этнических стереотипов (В.Ф. Петренко) [83], типологией толерантной активности субъекта (В.Г. Третьяк [106]). Разрабатываются прикладные аспекты формирования толерантного сознания (Г.У. Солдато-

ва [97]) и программы по развитию навыков ненасилия и толерантного поведения. Толерантность изучается также в контексте проблемы педагогического взаимодействия и взаимоотношений в малых группах (Я.Л. Коломинский [49], А.А. Реан) [90].

Заметный вклад в понимание понятия и сущности толерантности внесли П. Гречко [25], разграничивший понятия «терпимость» (толерантность) и «терпение», а также определивший границы толерантности, В.А. Лекторский [59], предложивший ряд возможных способов понимания толерантности, и Л.В. Баева [6], которая провела комплексное исследование проблемы, представив анализ и классификацию форм толерантности, механизмы формирования толерантного и интолерантного сознания.

Так, А.Г. Асмолов [5, с. 7] отмечает, что в зависимости от контекста термин «толерантность» рассматривается с трех позиций: толерантность как устойчивость, выносливость; толерантность как терпимость и толерантность как нечто допустимое (допуск). Толерантность представляет собой установку, волевой акт, признание человеком себя как несовершенного и незавершенного существа, открытого опыту другого человека.

В психологическом словаре А.В. Петровского [86, с. 401] толерантность определяется как психофизиологическое свойство, означающее ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию.

Толерантность, по мнению К.Г. Гусаевой [29], необходимо рассматривать на двух уровнях человеческого сознания: на рационально-логическом и эмоционально-чувственном. Чтобы быть терпимым к другому человеку, понимать его, требуется не только знание того, что нужно поступать так, а не иначе, сколько необходимость прочувствовать это. С этой точки зрения толерантность – всегда личностно-прочувствованный поступок.

Данное понятие раскрывается через уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Коммуникативная толерантность представляет собой характеристику, отражающую степень переносимости личностью неприятных или неприемлемых для нее психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Это систематизирующая характеристика, поскольку с ней согласуются и другие особенности индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные.

Говоря о коммуникативной толерантности студентов специальности «социальная работа», следует отметить, что данное свойство для будущих представителей этой профессии является предпосылкой внутренней гармонии субъектов, включенных в образовательный процесс. Оно также лежит в основе способности к самоконтролю и саморазвитию.

Формирование в процессе обучения личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе также должно

осуществляться посредством раскрытия таких характеристик личности будущего профессионала, которые будут способствовать поддержанию психологического комфорта в неблагоприятных условиях, а также отвечающих за саморегуляцию деятельности. Данное положение легло в основу третьего компонента личностной готовности к профессиональной деятельности – регуляторного, где базовым конструктом выступает личностный потенциал.

Термин «личностный потенциал» в недостаточной мере представлен в психологических словарях и требует дальнейшей конкретизации и операционализации. Сформулированы понятия психофизиологического потенциала (Г.М. Зарковский [41]), базового, деятельностного, психологического потенциала – как индивидуального, так и популяционного (Г.Б. Степанова [80]), профессионального потенциала личности (И.П. Махова [65]), инновационного потенциала (В.Е. Клочко [46]).

Наиболее полно раскрыто понятие личностного потенциала и его структурных составляющих в монографии «Личностный потенциал: структура и диагностика», подготовленной коллективом авторов под редакцией Д.А. Леонтьева [63].

Ю.М. Резник [91] представила обобщенную интегративную модель личностного потенциала человека, состоящего из реализованных способностей (актуальных ресурсов) и не востребованных или нереализованных возможностей (неразвитых способностей, задатков и др.). В структуру личностного потенциала он включает креативный центр личности, репертуар видов деятельности и технические навыки. Личностный потенциал подразделяется на профессионально-квалификационный, информационно-познавательный, организационно-коммуникативный, духовно-нравственный и репродуктивный. Основными инструментами реализации личностного потенциала выступают личностные стратегии, в частности, стратегия жизненного благополучия, стратегия жизненного успеха и стратегия самореализации.

Попытку формализовать понятие личностного потенциала, связав его с понятием успешности социальной адаптации, предложил В.Н. Марков [68], понимающий под потенциалом личности «систему ее возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов». Структурная модель, предложенная этим автором, предполагает, что «все жизненные достижения личности, зафиксированные в ее биографии, – внешние проявления ее потенциала и могут служить для оценки его уровня». Исследователь предлагает сгруппировать эти достижения по различным ключевым сферам, составляющим структуру человеческой жизни, по которым и отслеживается реализация потенциала личности. В качестве таких сфер в упрощенном варианте были предложены следующие: здоровье; общение (в частности, общественная работа); учеба; увлечения (обеспечивающие вместе с учебой саморазвитие личности); работа (содержит успехи в области управления, творческие успехи в работе по специальности и социальную оценку трудовых достижений); семья; затраты на социальную мобильность. Под по-

следним компонентом подразумевается более или менее благоприятная стартовая жизненная позиция. Опираясь на число и уровень достижений в различных сферах, автор предлагает количественно подсчитывать индекс потенциала личности, проявившегося в той или иной жизненной сфере.

Этот подход характеризуется, во-первых, расширительным пониманием потенциала личности, в который включены, по сути, все ее полезные ресурсы, во-вторых, взглядом с позиции управленца, которого интересует не личность как таковая, а обобщенная картина ресурсов организации и популяции.

Г.М. Зараковский [41, с. 133–134] использует термин «психологический потенциал», который рассматривается как «система психологических свойств личности, определяющая возможность успешной жизнедеятельности индивида в разных сферах жизни» [41, с. 135]. Автор выделяет разные группы свойств личности, из которых формируется психологический потенциал, в их числе общая активность и установка на достижения, направленность личности, способности и регуляторные качества.

Обобщая взгляды ряда исследователей личностного потенциала, С.В. Величко [19, с. 127] отмечает, что с позиций психологии потенциал выступает как психологическое явление, представляющее собой процесс непрерывного самосовершенствования и стремления к достижению вершин личностного, профессионального развития человека и реализации творческих возможностей и способностей. Общим во всех проанализированных подходах она считает изучение потенциала как активно проявляемого индивидом в окружающей среде ресурса, который формируется под воздействием субъективных и объективных, то есть внутренних и внешних факторов. Автор отмечает, что потенциал отдельно взятой личности превращается в социальную ценность через механизмы самореализации, обеспечивая личности более гармоничное взаимодействие с окружающим миром.

В основе этого гармоничного взаимодействия с окружающим миром лежат, по мнению ряда исследователей (С.В. Величко [19], В.Н. Марков [67] и др.), способности изменять свои цели и стратегии их достижения в зависимости от условий окружающего мира, то есть быть адаптивным. С.В. Величко [11] отмечает, что адаптивный человек может корректировать свои цели и планы, чтобы использовать новые возможности, а также согласовывать противоположные требования: единообразия и разнообразия, стабильности и изменения, адаптации и саморегуляции. Подобная адаптивная включенность личности в окружающий мир обеспечивается тем, что именно внешний мир является сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений.

Различные авторы выделяют следующие личностные качества, составляющие потенциал личности или способствующие его реализации: культура системного мышления; культура организационного поведения; коммуникативная культура; умение работать в команде; толерантность; стремление к самообразованию и саморазвитию; высокая профессиональ-

ная ответственность; организаторские и лидерские качества; устойчивость к постоянно изменяющимся социальным, психологическим и экономическим факторам; гибкость и креативность мышления; оптимальный стиль поведения; умение представлять свои профессиональные и личностные качества; культура здоровья и здорового образа жизни. Чем выше уровень развития личности, тем большим потенциалом она характеризуется.

С успешностью самореализации в учебной деятельности связывает понятие личностного потенциала И.И. Белякова [7]. По ее мнению, успешной самореализации личности студента, раскрытию его потенциальных возможностей в процессе обучения полагает развитие у него определенных личностных качеств, таких как волевые, рефлексия, осознание своих целей и возможностей, освоение навыков самопознания и саморегуляции. Также было выявлено, что степень адаптивности студентов, которую можно рассматривать как личностный потенциал, зависит от четырех основных личностных характеристик: уровня самооценки и самопринятия; особенностей эмоциональной сферы; особенностей поведения и способности к эмпатии.

Общим для всех отмеченных подходов является то, что личностный потенциал определяется операционально через успешность самореализации в той или иной деятельности и нередко сводится к набору умений и навыков, способствующих осуществлению этой деятельности. При этом понятие «потенциал» акцентирует внимание на еще нераскрытые способности, которые подлежат выявлению и включению в деятельность с целью более полной самореализации субъекта в ней. Иногда в рассмотрение включаются некоторые личностные особенности, неспецифичные для конкретной деятельности, однако их роль вторична. Подобный способ определения личностного потенциала может оказаться практически полезным.

Концепция личностного потенциала и предлагаемые способы ее использования в разных сферах жизнедеятельности соответствует актуальным запросам профессионального сообщества. Сейчас проблема потенциальных возможностей человека приобрела новое звучание в связи с ростом темпа и разнообразия изменений во всех сферах жизни. Более динамичный мир сегодня побуждает по-новому подходить к решению этой старой проблемы, ставя во главу угла динамические аспекты личности – готовность к желательным изменениям и устойчивость к нежелательным, а новые подходы к личностным характеристикам и их измерению открывают новые перспективы для решения этой задачи.

Личностный потенциал – это не отдельные непосредственно поддающиеся измерению переменные, а сложно организованная система взаимосвязанных переменных. Д.А. Леонтьев [63] обосновывает положение о личностном потенциале как потенциале саморегуляции, при этом отмечает, что факторы личностного потенциала опосредуют влияние мотивации на успешность деятельности и влияние стрессогенных и травматических ситуаций на здоровье и психологическое благополучие. Результаты первых исследований, направленных на выявление структуры лично-

стного потенциала, позволяют предположить, что в нее входят три дополняющие друг друга группы переменных, соответствующие трем выделенным его сторонам: те, которые связаны с успешностью самоопределения в пространстве возможностей и выбора цели для последующей реализации, те, которые связаны с организацией целенаправленной деятельности, и те, которые связаны с сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств.

Наиболее четко роль личностного потенциала проявляется в трех классах ситуаций, характеризующихся тремя видами вызовов: в ситуациях неопределенности, требующих от субъекта определиться по отношению к ним, поставить себе цели и наметить ориентиры их достижения; в ситуациях достижения, требующих реализации поставленной или заданной извне цели в соответствии с определенными критериями должного, и в ситуациях внешнего давления или угрозы, вынуждающих субъекта решать задачу сохранения себя как личности, своего жизненного мира, своих ценностей, целей и планов.

Для понимания личностного потенциала представляется значимым более подробное рассмотрение входящих в его структуру переменных (рисунок 1.1).



Рисунок 1.1 – Структурные компоненты личностного потенциала как потенциала саморегуляции

Наиболее показательны для оценки личностного потенциала являются такие переменные, как автономная каузальность, жизнестойкость, диспозиционный оптимизм, самозффективность, контроль за действием, толерантность (к неопределенности в том числе). Менее однозначен статус в структуре личностного потенциала таких переменных, как стили совладания, субъективная витальность и рефлексивность. В свою очередь, из числа его составляющих автономная каузальность и толерантность к неопределенности играют наиболее важную роль для функции самоопределе-

ния, самоэффективность и контроль за действием – для функции реализации, а атрибутивный оптимизм и в особенности жизнестойкость являются наиболее универсальными из числа рассмотренных переменных – они играют большую роль во всех трех классах ситуаций вызова.

Под концепцией личностного потенциала понимается существование определенной системной организации устойчивых свойств личности, связанных с успешностью осуществления разных функций саморегуляции.

Поэтому структуру личностного потенциала также можно репрезентировать в виде трех составляющих, соответствующих трем функциям саморегуляции.

Функция ориентации, или самоопределения, выполняет задачу расширения спектра возможностей действия, которые способен раскрыть для себя субъект, максимизации потенциальных смыслов, которые может нести в себе ситуация, и самоопределения по отношению к ним. Она обеспечивает построение ответственного выбора на основе открытости к спектру альтернатив, возможность отказываться от утратившей смысл цели и гибко переключаться на другую. Из личностных переменных с этой функцией соотносятся те, которые связаны с успешностью самоопределения в пространстве возможностей и выбора цели для последующей реализации. Выраженность этих переменных характеризует потенциал самоопределения.

Функция реализации осуществляет преодоление неопределенности, сужение спектра возможностей, совладание с их избыточностью через осуществление выбора и переход к реализации, доведение поставленной цели до успешного осуществления в целенаправленной деятельности. Из личностных переменных с этой функцией соотносятся те, которые связаны с организацией целенаправленной деятельности. Выраженность этих переменных характеризует потенциал реализации.

Функция сохранения, или совладания, проявляется не в ситуации реализации целенаправленной активности, а в ситуации противостояния неблагоприятным стрессогенным и травмирующим событиям. Она обеспечивает сохранение устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств, гибкое совладание с деформирующими воздействиями, принуждающими индивида к изменению своих действий в мире, при сохранении смысловых ориентаций и базовых структур личности. Из личностных переменных с этой функцией соотносятся те, которые связаны с сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств. Выраженность этих переменных характеризует потенциал совладания.

В отношении компонентов личностного потенциала следует отметить их неравномерную представленность как в теоретических конструктах и моделях, так и в методическом инструментарии, что связано отчасти с неодинаковой сложностью разработки разных аспектов личностного потенциала, отчасти с неравномерным запросом со стороны практики. Так, в том, что касается потенциала реализации уже имеющихся целей и мотивов,

вов, существует обилие теоретических моделей, экспериментальных данных и целый ряд хорошо обоснованных конструктов, описывающих характеристики личности, влияющие на успешность реализации целей. Что касается потенциала самоопределения – наработки весьма немногочисленны и не столь прямо отражают нужные свойства саморегуляции. Функция совладания занимает промежуточное положение.

Структуре личностного потенциала присущи следующие основные характеристики:

Связь с успешностью жизнедеятельности и психологическим благополучием в самом широком смысле слова, включающем не только удовлетворение базовых потребностей и достижение целей, но и здоровье, эмоциональное благополучие, душевную гармонию, близкие взаимоотношения, саморазвитие и другие характеристики полноценного функционирования.

Неспецифический характер: личностный потенциал в целом связан не с отдельными сферами деятельности и отношений с миром, он проявляется в широком круге жизненных отношений и форм жизнедеятельности.

Системная организация: зависимость эффектов отдельных переменных личностного потенциала от их взаимосвязей между собой и организацией в целостную функциональную систему.

Функциональность, то есть проявление в деятельности активности: личностный потенциал не обладает ценностью как таковой, вне контекста его применения. Более того, правомерно характеризовать личностный потенциал как меру использования тех навыков, способностей, творческих и интеллектуальных возможностей, которыми обладает индивид. Именно благодаря личностному потенциалу, проявляющемуся в саморегуляции и организации деятельности, люди с ограниченными способностями, но эффективно и в полной мере их использующие, нередко добиваются гораздо больших успехов, чем люди, потенциально намного более одаренные, но применяемые свои творческие возможности лишь в небольшой мере.

Культурная инвариантность: высокая степень инвариантности структур личностного потенциала, поскольку они связаны с универсальными структурами человеческой деятельности.

Формируемость и изменчивость на протяжении жизненного пути: главную роль в становлении личностного потенциала играет собственная активность развивающейся личности, испытывающая сильное влияние стратегии и тактики родительского отношения. Ключевыми являются периоды прохождения известных возрастных кризисов, в особенности подросткового кризиса, полноценное прохождение которого приводит к формированию автономии, присущей зрелой личности, а неуспешные варианты прохождения фиксируют варианты личностного развития, характеризующиеся дефектами саморегуляции.

Личностный потенциал играет опосредующую (буферную) роль во влиянии неблагоприятных обстоятельств среды и жизненных событий на нарушения функционирования и личностного развития.

Таким образом, личностный потенциал, или потенциал саморегуляции, в частности, такие его составляющие, как диспозиционный оптимизм и стратегии совладания с трудностями, отвечающие за регуляцию поведения доминирующие у личности психологические защиты, являются базовыми характеристиками регуляторного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе.

Диспозиционный оптимизм представляет собой обобщенное ожидание в будущем преимущественно хороших событий (пессимизм же предполагает выраженность более негативных ожиданий относительно будущего). Теоретической основой данного утверждения является модель поведенческой саморегуляции Ч. Карвера [123] и М. Шейера [122]. Корни этой модели лежат в традиции теорий мотивации как ожидаемой ценности, которые учитывают два важнейших условия мотивации – привлекательность результата и веру в его достижимость (ожидания относительно будущего). Конструкт диспозиционного оптимизма раскрывает именно эту, вторую составляющую эффективной саморегуляции. Согласно модели поведенческой саморегуляции, люди совершают усилия, направленные на преодоление трудностей для достижения поставленных целей лишь до тех пор, пока их ожидания будущих успехов достаточно благоприятны. Когда же возникают серьезные сомнения в достижении успешного результата, они склонны оставлять попытки достичь своих целей. Предполагается, что эти различные ожидания также сопровождаются эмоциональными переживаниями. Ощущение приближения к желаемым целям связано с преобладанием позитивного аффекта, и, напротив, при возникновении существенных проблем на пути к достижению целей возникает негативный аффект. Диспозиционный оптимизм является относительно устойчивой личностной характеристикой, отражающей позитивные ожидания субъекта относительно будущего. Исследования показывают, что оптимизм тесно связан с переменными, отражающими эффективную саморегуляцию, более эффективными стратегиями преодоления трудностей, успешным психологическим функционированием, адаптацией к стрессу и физическим здоровьем. Он также связан с личностными чертами и установками, характеризующими психическое благополучие, – высокой самооценкой, положительными эмоциями, экстраверсией, ощущением контроля происходящего, а также низким уровнем нейротизма, депрессии и тревожности. Кроме того, диспозиционный оптимизм играет определенную роль в противодействии человека стрессовым ситуациям и сохранении физического здоровья. Диспозиционный оптимизм был связан с такими разными позитивными показателями адаптации к стрессу, как начало учебы в университете, выздоровление после операции на сердце. В частности, во впечатляющем исследовании М.Ф. Шейера [123] с коллегами было показано, что мужчины-оптимисты, перенесшие операцию на сердце, чаще использовали проблемно-фокусированные стратегии преодоления стресса и реже – стратегии отрицания; в период госпитализации оптимисты выздоравливали быстрее, и им требовалось меньше времени для возвращения к нормальной жизни, чем песси-

мистам. В исследованиях, проведенных на студентах в последние недели академического семестра, было обнаружено, что оптимисты сообщают о меньшем количестве физических симптомов, жалуясь на недомогания, чем пессимисты. Одно из объяснений обнаруженных связей состоит в том, что оптимисты и пессимисты используют различные стратегии преодоления трудностей, или копинг-стратегии. Есть убедительные свидетельства того, что преимущества в отношении здоровья, которые дает оптимизм, связаны с адаптивными копинг-стратегиями. Оптимисты, в отличие от своих менее оптимистичных сверстников, с большей вероятностью используют адаптивные стратегии, направленные на решение проблемы, планирование, позитивные интерпретации, личностный рост и активное преодоление трудностей, и с меньшей вероятностью обращаются к стратегиям поведенческого ухода от проблемы (трудной жизненной ситуации) и отрицания, согласно данным М. Шейера [123]. Важную роль в предотвращении профессиональных деформаций личности в будущем, поддержанию психологического комфорта человека в ходе адаптации к изменяющимся условиям деятельности играют также механизмы психологической защиты.

Выбор студентами профессии «социальная работа» далеко не всегда детерминирован внутренне осознанными мотивами и потребностями. При таком несоответствии ожиданий осваиваемому содержанию деятельности наблюдается стресс и активизация различных защитных механизмов психики, как конструктивных, которые будут способствовать разрешению ситуации, обеспечивать психологический комфорт в неблагоприятных условиях выполнения деятельности (зрелых), так и деструктивных (примитивных), когда происходит искажение реальности.

Таким образом, готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе следует рассматривать как результат развития у студентов личностных структур, которые способствуют самодетерминации деятельности вне зависимости от ее условий, в том числе и в неблагоприятных условиях, т.е. личностного потенциала.

Личностный потенциал представляет собой систему индивидуально-психологических особенностей личности, лежащих в основе способности исходить из устойчивых внутренних ориентиров жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне изменяющихся внешних условий.

Будущий специалист по социальной работе, обладающий высоким личностным потенциалом, в различных ситуациях, в т.ч. и в неблагоприятных условиях выполнения деятельности, за счет хорошей организованности сможет извлекать из них максимальную пользу, сохранять стабильность смысловых ориентаций, а также будет гибким в определении критериев желательности и обладать высоким уровнем готовности к работе в социальной сфере.

ГЛАВА 2

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОВЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

2.1 Организация исследования, характеристика выборки и психологического инструментария исследования

Теоретико-методологическими основаниями эмпирического исследования выступили: подход к анализу смысловой реальности и ее представленности в сознании и деятельности, к рассмотрению личностного потенциала (Д.А. Леонтьев [62]); психосемантический подход к исследованию индивидуальной системы значений (В.Ф. Петренко [83], Ч. Осгуд [125], Е.Ю. Артемьева [2]); концепция профессионального развития личности и смысложизненных аспектов ее деятельности (А.А. Бодалев [11], А.А. Деркач [33], В.Г. Зазыкин [20], Э.Ф. Зеер [54], Е.А. Климов [44], А.К. Маркова [67], М.Р. Мингаиева [70], В.Э. Чудновский [114] и др.), теория С. Мадди [124] о жизнестойкости как личностном ресурсе противодействия стрессу.

Указанные теоретические и эмпирические положения обусловили подбор психологического инструментария.

Для решения поставленных задач исследования использованы теоретические методы: сравнительный, системного анализа, систематизации научных идей; методы сбора данных: психодиагностический; методы обработки и интерпретации результатов: комплексный сравнительный анализ, графические методы представления полученных данных, статистические методы обработки материала (использование прикладной программы SPSS 16.0); описательная статистика, непараметрический метод для сравнения двух независимых групп с помощью критерия t-Стьюдента, факторный анализ.

Исследование качественных характеристик – составляющих личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе проводилось с 2013 по 2016 год в два этапа.

На первом этапе анализировалась отечественная и зарубежная психологическая и педагогическая литература с целью изучения сущности и структуры личностной готовности студентов – будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности.

Далее была разработана программа эмпирического исследования компонентов личностной готовности к профессиональной деятельности как психологического конструкта; определены участники исследования –

120 человек, методология и методы исследования, его цель и задачи, объект и предмет, основные понятия; сформулирована проблема и теоретические предпосылки рабочей гипотезы исследования; обоснован выбор темы.

На втором этапе проведено эмпирическое исследование компонентов личностной готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности на выборке студентов факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (113 девушек, 7 юношей, возраст респондентов составил от 17 до 27 лет, студенты 1, 3, 5 курсов учреждения высшего образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»). Данное учреждение высшего образования ведет подготовку по широкому спектру специальностей: как представителей социономического типа профессий, к которым относятся так называемые «помогающие профессии» (специалист по социальной работе, психолог и др.), так и для работы со знаковыми системами – представителей сигномических профессий (программистов, физиков, историков, математиков и др.). Представляет научный интерес выявление оптимального уровня отдельных качественных составляющих готовности к будущей профессиональной деятельности и сравнительный анализ полученных результатов для студентов, обучающихся на разных специальностях, для совершенствования качественных аспектов профессиональной подготовки. Поэтому для сравнения качественных показателей, наряду со студентами специальности «Социальная работа», в исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по специальностям «Математика и информатика», «История и обществоведческие дисциплины» с различными направлениями специализации.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методы и методики: семантический дифференциал (набор из 25 стандартных коннотативных оппозиционных шкал, разработанных Ч. Осгудом [125] (приложение А)); опросник «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев [64] (приложение Б)), тест диспозиционного оптимизма (русскоязычная адаптация Т.О. Гордеевой [24, с. 63] (приложение В)), методика диагностики общей коммуникативной толерантности и методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [8] (приложение Г, приложение Ж)), опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI), разработанный Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х.Р. Контом (в адаптации Л. И. Вассермана) (приложение Д) [18].

Для диагностики качественных характеристик смыслового компонента личностной готовности к профессиональной деятельности нами был использован метод семантического дифференциала и опросник «Смысложизненные ориентации».

С помощью шкал семантического дифференциала респондентам предлагалось оценить образ профессии «социальная работа», отразить в бланке представления о данном объекте следующим образом: «Перед Вами список

попарно сгруппированных прилагательных, выражающих качественно противоположные характеристики оцениваемого объекта. Поставьте значок (символ) оцениваемого объекта в то место на шкале (3210123), которое, по Вашему мнению, наиболее точно отражает степень выраженности данной характеристики (свойства) у оцениваемого объекта, при условии, что 0 – свойство не выражено; 1 – слабо выражено; 2 – средне выражено; 3 – сильно выражено. Например, Вы выбираете из пары “Простой-сложный” характеристику “простой” и полагаете, что это качество у данного объекта выражено сильно (3), тогда из ряда квадратов с цифрами 3210123, между словами “простой”, выбираете квадрат, который ближе к слову “простой” (3) и вписываете в этот квадрат значок оцениваемого объекта».

Затем проводилась обработка результатов с использованием статистической программы «SPSS 16.0 for Windows», методом факторного анализа с последующим варимакс-вращением.

Второй методикой, выбранной для диагностики качественных характеристик смыслового (базового) компонента готовности, выступил опросник «Смысложизненные ориентации» (автор Д.А. Леонтьев, русскоязычная адаптация опросника «Цели в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика) (далее – СЖО) [64]. Цель опросника: изучение представлений студентов – будущих специалистов по социальной работе, по таким характеристикам (соответствуют 5 измерительным шкалам опросника), как цели в жизни (шкала характеризует наличие или отсутствие у испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу); процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность (эта шкала – показатель того, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом), результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией (шкала отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть), локус контроля – Я (высокие баллы по данной шкале соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о ее смысле, низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни), локус контроля – жизнь, или управляемость жизни (убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их, либо, при низких показателях, фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее).

Методика включает 20 вопросов, на разных полюсах которых расположены противоположенные по смыслу утверждения. Между ними находятся числовые значения, соответствующие различной степени выраженности каждого состояния (бланк опросника представлен в приложении Б).

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения (процентили).

Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3210123 в оценки по восходящей или нисходящей ассиметричной шкале. Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу ее отсутствия. При подсчете баллов по ключу придерживаются следующего правила: в восходящую шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17, в нисходящую шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20. После этого суммируются баллы ассиметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченных испытуемым, и выявляется общий показатель – осмысленность жизни (ОЖ) – все 20 пунктов.

Для выявления качественных характеристик субъектно-личностного компонента готовности использовалась методика диагностики общей коммуникативной толерантности (приложение Г) и методика диагностики уровня эмпатических способностей (приложение Ж) В.В. Бойко [3].

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В. Бойко, позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения.

Пункты методики (45 пунктов) сгруппированы в 9 шкал: 1) неприятие или непонимание индивидуальности другого человека; 2) использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей; 3) категоричность или консерватизм в оценках других людей; 4) неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; 5) стремление переделать, перевоспитать партнеров по общению; 6) стремление партнера сделать другого человека «удобным» для себя; 7) неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности; 8) нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми; 9) неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других. По каждой шкале подсчитывается общая сумма баллов. Максимальное число баллов по каждой шкале – 15, общее по всем шкалам – 135. Чем выше число набранных респондентом баллов, тем выше степень его нетерпимости к окружающим. Бланк предъявляется респондентам без названий шкал.

Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко содержит 36 пунктов, сгруппированных в шесть шкал, позволяющих выявить такие характеристики, как преобладающий канал эмпатии (рациональный – характеризует направленность внимания, восприятия и мышления субъекта, выражающего эмпатию, на другого человека – на его состояние, проблемы, поведение, эмоциональный – способность субъ-

екта сопереживать, интуитивный канал эмпатии – свидетельствует о способности предвидеть поведение партнеров, действовать, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании), установки, способствующие или препятствующие эмпатии (соответственно облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов), проникающая способность в эмпатии (расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности), идентификацию (умение поставить себя на место партнера).

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки по каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра (канала) в структуре эмпатии. Они выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов (30 баллов и выше – у респондента очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний; 21–15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий).

С целью диагностики качественных составляющих третьего, регуляторного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности были использованы следующие методики: опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI), разработанный Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х.Р. Контом (в адаптации Л.И. Вассермана), и тест диспозиционного оптимизма (русскоязычная адаптация Т.О. Гордеевой).

Первый опросник «Индекс жизненного стиля» содержит 92 утверждения, где 8 механизмов психологической защиты личности (вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация, рационализация) формируют восемь отдельных шкал, численные значения которых выводятся из числа положительных ответов, разделенные на число утверждений в каждой шкале. Напряженность каждой психологической защиты подсчитывается следующим образом: число положительных ответов по шкале делится на число всех утверждений, относящихся к данной шкале. Общая напряженность всех защит подсчитывается путем деления количества положительных ответов на количество утверждений.

Тест диспозиционного оптимизма, или тест жизненной ориентации (Life Orientation Test, сокр. LOT) представляет собой опросник, предназначенный для измерения такой личностной черты, как оптимизм. Методика предложена в 1985 году Чарльзом Карвером и Майклом Шейером (LOT – Life Orientation Test), валидизирована на русскоязычной выборке в 2003 году К. Муздыбаевым, в 2012 году Т.О. Гордеевой. Опросник представляет собой 12 утверждений, позволяющих выявить, какие ожидания по отношению к будущим событиям преобладают у респондентов, и спрогнозировать их подверженность стрессам и стратегии преодоления трудностей.

2.2 Результаты исследования смыслового компонента личностной готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности

Готовность к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе определялась нами исходя из диагностики переменных, составляющих структуру готовности, представленную тремя компонентами: смысловым (базовым), субъектно-личностным, регуляторным.

Смысловой компонент представлен в структуре готовности личностными смыслами (системой смысложизненных ориентаций), а также, исходя из положения о том, что одной из основных функций личностного смысла выступает презентация субъекту в образе роли и места отражаемых объектов и явлений действительности в его жизнедеятельности, образом профессии, сложившимся в сознании будущих специалистов по социальной работе.

Первой качественной составляющей смыслового компонента готовности выступила система смысложизненных ориентаций студентов. С целью изучения смысложизненных ориентаций у студентов – будущих специалистов по социальной работе, нами было проведено исследование с помощью опросника «Смысложизненные ориентации» (автор Д.А. Леонтьев, русскоязычная адаптация опросника «Цели в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика) (далее – СЖО).

В таблице 2.1 приведены средние значения по общему показателю СЖО и всем пяти субшкалам у студентов специальности «Социальная работа».

Таблица 2.1 – Средние значения по субшкалам и общему показателю осмысленности жизни

Субшкала		Среднее значение		
		Студенты 1 курса	Студенты 3 курса	Студенты 5 курса
1.	Цели в жизни	29,7	32,4	30,4
2.	Процесс жизни	29,5	30,6	31,1
3.	Результативность жизни	25,3	26,9	26,3
4.	Локус контроля Я	20,0	21,6	21,7
5.	Локус контроля жизнь	29,4	31,1	31,0
	Осмысленность жизни	134,7	142,2	140,6

Как видно из таблицы 2.1, субшкала «Цели в жизни» является преобладающей по показателю среднего значения для студентов-третьекурсников (наименьшее среднее значение по данной шкале отмечается у студентов 1 курса). Это говорит о наличии у студентов 3 курса целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, при этом они воспринимают сам процесс своей жизни как интересный,

эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Однако низкие баллы по 4 шкале у третьекурсников свидетельствуют о некоторой неуверенности в способности контролировать события собственной жизни. Студенты 5 курса ориентированы на процесс жизни. Это показатель того, что испытуемые воспринимают процесс своей жизни как наполненный смыслом. Удовлетворенность процессом самореализации, результативностью жизни также демонстрируют студенты 3 курса.

У студентов-пятикурсников доминирующими являются представления о достаточной свободе выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о ее смысле, чего нельзя сказать о первокурсниках, набравших наименьшее количество баллов по шкале 4. Это связано, на наш взгляд, прежде всего с тем, что первокурсники находятся в начале пути своего профессионального и личностного становления, в то время, как выпускники обладают уже большей уверенностью в своих силах, готовностью к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности, видением жизненных перспектив. Общий показатель осмысленности жизни преобладает у студентов-третьекурсников. Это свидетельствует о наличии у них устойчивых смыслов в жизни, что тесно связано с членством в группах, увлечением каким-то делом и принятием четких целей.

Статистическая значимость результатов исследования и достоверность различий для выборок студентов проверялись с помощью z-критерия Колмогорова–Смирнова, в соответствии с которым распределение показателей в выборках соответствует нормальному виду, и t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Нами была выдвинута статистическая гипотеза о том, что средние значения выявленного уровня общей осмысленности жизни у двух генеральных совокупностей (выборок студентов 1 и 5 курсов, 1 и 3 курсов, 3 и 5 курсов) (сравнение осуществлялось попарно), из которых извлечены сравниваемые независимые выборки, равны. В случае отклонения этой гипотезы, принималась альтернативная о том, что среднее значение у одной из выборок больше (меньше) (таблицы 2.2 и 2.3).

Таблица 2.2 – Первичные описательные статистики для диагностируемой переменной «осмысленность жизни»

Субшкала	Студенты	Среднее	Стандартное отклонение
Осмысленность жизни	1 курс	134,71	24,663
	3 курс	142,26	25,142
	5 курс	140,69	25,223

Вероятность случайного проявления обнаруженных различий составляет не более 3 и 2% соответственно, различия являются статистически достоверными и значимыми, для выборок 3 и 5 курсов различия обнаружены на уровне статистической тенденции (таблица 2.3).

Таблица 2.3 – Значение t-критерия Стьюдента для независимых выборок

Осмысленность жизни	t-test for Equality of Means			
	t	df		Sig. (2-tailed)
1 и 5 курс	1,001	68	67,9	0,03
1 и 3 курс	1,26			0,02
3 и 5 курс	0,26			0,07

*p-уровень значимости $p < 0,05$ (Sig. (2-tailed)), (в нашем случае, $p = 0,03$ для выборок 1 и 5 курсов, $p = 0,02$ для выборок 1 и 3 курсов)

Таким образом, студенты, принявшие участие в исследовании, в целом демонстрируют достаточно высокий уровень осмысленности жизни. Так как данная категория понимается как количественная мера степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл, следует говорить о наполненности жизни респондентов, какими-либо устойчивыми смыслами, что феноменологически проявляется в энергии, жизнестойкости. Названные характеристики, в свою очередь, являются неотъемлемыми в становлении профессионала в области социальной работы. Осмысленность меняется на протяжении жизни, и вовлечены в этот процесс не только сами обучающиеся, но и преподаватели, которые транслируют смыслы и социальный опыт. В свою очередь, исследование смысловой сферы личности на этапе овладения профессией позволит построить систему реальных обучающих воздействий, что будет способствовать оптимизировать процесс профессионального становления студентов.

Второй качественной составляющей смыслового компонента готовности является образ профессии, представляющий собой динамический конструкт. В ходе обучения он может трансформироваться по мере приобретения опыта (взаимодействие с будущими клиентами и уже практикующими специалистами, овладение новыми знаниями и навыками). Также в процессе обучения происходит направленная трансляция смыслов, и субъектом данного процесса выступает преподаватель.

На сегодняшний день психологическое изучение смысловой сферы личности осуществляется с позиций различных подходов: экспериментального, психометрического, проективного, качественно-феноменологического, психосемантического. Последний представляется наиболее перспективным, так как использует новые принципы типологии личности, где личность рассматривается не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов. Одним из методов, используемых в рамках психосемантического подхода к изучению смысловой сферы, является метод семантического дифференциала, позволяющий оценить так называемое коннотативное значение объекта для личности, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами, слабоструктурируемыми и малоосознаваемыми формами обобщения.

В исследовании был воссоздан образ будущей профессии, сложившийся в сознании студентов – будущих специалистов по социальной работе.

Нами был использован психосемантический подход, позволяющий выявить индивидуальные значения и смыслы профессиональной деятельности через реконструкцию образа объекта – социальной работы как вида профессиональной деятельности, в сознании студентов.

Основным методом в исследовании выступил метод семантического дифференциала, в качестве инструмента шкалирования использовался набор из 25 стандартных коннотативных градуированных оппозиционных шкал вербального семантического дифференциала, разработанных Ч. Осгудом [2, с. 60] (бланк представлен в приложении А).

Объектом оценивания в данном исследовании служил образ профессии «социальная работа как вид профессиональной деятельности». В качестве респондентов выступили студенты младших курсов и выпускных курсов ВГУ имени П.М. Машерова, обучающиеся по специальности «Социальная работа», в количестве 120 человек.

В результате факторизации исходных данных (на выборке 3 курса) удалось выявить пять измерений семантического пространства, выразившихся в пяти факторах (таблица 2.4).

Таблица 2.4 – Матрица нагрузок шкал по факторам для выборки 3 курса

Название шкалы	Factor				
	1	2	3	4	5
Тяжелый–легкий		0,339		-0,430	0,402
Радостный–печальный	-0,682	-0,163	0,220		-0,204
Сильный–слабый		0,274	0,579	-0,319	0,217
Хороший–плохой			-0,221	0,119	0,960
Большой–маленький		0,428			0,320
Светлый–темный	-0,648	0,290		-0,111	0,247
Активный–пассивный		0,545	0,212	-0,137	0,265
Приятный–противный	-0,764	-0,161			
Горячий–холодный	-0,635	0,198		-0,164	-0,114
Упорядоченный–хаотичный	0,121		-0,418		
Шершавый–гладкий		0,665	0,391	0,327	
Сложный–простой		0,822		-0,346	
Напряженный–расслабленный	-0,100	0,875			
Влажный–сухой		0,307	-0,691		
Родной–чужой	-0,518		-0,597		0,346
Твердый–мягкий	0,162	0,192	0,502	-0,408	-0,145
Дорогой–дешевый	-0,636	-0,218		-0,106	
Быстрый–медленный		0,117	0,405		
Добрый–злой	-0,383	0,110	-0,130		0,191
Жизнерадостный–унылый	-0,644	-0,161			

Продолжение таблицы 2.4

Любимый–ненавистный	-0,670				-0,115
Свежий–гнилой	-0,670			-0,434	
Умный–глупый	-0,423	0,157		-0,335	0,259
Острый–тупой	-0,198			-0,960	-0,167
Чистый–грязный	-0,572		0,106		

Ведущим фактором для выборки 3 курса оказался первый фактор (этот фактор близок по смыслу фактору «Оценка» универсального набора факторов Ч. Осгуда) – 18,5% общей дисперсии. Фактор представлен 11 шкалами (10 шкал – по основной нагрузке и 1 шкала – по дополнительной) (таблица 2.5).

Таблица 2.5 – Матрица нагрузок шкал по фактору «Оценка» для выборки 3 курса

Название шкалы	Факторная нагрузка
Радостный–печальный	-0,682
Любимый–ненавистный	-0,670
Свежий–гнилой	-0,670
Жизнерадостный–унылый	-0,644
Дорогой–дешевый	-0,636
Горячий–холодный	-0,635
Чистый–грязный	-0,572
Приятный–противный	-0,764
Светлый–темный	-0,648
Добрый–злой	-0,383
Родной–чужой	-0,597

Помещая стимульный объект (в данном случае – образ профессии «социальная работа») на положительный полюс фактора «Оценка», субъект выражает свое удовольствие этим объектом, позитивное отношение к нему. Данный фактор отражает «удовольствие-неудовольствие» субъекта при взаимодействии с объектом. То есть, в этом случае, если в сознании студента сформировался позитивный образ профессии «социальная работа», то он будет стремиться в достаточной мере овладеть навыками, приобрести знания и умения для самореализации в данной сфере. И, напротив, если у студента сложилось априорное негативное отношение к будущей профессии, преобладал компромиссный, а не осознанный ее выбор, то студент будет всячески избегать негативный объект. Это объясняет существование феномена, упоминавшего нами выше: нежелание работать по специальности после окончания вуза [10]. В рамках данного фактора для выборки 3 курса можно дифференцировать шкалы, выражающие моральную оценку («добрый–злой»), эмоциональную оценку – «любимый–ненавистный», «приятный–противный», «светлый–темный»,

эстетическую оценку – «чистый–грязный», «свежий–гнилой» [9]. Наличие в данном факторе шкалы «родной–чужой» (-0,597) на отрицательном полюсе может свидетельствовать о том, что у студентов 3 курса в недостаточной мере сформирована профессиональная Я-концепция, студенты на данном этапе не отождествляют себя с представителями данной профессиональной общности – специалистами по социальной работе.

Второй фактор соответствует фактору «Активность», выделенному Ч. Осгудом [10], (фактор актуальной энергии по А.Г. Шмелеву) (12% общей дисперсии), включает в себя 5 шкал, перечень которых составляют: «напряженный–расслабленный» (0,875), «сложный–простой» (0,822), «шершавый–гладкий» (0,665), «активный–пассивный» (0,545), «большой–маленький» (0,428). Помещая объект на положительный полюс фактора «Активность», субъект мобилизует силы, т.е. подготавливается к быстрым ответным действиям при встрече с динамичным объектом.

Третий фактор (8,5% общей дисперсии) по большинству шкал соответствует универсальному фактору «Сила» общего набора факторов Ч. Осгуда, (интенсивность, потенциальная энергия по А.Г. Шмелеву). Помещая объект на положительный полюс фактора «Сила», субъект испытывает «напряжение», выражает статическое усилие, связанное с репрезентируемым объектом. Фактор включает 5 шкал – «влажный–сухой» (-0,691), «сильный–слабый» (0,579), «твердый–мягкий» (0,502), «упорядоченный–хаотичный» (-0,418), «быстрый–медленный» (-0,405). Качественный анализ состава значимых шкал, вошедших во второй и третий факторы, позволяет сделать вывод о том, что студенты 3 курса характеризуют социальную работу как вид деятельности, требующей активности, силы, что, в свою очередь, связывается в их сознании с напряженностью. При этом своевременно реагировать на изменения в ситуации в социальной работе (например, «переключиться» на выполнение новой профессиональной роли) представляется сложным процессом для студентов 3 курса [10].

Четвертый фактор (8,1% общей дисперсии), соответствующий фактору, выделенному А. Шмелевым при исследовании личностных черт на основе личностного дифференциала и получившему название «Интеллект (интеллигентность)», в который вошли 2 шкалы – «острый–тупой» (-0,960), «умный–глупый» (-0,435), отражает меру интеллектуальных усилий, прилагаемых при овладении профессией. В пятый фактор (7% общей дисперсии) вошли шкалы – «хороший–плохой» (0,960), «тяжелый–легкий» (0,402). Он сочетает в себе смысловые оттенки полезности деятельности, соответствует фактору «Успешность», выделенному при исследовании жизненных стилей Ч. Осгудом [11]. Этот фактор в деятельности представляет собой совокупность личностно значимых и социально оцениваемых достижений. Практикующие специалисты ориентированы на достижение субъективного переживания личной успешности в профессиональной деятельности, при этом подкрепленного сильным стереотипным образом ус-

пеха (трансформированным в субъективно-значимые факторы), навязанным обществом. В такой ситуации смысловая составляющая самореализации в профессии смещается на второй план. Особенно ярко это явление можно наблюдать у специалистов по социальной работе.

Образ профессии, который сложился в сознании студентов, также подтверждает наличие противоречия между субъективными ожиданиями и объективными требованиями профессии и общества. Социальная работа характеризуется респондентами как «хорошая», и в то же время, «тяжелая», что подтверждает противоречивое видение респондентами своей будущей профессии и требует дополнительной коррекционной работы, направленной на формирование смысловых структур личности студента, которые бы способствовали преодолению стереотипного восприятия успешности в данном виде профессиональной деятельности.

Семантическое пространство образа «социальная работа как вид профессиональной деятельности» в сознании студентов 5 курса также представлено пятью факторами: «Оценка» или «Активность» (21% общей дисперсии), «Сила» (11% общей дисперсии), «Альтруизм» (10% общей дисперсии), «Успешность» (6,9% общей дисперсии); «Интеллект (интеллигентность)» (6,6% общей дисперсии) (таблица 2.6). Ведущим фактором, так же, как и для выборки 3 курса, оказался первый фактор (21% общей дисперсии) – «Оценки» или «Активности» общего универсального набора Ч. Осгуда, включающий в себя как оценочные шкалы, отражающие ценность труда в социальной сфере, так и шкалы со смысловым оттенком активности. В него вошли следующие 10 шкал: «радостный–печальный» (-0,923); «жизнерадостный–унылый» (-0,770); «любимый–ненавистный» (-0,682); «чистый–грязный» (-0,597); «дорогой–дешевый» (-0,590); «тяжелый–легкий» (0,548); «сложный–простой» (0,510); «шершавый–гладкий» (0,490); «приятный–противный» (-0,763); «упорядоченный–хаотичный» (-0,525). В составе данного фактора преобладают характеристики, расположенные пятикурсниками на отрицательном полюсе шкалы, из чего следует, что социальная работа оценивается ими как «печальная», «унылая», «дешевая», «тяжелая». В этом отношении образ профессии по фактору «Оценка» сходен с образом, сложившимся у третьекурсников, и в целом, является негативным. На этапе интенсификации в профессиональном становлении будущего специалиста это является нормой. Однако для студентов пятого курса, находящихся в профессиональном становлении на этапе идентификации (этапе окончательного профессионального самоопределения и завершения поиска места работы), актуальным в таком случае является психолого-педагогическое сопровождение, заключающееся в формировании смыслового отношения к профессии.

Таблица 2.6 – Матрица нагрузок шкал по факторам (5 курс)

Название шкалы	Factor				
	1	2	3	4	5
Тяжелый–легкий	0,548	0,288			-0,217
Радостный–печальный	-0,923	-0,128	-0,249		
Сильный–слабый	0,130	0,155			-0,247
Хороший–плохой	-0,184	-0,200	-0,116	0,882	-0,366
Большой–маленький		0,505	-0,108		
Светлый–темный	-0,120	0,137		0,580	
Активный–пассивный	-0,172		-0,195	-0,171	
Приятный–противный	-0,763	-0,162	-0,185		-0,147
Горячий–холодный	-0,171	-0,201	-0,563		-0,125
Упорядоченный–хаотичный	-0,525		0,264	0,156	-0,181
Шершавый–гладкий	0,490	0,126	0,160	0,317	0,297
Сложный–простой	0,510	0,360			
Напряженный–расслабленный	0,498	0,703	0,255		
Влажный–сухой		-0,119	0,176		-0,482
Родной–чужой	-0,498	-0,654	-0,218	-0,108	0,250
Твердый–мягкий	0,306	0,816	0,292	0,306	0,248
Дорогой–дешевый	-0,590	-0,348	-0,340	-0,131	-0,257
Быстрый–медленный	-0,148	-0,258	-0,434	-0,149	-0,513
Добрый–злой		0,139	-0,946	0,280	
Жизнерадостный–унылый	-0,770	-0,311	-0,255		0,236
Любимый–ненавистный	-0,682	-0,392	-0,464	0,185	
Свежий–гнилой	-0,473		-0,420		-0,422
Умный–глупый	0,255		-0,187	0,305	
Острый–тупой	-0,138		-0,213	0,291	-0,546
Чистый–грязный	-0,597	-0,172			-0,170

Второй фактор, представленный в семантическом пространстве выборки 5 курса, соответствует фактору «Сила» (11% общей дисперсии) и включает шкалы: «большой–маленький» (0,505), «твердый–мягкий» (0,816), «напряженный–расслабленный» (0,703), «родной–чужой» (-0,654).

Студенты 5 курса, принявшие участие в исследовании, отмечают, что репрезентируемый объект – социальная работа связана для них с напряжением, усилиями в процессе ее осуществления.

Третий фактор, имеющий смысловой оттенок «Альтруизм» (10% общей дисперсии) составили 2 шкалы: «горячий–холодный» (-0,563); «добрый–злой» (-0,946). Исходя из состава шкал и характеристик, расположившихся на отрицательном полюсе («холодный», «злой»), студенты-пятикурсники на данном этапе профессионального становления не ориентированы на действия по оказанию помощи (проявление альтруизма), несмотря на то, что характеризуют социальную работу как «хорошую» (0,882) и «светлую» (0,580) в рамках четвертого фактора (6,9% общей дисперсии), сочетающего в себе смысловые оттенки полезности, эффективно-

сти деятельности. Это свидетельствует о несформированности готовности к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности.

Так же, как и для студентов 3 курса, социальная работа как вид профессиональной деятельности не связывается с интеллектуальными усилиями в процессе профессиональной подготовки и практического ее осуществления, о чем свидетельствует состав шкал, вошедших в пятый фактор (6,6% общей дисперсии) «Интеллект (интеллигентность)», однако данный фактор тоже является слабым, так как в него вошли всего две шкалы: «острый-тупой» (-0,546), «быстрый-медленный» (-0,513).

Наполнение факторов для обеих выборок 3 и 5 курса оказывается неоднородным, причем сочетание нескольких факторов в единой структуре позволяет воссоздать специфический конструкт образа социальной работы как вида профессиональной деятельности. В сознании студентов сложился в целом негативный образ будущей профессии «социальная работа», он несет в себе ярко выраженную окраску неприятия. Данный вид деятельности характеризуется как «печальный», «унылый», «дешевый», «холодный», «противный». Однако при этом социальная работа представляется как профессия, имеющая важность для общества, но связанная с усилиями в процессе ее осуществления и в моральном отношении. Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение студентов на этапах интенсификации и идентификации профессионального становления, и цель обучения в целом должны заключаться в оказании помощи при нахождении профессионального поля реализации себя, поддержке в поиске смысла будущей жизнедеятельности. Вместе с тем целенаправленное и своевременное изучение и раскрытие специфики функционирования смысловых структур личности, в частности, субъективного образа профессии, представленного в сознании, позволит построить систему реальных обучающих воздействий и оптимизировать процесс профессионального становления студентов специальности «Социальная работа».

2.3 Результаты исследования субъектно-личностного и регуляторного компонентов готовности студентов специальности «Социальная работа» к будущей профессиональной деятельности

Субъектно-личностный компонент в структуре готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности представлен системой профессионально-важных личностных качеств. Для цели исследования наибольшую ценность как индикатор готовности представляют такие качественные характеристики личности, как эмпатия и толерантность.

Говоря о коммуникативной толерантности студентов, следует отметить, что ВГУ имени П.М. Машерова готовит специалистов по широкому

спектру специальностей: как представителей социномического типа профессий, так и представителей сигномических профессий. Представляет научный интерес выявления оптимального уровня отдельных качественных составляющих готовности к будущей профессиональной деятельности и сравнительный анализ полученных результатов для студентов, обучающихся на разных специальностях, для совершенствования качественных аспектов профессиональной подготовки. Поэтому для сравнения качественных показателей, наряду со студентами специальности «Социальная работа», в исследовании приняли участие 120 студентов, обучающихся по специальностям «Математика и информатика», «История и обществоведческие дисциплины» с различными направлениями специализации.

Так, нами были выделены 3 уровня сформированности диагностируемой переменной у студентов: высокий, средний, низкий уровни коммуникативной толерантности. Обработка результатов производилась следующим образом. Для нахождения низких, средних и высоких показателей необходимо:

1. Найти максимально возможное значение баллов. В нашем случае это значение составило 15 баллов.
2. Определить среднее значение $\bar{X} = 7,5$.
3. Оценить стандартное отклонение: $\sigma = 3,75$.
4. Построить границы интервалов (рисунок 2.1).



Рисунок 2.1 – Границы интервалов для показателей диагностируемой переменной «коммуникативная толерантность»

После нахождения границ интервалов, нами были выделены (соответственно границам интервалов) 3 уровня сформированности диагностируемой переменной – коммуникативной толерантности: высокий уровень (у испытуемых, получивших высокие оценки, т.е. оценки в интервале от 11,25 до 15 баллов включительно), средний уровень (у испытуемых, получивших средние оценки, т.е. оценки от 3,75 до 11,25 баллов) и низкий уровень (у испытуемых, получивших низкие оценки, т.е. оценки в интервале от 0 до 3,75 баллов включительно).

Так, высокий уровень сформированности диагностируемой переменной у студентов-историков второго года обучения был выявлен у 25% респондентов. Для большинства студентов-историков (99%) характерен средний уровень коммуникативной толерантности. Низкий уровень коммуни-

кативной толерантности был выявлен у 75% респондентов. В гендерном отношении для девушек, принявших участие в исследовании, характерно наличие высокого уровня коммуникативной толерантности. Студенты 4 курса, обучающиеся по специальности «Математика и информатика», в целом также продемонстрировали средний уровень развития коммуникативной толерантности (88%). 12% студентов-математиков имеют низкий уровень коммуникативной толерантности.

Результаты, полученные при анализе показателей отдельных субшкал методики, позволили выявить следующее. Так, чем выше число набранных респондентом баллов в целом и по отдельной шкале (максимально – 15 баллов), тем выше степень его нетерпимости к окружающим.

Для студентов исторического и математического факультетов характерно преобладание баллов, полученных по третьей субшкале «Категоричность или консерватизм в оценках других людей» (среднее значение по шкале для историков – 6,8 балла, для математиков – 8,08 балла). Высокие баллы по данной шкале могут свидетельствовать о некоторой негибкости личности в общении с окружающими людьми. Категоричность в целом показывает пренебрежение мнением партнера и его заведомое неприятие, и как следствие, зачастую приводит к межличностным конфликтам.

У студентов специальности «Социальная работа», принявших участие в исследовании, показатели распределились следующим образом. Высокий уровень коммуникативной толерантности был выявлен 46% студентов, средний – у 54%. Низкий уровень коммуникативной толерантности у студентов факультета педагогики и психологии не был выявлен. Для студентов выпускных курсов этой специальности преобладающей является также третья субшкала «Категоричность или консерватизм в оценках других людей» (среднее значение по шкале – 6,32). Для первокурсников же – первая субшкала «Неприятие или непонимание индивидуальности человека» (среднее значение по шкале – 6,64 балла). Высокие баллы по данной шкале могут свидетельствовать о неумении или же нежелании понимать или принимать индивидуальные особенности других людей.

Статистическая значимость результатов исследования и достоверность различий для выборок студентов – будущих представителей социэкономического типа профессий, и будущих представителей сигноэкономического типа профессий (программистов, физиков, историков, математиков) проверялись с помощью z-критерия Колмогорова–Смирнова и установлено, что распределение в выборках соответствует нормальному виду, и t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Нами была выдвинута статистическая гипотеза (H_0) о том, что средние значения выявленного уровня коммуникативной толерантности у двух генеральных совокупностей (выборок студентов – будущих представителей сигноэкономического типа профессий (программистов, физиков, истори-

ков, математиков)) (\bar{N}_1) и будущих представителей социономического типа профессий (специальность «Социальная работа») (\bar{N}_2), из которых извлечены сравниваемые независимые выборки, равны. В случае отклонения этой гипотезы принималась альтернативная гипотеза о том, что \bar{N}_1 больше (меньше) \bar{N}_2 [23, с. 165].

Исходя из анализа показателей средних значений по показателю «уровень коммуникативной толерантности» (таблица 2.4), у студентов – будущих представителей сигномического типа профессий, в среднем уровень общей коммуникативной толерантности выше, чем у студентов – будущих представителей социономического типа профессий (специальность «Социальная работа») (таким образом, была принята альтернативная гипотеза о том, что \bar{N}_1 больше \bar{N}_2) (таблица 2.7).

Таблица 2.7 – Первичные описательные статистики для диагностируемой переменной «уровень общей коммуникативной толерантности»

Студенты разных специальностей	Среднее значение	Стандартное отклонение
Сигномический тип профессии	51,96	14,785
Социономический тип профессии	46,78	16,255

Так как p -уровень значимости $p \leq 0,1$ (в нашем случае, $p = 0,09$ (Sig. (2-tailed))), таблица 2.8), это значит, что вероятность случайного проявления обнаруженных различий составляет не более 9%.

Таблица 2.8 – Значение t -критерия Стьюдента для независимых выборок

Студенты разных специальностей	t-test for Equality of Means		
	t	df	Sig. (2-tailed)
Сигномический тип профессии	1,667	98	,099
Социономический тип профессии	1,667	97,133	,099

Значение t -критерия Стьюдента свидетельствует о том, что различия между 2 выборками (студентов – будущих представителей сигномического типа профессий (студенты-математики и историки), студентов – будущих представителей социономического типа профессий (специальность «Социальная работа»)) обнаружены на уровне статистической тенденции (таблица 2.8).

У большинства студентов, принявших участие в исследовании, был выявлен средний уровень коммуникативной толерантности, который может проявляться в виде ситуативной (фиксируется в отношениях данной личности к конкретному другому человеку, например, к брачному партнеру, коллеге, клиенту, случайному попутчику), профессиональной (прояв-

ляется в отношениях к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности) и типологической коммуникативной толерантности (выявляется в отношениях человека к собирательным типам личностей или группам людей, например, к представителям конкретной нации, социального слоя, профессии). Недостаточный уровень развития коммуникативной толерантности у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», может осложнить их становление в профессиональной деятельности, ведь данная профессия предполагает постоянное взаимодействие с людьми. У студентов данной специальности на начальных этапах обучения наблюдается неготовность воспринимать и терпимо относиться к другим, что требует дополнительной целенаправленной работы по формированию коммуникативной толерантности в процессе обучения в учреждении высшего образования.

Так как личностная готовность к профессиональной деятельности представляет собой системное образование, диагностика эмпатии как составляющей субъектно-личностного компонента готовности представляет интерес с точки зрения выявления ее соотношения с такими свойствами личности профессионала, которые способствуют поддержанию психологического комфорта в неблагоприятных условиях осуществления профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, составляющими третий, регуляторный компонент готовности: психологическими защитами и диспозиционным оптимизмом личности.

По результатам психодиагностики нами были установлены симптомокомплексы, отражающие эмпатические тенденции студентов специальности «Социальная работа», и их ведущие психологические защиты.

Высокий уровень эмпатии имеют 3% студентов 3 курса, у студентов-пятикурсников этот уровень эмпатии не выявлен. Это может свидетельствовать о более профессиональном подходе к будущим клиентам у студентов-пятикурсников, в отличие от студентов 3 курса, имеющих несколько идеализированные представления о будущей профессии. На среднем уровне эмпатия развита у 33% студентов-третьекурсников и 20% пятикурсников.

Большинство респондентов имеют заниженный уровень эмпатии (57% – 3 курс и 70% – 5 курс соответственно). В целом студенты, принявшие участие в исследовании, не склонны к проявлению эмпатии по отношению к другим людям. С одной стороны, в будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе это может привести к непониманию между консультантом и клиентом, а также создать препятствия для проникновения в суть ситуации.

Однако, принимая во внимание тот факт, что чрезмерное сочувствие способствует усилению стресса, расширению границ беспокойства за другого человека, вплоть до физического ощущения «чужой» боли и затруднения процесса оказания помощи, то эта тенденция является скорее положительным моментом на данном этапе профессионализации.

Проявление эмпатии может привести также к активизации различных защитных механизмов психики, как конструктивных, которые будут способствовать разрешению ситуации, обеспечивать психологический комфорт в неблагоприятных условиях выполнения деятельности (зрелых), так и деструктивных (примитивных), когда происходит, согласно Р. Плутчику, искажение реальности (т.е. реальность может игнорироваться или не восприниматься; будучи воспринятой, забываться; в случае допуска в сознание и запоминания, интерпретироваться удобным для индивида образом) [11].

Так, для большинства респондентов 3 курса с заниженным и средним уровнем эмпатии характерным является такой механизм психологической защиты как проекция (у 60% респондентов со средним уровнем, у 53% респондентов с заниженным уровнем эмпатии). При этом механизме неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, и негативный, социально мало одобряемый оттенок испытываемых чувств и свойств нередко приписывается окружающим. Такая тенденция может оказать влияние на характер взаимодействия специалиста с клиентом в процессе оказания помощи, где на первый план должно выходить безоценочное отношение к личности клиента (людям с ограниченными возможностями, людям без определенного места жительства, людям, вернувшимся из мест лишения свободы). Ведь специалисту в области социальной работы не приходится выбирать между теми с кем «приятно», удобно работать, а с кем – нет. Это может привести к нарушению процесса коммуникации, когда специалист будет подсознательно ожидать, например, проявления агрессии от клиента.

У пятикурсников со средним уровнем эмпатии имеет место рационализация (50% респондентов). При рационализации личность создает логические, благовидные обоснования своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые она не может признать. Вместе с тем рационализация относится к наиболее сложным и зрелым видам защит, связанных с переработкой и переоценкой информации, и является свидетельством развития профессионального мышления и более объективного видения ситуации. Данный механизм ограничивает возможности проявления эмоциональной эмпатии, но в то же время свидетельствует о более реалистичных представлениях, связанных с будущей профессиональной деятельностью специалиста по социальной работе.

Наряду с этим, такой механизм зачастую имеет место при компромиссном профессиональном выборе [12], когда человек выбирает и идет учиться на ту или иную специальность не в соответствии со своими интересами и склонностями, а под влиянием внешних обстоятельств. Компромиссный профессиональный выбор в большинстве случаев делается в области, сходной с той, в какой первоначально стремился работать человек. Такие студенты испытывают серьезные трудности в осознании себя в будущей профессиональной роли, чаще всего связанные с эмоциональной перегруженностью, остротой, травматичностью содержания, которое не-

обходимо осознать: травматогенные переживания ограничиваются и вытесняются в подсознание, где «живут» в ожидании драматической развязки, включая защитный механизм психики – рационализацию, чтобы ослабить чувство тревоги, смириться с компромиссом.

Такой профессиональный выбор осознается человеком как временный, вынужденный. Однако чем сильнее переживание неудачи, тем больше отчуждение от «временной» работы, учебы, тем острее неприязнь к тем, кто требует от него учиться или выполнять данную работу. Студент, сделавший компромиссный профессиональный выбор, – это в будущем работник, «жертвами» непроработанной личностной позиции которого становятся окружающие, он сам, результаты его деятельности. Такие студенты требуют специального к себе внимания и психологической помощи, поскольку сами, в силу эмоциональной остроты переживаний, не всегда в состоянии осознать свои проблемы и далеко идущие последствия.

Статистическая значимость результатов исследования проверялась с помощью критерия t-Стьюдента (для независимых выборок). Данный критерий был выбран на основе заключения о том, что в выборках 3 и 5 курсов для измеряемых переменных (общая напряженность психологической защиты и уровень эмпатии) распределение существенно не отличается от нормального вида (для распределения показателей 3 и 5 курсов значение z-критерия составляет 0,6 (Asymp. Sig = 0,8 и 0,7) ($> 0,05$)). Различия в использовании механизмов психологических защит и уровне эмпатии для студентов 3 и 5 курсов специальности «Социальная работа» обнаружены на уровне статистической тенденции ($p \leq 0,1$).

Также в рамках регуляторного компонента готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе нами был выявлен уровень диспозиционного оптимизма у студентов, обучающихся на данной специальности, и получены следующие результаты (таблица 2.9).

Таблица 2.9 – Результаты, полученные по «Тесту диспозиционного оптимизма» (ТДО)

Субшкала	Средние значения (n=120)		
	1 курс	3 курс	5 курс
ТДО (позитивные ожидания)	13,1	12,7	12,3
ТДО (негативные ожидания)	12,2	12,4	13,5
ТДО (общий показатель – ср. знач.)	25,4	25,2	25,9

Было выявлено, что по субшкале «Негативные ожидания» (пункты инвертированы) студенты-пятикурсники демонстрируют более высокий средний балл, чем студенты 1 и 3 курсов. Это свидетельствует о том, что студенты младших курсов более склонны ожидать в будущем негативные события, что отражается и на общем показателе по тесту.

Также это, в некоторой мере, свидетельствует о том, что студенты-выпускники как люди, видящие в будущем в основном положительные моменты, склонны к активным действиям, обладают предпосылками для осуществления эффективной саморегуляции деятельности. Поскольку оптимисты видят желаемые результаты как достижимые, они чаще реагируют на трудности в активной манере, увеличивая усилия и настойчивость при стремлении достичь цели. Люди с низким уровнем диспозиционного оптимизма, напротив, не испытывают позитивных ожиданий в отношении преодоления трудностей и чаще отвечают на последние пассивным и избегающим поведением.

2.4 Психологические основы и описание программы психолого-педагогического сопровождения студентов – будущих специалистов по социальной работе в условиях учреждения высшего образования

Проанализировав полученные результаты диагностики студентов, мы выдвинули гипотезу о том, что качественные характеристики готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе будут существенно улучшены, если реализовать программу психолого-педагогического сопровождения студентов, с привлечением преподавателей как активных «трансляторов» смыслов в процессе обучения, руководителей и специалистов-супервизоров баз практик.

Программа основана на новом подходе к формированию готовности личности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе с опорой на личностный потенциал как универсальный механизм целесообразной коррекции активности. При этом специалист, обладающий высоким личностным потенциалом, в различных ситуациях, в т.ч. и в неблагоприятных условиях выполнения деятельности, за счет хорошей организованности сможет извлекать из них максимальную пользу, сохранять стабильность смысловых ориентаций, а также будет гибким в отношении выбора стратегий преодоления трудностей в профессиональной деятельности.

Цель программы: развитие качественных смысловых детерминант готовности к профессиональной деятельности у будущих специалистов по социальной работе, повышение информированности субъектов образовательного процесса в данном направлении.

Работа со студентами по реализации программы предполагала **внедрение 4 основных направлений:**

1. Работа со смысловым компонентом готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе (формирование ценностного отношения к будущей профессии «специалист по социальной работе», работа с образом профессии, повышение общего уровня осмысленности жизни).

2. Работа с субъектно-личностным компонентом готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе: развитие толерантности и эмпатии (оптимального уровня) как необходимых качеств для будущей профессиональной деятельности.

3. Работа с регуляторным компонентом готовности к будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе: оптимизация психофизиологического уровня саморегуляции (развитие способности к распознаванию и оценке стрессовых ситуаций, обучение активному совладанию со стрессом, развитие диспозиционного оптимизма личности).

4. Осознание качественных изменений участниками программы.

Участники программы: студенты 1, 3 и выпускных курсов, обучающиеся по специальности «Социальная работа» (ВГУ имени П.М. Машерова (120 человек)), преподаватели, в частности, кураторы групп (6 человек), руководители и практикующие специалисты (супервизоры) базы практики (ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска») (40 человек).

По срокам исполнения программа была рассчитана на 1 учебный год (периодичность занятий: 1 раз в неделю, продолжительность – 1,5 часа).

Материальное обеспечение программы подбиралось в зависимости от тематики и формы занятия.

Критерии отслеживания эффективности предложенной программы: изменение показателей по результатам контрольной психодиагностики качественных характеристик, составляющих компоненты готовности личности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе (общего уровня осмысленности жизни, образа профессии, общей коммуникативной толерантности и эмпатии, диспозиционного оптимизма личности, ведущих психологических защит).

Программа включает 4 модуля (таблица 2.10): смысловой модуль «Я в профессии», субъектно-личностный модуль «Профессиональное общение», регуляторный модуль «Личностный потенциал», рефлексивный модуль «Призма опыта».

Основная форма работы: цикл тренинговых занятий для участников программы (10 занятий в рамках трех модулей для студентов, четвертый модуль предполагал осознание качественных изменений в структуре готовности через конкурс студенческих портфолио, тематических коллажей «Я – лучший специалист по социальной работе», проведение контрольной психологической диагностики показателей общей коммуникативной толерантности, эмпатии, диспозиционного оптимизма, общей осмысленности жизни, динамических характеристик образа профессии), 3 занятия для преподавателей, 4 занятия для специалистов-супервизоров базы практики ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска».

Таблица 2.10 – Программа психолого-педагогического сопровождения

Участники процесса сопровождения			
Работа со студентами		Работа с преподавателями	Работа со специалистами-супервизорами
Форма работы	<i>цикл тренинговых занятий с участниками программы</i>		
Модуль программы, цель	Тематика занятий и методы	Тематика занятий и методы	
<p>1. Смысловой модуль «Я в профессии» <i>Цель:</i> развитие качественных характеристик готовности к будущей профессиональной деятельности через работу со смысловым уровнем регуляции.</p>	<p>Тематика занятий для студентов в рамках <u>1 модуля (4 занятия):</u> 1. «Специалист по социальной работе – призвание, или..?» Методы: работа в малых группах (групповое моделирование), демонстрация презентации, видеометод 2. «Трудоустройство: перспективы XXI века» Методы: демонстрация презентации, деловая игра 3. «Специфика “помогающих” профессий» Методы: встреча с интересными людьми, состоявшимися как профессионалы в социальной работе) 4. «Сила нашего “Я” Методы: упражнения на осознание различных граней личности (упражнение «Без маски», «Мои сильные стороны»), развитие навыков рефлексии (упражнения «Личный герб и девиз», «Автопортрет»), осознание целей и смыслов жизни (упражнение «Волшебная лавка»), выполнение проективных рисуночных техник, арт-терапия.</p>	<p>Тематика занятий для преподавателей в рамках <u>1 модуля (1 занятие):</u> 1. «Методы развития личности студента в условиях учреждения высшего образования» Методы: работа в малых группах.</p>	<p>Тематика занятий для супервизоров баз практик в рамках <u>1 модуля (2 занятия):</u> 1. «Мы вместе» – командообразование Методы: интерактивные игры, игры-симуляции, демонстрация презентации, видеометод, «мозговой штурм» 2. «Личное портфолио: опыт составления» Метод: деловая игра.</p>

<p>2. Субъектно-личностный модуль «Профессиональное общение» <i>Цель:</i> развитие качественных характеристик готовности к будущей профессиональной деятельности через работу с системой значимых для профессиональной деятельности личностных качеств</p>	<p>Тематика занятий для студентов в рамках <u>2 модуля (2 занятия):</u> 1. «Школа профессионального общения» 2. «Толерантность и эмпатия в структуре личности будущего специалиста» Методы: демонстрация презентации, тренинговые упражнения, выполняемые в парах</p>	<p>Тематика занятий для преподавателей в рамках <u>2 модуля (1 занятие):</u> 1. «Активные методы обучения в преподавании» Методы: демонстрация активных методов, работа в парах</p>	<p>Тематика занятий для супервизоров баз практик в рамках <u>2 модуля (1 занятие):</u> 1. «Актуальные направления деятельности социальной службы» Методы: выполнение тренинговых упражнений</p>
<p>3. Регуляторный модуль «Личностный потенциал» <i>Цель:</i> оптимизация психофизиологического уровня саморегуляции</p>	<p>Тематика занятий для студентов в рамках <u>3 модуля (4 занятия):</u> 1. «Личностный потенциал» 2. «Оптимизм – ключ, открывающий любые двери» 3. «Стрессоустойчивость» 4. «Мои границы в общении и работе» Методы: коммуникативные упражнения, телесно-ориентированные упражнения (упражнение «Мышечная гимнастика», «Зажимы по кругу»), дыхательные упражнения «Геометрия дыхания», «Пламя свечи», интерактивные игры</p>	<p>Тематика занятий для преподавателей в рамках <u>3 модуля (1 занятие):</u> 1. «Развитие личностного потенциала студентов» Методы: интерактивные игры, демонстрация презентации, видеометод, «мозговой штурм», разработка памятки с рекомендациями для кураторов по активизации личностного потенциала</p>	<p>Тематика занятий для супервизоров баз практик в рамках <u>3 модуля (1 занятие):</u> 1. «Техники внутренней супервизии специалиста по социальной работе» Методы: выполнение тренинговых упражнений</p>
<p>4. Рефлексивный модуль «Призма опыта» <i>Цель:</i> осознание качественных изменений участниками программы</p>	<p>Конкурс студенческих портфолио, тематических коллажей «Я – лучший специалист по социальной работе», контрольная психологическая диагностика (общая коммуникативная толерантность, эмпатия, диспозиционный оптимизм, образ профессии, общая осмысленность жизни)</p>	<p>Самонаблюдение, анкетный опрос, анализ продуктов деятельности</p>	<p>Конкурс профессионального мастерства «Лучший в профессии» Метод: самопрезентация</p>
Индивидуальное психологическое консультирование по запросу			

Рефлексивный модуль для специалистов-супервизоров и преподавателей предполагал самонаблюдение, анкетный опрос, анализ продуктов деятельности, конкурс профессионального мастерства. Также у всех участников программы была возможность пройти индивидуальное психологическое консультирование по запросу.

После реализации программы была проведена контрольная диагностика основных качественных характеристик в структуре готовности к будущей профессиональной деятельности у студентов, принявших участие в тренинговых занятиях (120 человек): общего уровня осмысленности жизни, коммуникативной толерантности, диспозиционного оптимизма.

Проверка эффективности программы подтверждена статистически, методом однофакторного дисперсионного анализа (результаты отражены в таблицах 2.11–2.13).

У студентов повысился общий показатель осмысленности жизни.

Таблица 2.11 – Проверка однородности дисперсии по тесту Ливена по показателю «общий уровень осмысленности жизни» для студентов 1 курса

Test of Homogeneity of Variances			
Осмысленность 1 курс			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,001	1	68	,970

Таблица 2.11 отражает проверку однородности дисперсии (меры изменчивости для метрических данных, пропорциональную сумме квадратов отклонений измеренных значений от их арифметического среднего). Так, тест Ливена показывает (колонка Sig.), что статистически достоверных различий между дисперсиями не обнаружено ($p > 0,05$), следовательно, можно использовать метод однофакторного дисперсионного анализа для проверки эффективности программы. Результаты ANOVA (однофакторного дисперсионного анализа) для показателя общей осмысленности жизни: p -уровень значимости $> 0,05$, в нашем случае, 0,970, следовательно, после участия в эксперименте показатели, отражающие общую осмысленность жизни у студентов 1 курса, принявших участие в исследовании, увеличились и различия являются значимыми (приложение 3).

Это отражает и график средних значений до и после участия в программе (средние значения показателя по выборке увеличились с 134,5 до 137,0) (рисунок 2.2).

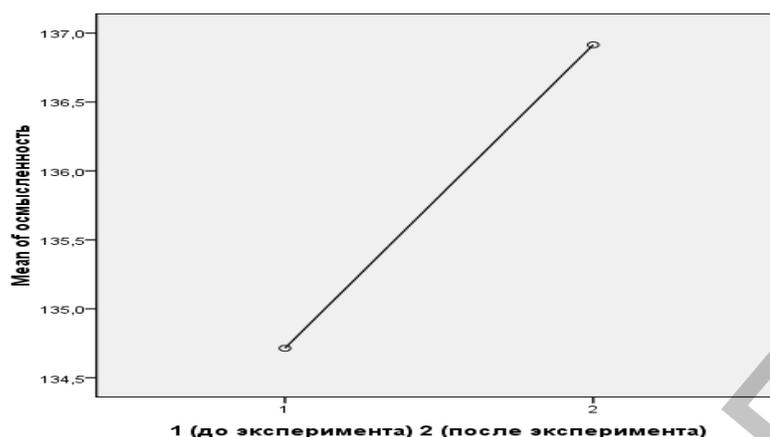


Рисунок 2.2 – Различия средних значений по показателю «общая осмысленность жизни» для студентов 1 курса

У третьекурсников, принявших участие в программе, также статистически подтверждено повышение показателей по общему уровню осмысленности жизни (таблица 2.12) (р-уровень значимости $> 0,05$, в нашем случае, 0,942).

Таблица 2.12 – Проверка однородности дисперсии по тесту Ливена по показателю «общий уровень осмысленности жизни» для студентов 3 курса

Test of Homogeneity of Variances			
осмысленность			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,005	1	68	,942

График средних значений для выборки 3 курса представлен на рисунке 2.3. Средние значения изменились с показателя 142,0 до 145,0. Поэтому, для выборки 3 курса также имеет место повышения уровня общей осмысленности жизни по результатам участия в программе (приложение И).

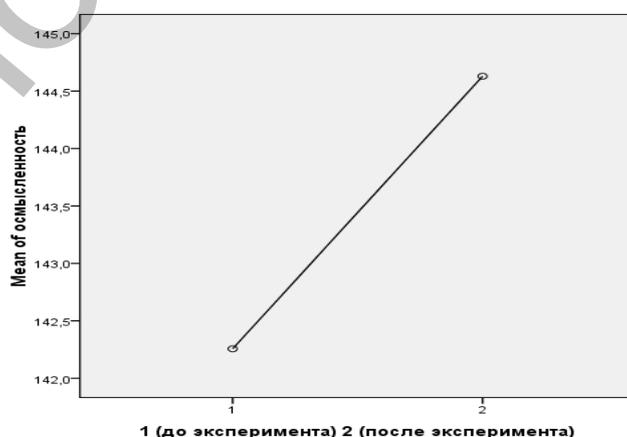


Рисунок 2.3 – Различия средних значений по показателю «общая осмысленность жизни» для студентов 3 курса

Для выборки 5 курса р-уровень значимости $> 0,05$ (таблица 2.13), в нашем случае, 0,972, следовательно, после участия в эксперименте показатели, отражающие общую осмысленность жизни у студентов 1 курса, принявших участие в исследовании, увеличились и различия являются значимыми.

Таблица 2.13 – Проверка однородности дисперсии по тесту Ливена по показателю «общий уровень осмысленности жизни» для студентов 5 курса

Test of Homogeneity of Variances			
Осмысленность 5 курс			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,001	1	68	,972

График средних значений для выборки 5 курса представлен на рисунке 2.4. Средние значения изменились с показателя 140,0 до 142,5. Из этого следует, что для выборки 5 курса также имеет место повышения уровня общей осмысленности жизни по результатам участия в программе (приложение К).

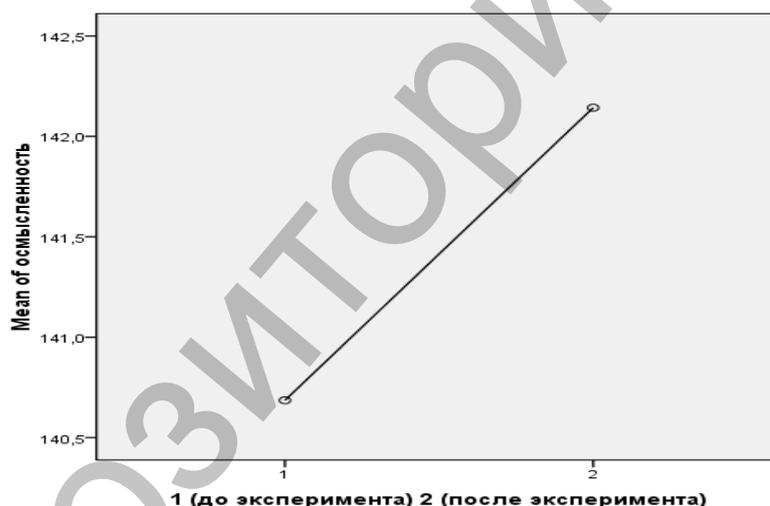


Рисунок 2.4 – Различия средних значений по показателю «общая осмысленность жизни» для студентов 5 курса

Показатели средних значений по результатам контрольной диагностики общей коммуникативной толерантности, эмпатии и уровня диспозиционного оптимизма также повысились.

Таким образом, наше предположение о том, что готовность специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности будет существенно выше, если реализовать программу занятий, направленную на формирование отдельных качественных характеристик компонентов готовности, подтвердилось.

Программа будет полезна для совершенствования профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в период обучения в учреж-

дениях высшего образования (разработке учебных программ, планов и учебно-методических пособий по специальности «Социальная работа» с различными направлениями специализации). Тренинговые занятия могут быть использованы в учебном процессе.

Таким образом, целенаправленное и своевременное изучение и раскрытие специфики функционирования смысловых структур личности, в частности, субъективного образа профессии «социальная работа» в сознании студентов, обучающихся по данной специальности, и их места в структуре готовности к профессиональной деятельности позволило построить систему реальных обучающих воздействий и оптимизировать процесс профессионального становления студентов специальности «Социальная работа».

Низкий уровень развития эмпатии у студентов, принявших участие в исследовании, следует рассматривать не как препятствие к выполнению будущей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе (непонимание особенностей ситуации и эмоционального состояния другого человека (клиента)), а как вполне допустимую тенденцию, связанную со способностью дистанцированного сочувствия без эмпатического стресса.

Действующие механизмы психологической защиты, наряду с главной их функцией – защиты психики от неблагоприятных травмирующих переживаний, могут препятствовать осознанию студентами себя в будущей профессиональной роли, формировать негативное отношение к обучению по избранной специальности в ситуации компромиссного профессионального выбора, а также (в том случае, если преобладают примитивные механизмы) препятствовать эффективности оказания помощи клиенту при взаимодействии с ним в процессе социальной работы.

Студенты 3 курса, имеющие идеализированные представления о профессии, склонны руководствоваться своим прошлым личным опытом и интуицией в приписывании другим людям как негативных, так и позитивных характеристик. Студенты старших курсов рационально подходят к оценке личности другого, однако это резко ограничивает их возможности «вчувствования».

На этапе вузовского обучения необходимо формирование у студентов оптимального уровня эмпатии, обучение управлению своим состоянием, что поможет минимизировать влияние деструктивных психологических защит на процесс взаимодействия, будет способствовать гармоничному развитию личности профессионала.

У студентов на начальных этапах обучения наблюдается неготовность воспринимать и терпимо относиться к другим людям, что требует дополнительной целенаправленной работы по формированию коммуникативной толерантности в процессе обучения в вузе. Недостаточный уровень развития коммуникативной толерантности может осложнить освоение профессиональной деятельности, ведь данная профессия предполагает постоянное взаимодействие с людьми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследований свидетельствуют о достижении цели, решении поставленных задач и позволяют сделать следующие выводы:

1. Личностная готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе представляет собой выработанность у субъекта деятельности (студента – будущего специалиста по социальной работе) в результате обучения в учреждении высшего образования индивидуальных способов противодействия возникающим в процессе деятельности препятствиям, приписывание личностного смысла выполняемой деятельности и способности к саморегуляции деятельности вне зависимости от ее условий (наличие у выпускника личностного потенциала специалиста по социальной работе).

2. В структуре личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе выделено 3 компонента: смысловой (базовый), проявляющийся в общем уровне осмысленности жизни, сложившемся в сознании образе будущей профессии; субъектно-личностный компонент, проявляющийся в оптимальном уровне развития общей коммуникативной толерантности и эмпатии; регуляторный компонент, включающий в широком смысле личностный потенциал как потенциал саморегуляции в неблагоприятных условиях выполнения деятельности.

3. Раскрыта специфика профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, дано разграничение функционала социального педагога, специалиста по социальной работе и социального работника. Специалист по социальной работе организует материально-бытовую помощь и поддержку людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, выявляет граждан, нуждающихся в социальных услугах, определяет характер и объем необходимой помощи (ремонт жилья, обеспечение топливом, одеждой, продуктами и т.п.), а также содействует госпитализации в лечебные учреждения, принятию на обслуживание нестационарными и стационарными учреждениями органов социальной защиты населения, консультирует по вопросам получения дополнительных льгот и преимуществ, т.е. стремится максимально приблизить образ жизни своих подопечных к обычным для здоровых и благополучных людей условиям и нормам. Социальный работник под руководством специалиста по социальной работе выполняет технические функции: покупку и доставку продуктов, лекарств, доставку вещей в химчистку, оказание доврачебной помощи (измерение температуры, накладывание горчичников и т.п.), а также содействие в проведении уборки в помещении, приеме пищи, обработке приусадебного участка и т.п. Деятельность социального педагога можно отнести к социальной работе как направлению ее специализации. При этом на первое место в работе социального педагога выхо-

дит психолого-педагогический компонент деятельности, а основным методом решения проблем взаимодействия и взаимоотношений в системе «социум–человек» является социальное воспитание. В нашем исследовании категория «специалист по социальной работе» рассматривалась в широком контексте, включая в себя как категорию «социальный педагог», так и категорию «социальный работник».

4. Сформирован пакет диагностических методик для исследования качественных характеристик личностной готовности у будущих специалистов по социальной работе в зависимости от структурного компонента готовности.

5. Разработана и внедрена в деятельность учреждений, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов в области социальной работы программа психолого-педагогического сопровождения студентов, преподавателей и специалистов базы практики, направленная на развитие качественных смысловых детерминант готовности к профессиональной деятельности, личностного потенциала, и оптимизацию психофизического уровня саморегуляции деятельности. Эффективность программы подтверждена статистически.

5. Психолого-педагогическое сопровождение студентов на этапах интенсификации и идентификации профессионального становления и цель обучения в целом должны заключаться в оказании помощи в нахождении профессионального поля реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Смысл, 2000. – 313 с.
3. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: монография / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 768 с.
4. Асмолов, А.Г. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 8–19.
5. Асмолов, А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
6. Баева, Л.В. Толерантность: идея, образы, персоналии: монография / Л.В. Баева. – Астрахань: Астраханский университет, 2009. – 216 с.
7. Белякова, И.И. Факторы, препятствующие реализации личностного потенциала студента и его успешной интеграции в процессе обучения в ВУЗе / И.И. Белякова // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы Второй Всерос. науч.-практ. конф., Тамбов, 27–29 янв. 2003 г. / Тамб. гос. ун-т; редкол.: В.Г. Романенко [и др.]. – Тамбов, 2003. – С. 278.
8. Бойко, В.В. Психоэнергетика / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2008. – 250 с.
9. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
10. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – Воронеж: Изд-во МПСИ, 2003. – 240 с.
11. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: ПРИОР, 1996. – 256 с.
12. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международ. пед. акад., 1995. – 328 с.
13. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – М.: МПСИ, 2001. – 349 с.
14. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 304 с.
15. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
16. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

17. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
18. Вассерман, Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова. – СПб.: Изд-во СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. – 50 с.
19. Величко, С.В. Роль личностного потенциала в процессах социальной реадaptации / С.В. Величко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2004. – № 1(17). – С. 126–130.
20. Волкова, Л.М. Профессиональный статус и имидж социального педагога / авт.-сост.: Л.М. Волкова, Г.Н. Купреева, Л. А. Банько. – Минск: Красико-Принт, 2011. – 96 с.
21. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 452 с.
22. Выготский, Л.С. Сознание как проблема психологии поведения / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 453 с.
23. Гальперин, П.Я. Система исторической психологии Л.С. Выготского и некоторые положения к ее анализу (тезисы) / П.Я. Гальперин // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 118–123.
24. Гордеева, Т.О. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (ЛОТ) / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36–64.
25. Гречко, П.К. О границах толерантности / П.К. Гречко // Свободная мысль XXI века. – 2005. – № 10. – С. 173–182.
26. Григорьева, С.И. Социальная работа в России: содействие формированию, осуществлению и реабилитации жизненных сил населения / С.И. Григорьева; под ред. О.И. Волжиной. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К»; Ростов н/Д: Наука-Спектр, 1999. – 280 с.
27. Гриншпун, И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности / И.Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. / отв. ред. С.К. Бондырева. – М.: МПСИ, 2003. – С. 31–40.
28. Гришанова, Н.А. Профессиональная подготовка социальных работников: новые подходы и тенденции / Н.А. Гришанова // СОТИС. – 2009. – № 2. – С. 25–29.
29. Гусаева, К.Г. Толерантность как основа стабильности межнациональных и межконфессиональных отношений / К.Г. Гусаева, Е.К. Магомедова // Политика и общество. – 2007. – № 3. – С. 14–16.
30. Гутковская, Е.Л. О психологической компетентности учителя / Е.Л. Гутковская // Начальная школа. – 2012. – № 2. – С. 95–99.

31. Дарвиш, О.В. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.Е. Ключко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
32. Демиденко, Э.С. Перспективы образования в меняющемся мире / Э.С. Демиденко // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 80–83.
33. Деркач, А.А. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 668 с.
34. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во «Модэк», 2004. – 752 с.
35. Деркач, А.А. Психология развития профессионала: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 124 с.
36. Дмитриева, А.В. Социальный педагог – социальный работник: сущностные различия / А.В. Дмитриева. – М.: МГППУ, 2006. – 320 с.
37. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.
38. Жуков, Ю.М. Проблема диагностики социально-психологической компетентности / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Феникс, 2007. – 164 с.
39. Завершнева, Е.Ю. Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского / Е.Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 116–132.
40. Запорожец, А.В. Психология действия / А.В. Запорожец. – М.: МОДЭК, 2000. – 516 с.
41. Зараковский, Г.М. Психологический подход к пониманию смысла жизни человечества / Г.М. Зараковский // Проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3. – С. 13–18.
42. Зборовский, Э.И. Методология образовательного стандарта Республики Беларусь по социальной работе: концептуальные положения и возможности / Э.И. Зборовский, К.Э. Зборовский // Социальная работа. – 2010. – № 6. – С. 34–38.
43. Кринчик, Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов / Е.П. Кринчик // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2005. – № 2. – С. 45–55.
44. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: МОДЭК, 1996. – 400 с.
45. Киселева, О.О. Профессионально-педагогическая практика: из опыта работы / О.О. Киселева // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 48–52.
46. Ключко, В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: Томск. гос. ун-т, 2009. – 240 с.
47. Кованов, А.Ю. Личное и профессиональное «Я» в практике психосоциального консультирования / А.Ю. Кованов // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 135–143.

48. Козлов, А.А. Практикум социального работника / А.А. Козлов, Т.Б. Иванов. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 246 с.
49. Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
50. Комова, С.Ю. Формирование психологической готовности студентов-социальных педагогов к работе с семьей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.Ю. Комова. – Тамбов, 2009. – 24 с.
51. Кордуэлл, М. Психология. А–Я: словарь-справочник / М. Кордуэлл; пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М.: Фаир-пресс, 2000. – 448 с.
52. Кружкова, О.В. Психологические защиты личности: учеб. пособие / О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Росгоспрофпедуниверситет, 2006. – 153 с.
53. Кудашова, Л.А. Формирование морально-психологической готовности студентов вузов – будущих социальных работников к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Кудашова. – Саратов, 2002. – 21 с.
54. Куличенко, Р.М. Подготовка кадров для социальной сферы: состояние и перспективы / Р.М. Куличенко // Социальная работа. – 2010. – № 3. – С. 35–37.
55. Колмогорова, Л. Психологическая культура – генератор успехов и неудач / Л. Колмагорова, Д. Каширский // Директор школы. – 2008. – № 9. – С. 75–80.
56. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.
57. Кучерявенко, И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И.А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – С. 60–62.
58. Лабунская, В.А. Социально-психологические причины интолерантного общения / В.А. Лабунская // Век толерантности. – 2001. – № 3–4. – С. 100–112.
59. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
60. Лунегова, Е.К. Формирование психологической готовности к деятельности с детьми-инвалидами у будущих специалистов социальной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. К. Лунегова. – Казань, 2008. – 16 с.
61. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2004. – 475 с.
62. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
63. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев [и др.]; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 675 с.

64. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
65. Маноха, И.П. Профессиональный потенциал личности: обзор онтологического исследования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.01 / И.П. Маноха. – Киев, 1993. – 24 с.
66. Маклаков, А.Г. Человек в экстремальных условиях и личностный адаптационный потенциал / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 16–20.
67. Марков, В.Н. Потенциал личности / В.Н. Марков, Ю.В. Синягин // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 31–40.
68. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 2000. – 308 с.
69. Менеджмент социальной работы: учеб. пособие для вузов / под ред. Е.И. Комарова, А.И. Войтенко. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
70. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Олма-пресс, 2004. – 672 с.
71. Минигалиева, М.Р. Практическая подготовка психосоциального работника / М.Р. Минигалиева. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 508 с.
72. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
73. Никитин, В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: учеб. пособие / В.А. Никитин. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2002. – 236 с.
74. Никончук, А.С. Профессиональная культура социального педагога / А.С. Никончук. – Минск: Белорус. фонд социальной поддержки детей и подростков «Мы – детям», Акад. последиплом. образования, 2001. – 248 с.
75. Нурлигаянова, О.Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Б. Нурлигаянова. – Ярославль, 2006. – 188 с.
76. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-86.01.01 Социальная работа (по направлениям). Квалификация – Специалист по социальной работе: ОСРБ 1-86 01 01 – 2011: утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 12.06.2011 № 50 / [исполн.: Э.И. Зборовский (рук.) [и др.]; разработ. БГУ]. – Взамен РД РБ 02100.5.101-2008; введ. 2011-09-01. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2011. – 61 с.
77. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2004. – 480 с.
78. Основы социальной работы: учебник / отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 368 с.
79. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

80. Степанова, Г.Б. Самореализация человека: возможен ли выбор? / Г.Б. Степанова // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования: сб. науч. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. М.С. Киселева. – Вып. 7. – М.: ИФ РАН, 2013. – С. 134–148.

81. Теплинских, М.В. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы / М.В. Теплинских // Ползуновский вестн. – 2006. – № 3. – С. 252–257.

82. Пантюк, И.В. Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе: учеб. пособие / И.В. Пантюк. – Минск: Веды, 2011. – 304 с.

83. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

84. Плешакова, О.В. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности социального работника: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В. Плешакова. – Самара, 2008. – 27 с.

85. Психология общения: энцикл. словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

86. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

87. Пуни, А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте / А.Ц. Пуни. – Л.: Пресс, 1973. – 216 с.

88. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллективная монография / под ред. Е.Ф. Зеера. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф. пед. ун-т», 2008. – 239 с.

89. Психосемантический анализ этнических стереотипов: лики толерантности и нетерпимости / В.Ф. Петренко [и др.]; отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 73 с.

90. Реан, А.А. Психология изучения личности: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 288 с.

91. Резник, Ю.М. Личностный потенциал и стратегия жизни человека / Ю.М. Резник // Человеческий потенциал как критический ресурс России: сб. науч. ст. / Ин-т философии РАН; редкол.: Б.Г. Юдин (отв. ред.) [и др.]. – М.: Ин-т философии РАН, 2007. – С. 119–125.

92. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию: становление личности: пер. с англ. / К. Роджерс; под ред. М.М. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

93. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 2002. – Т. 1. – 488 с.

94. Рудик, П.А. Проблема волевой регуляции в спорте / П.А. Рудик. – М.: Прогресс, 1987. – 149 с.

95. Сизанов, А.Н. Психологическая культура психолога как фактор повышения уровня его профессионализма / А.Н. Сизанов, А.В. Янковская // Психология. – 2011. – № 3. – С. 21–23.

96. Скрипкина, Т.П. Доверие и толерантность: существуют ли границы? / Т.П. Скрипкина // Век толерантности. – 2001. – № 3–4. – С. 42–52.

97. Солдатова, Г.У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия / Г.У. Солдатова // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 131–137.
98. Социальная работа: учеб. пособие / под общ. ред. проф. В.И. Курбатова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 576 с.
99. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2001. – 112 с.
100. Степанов, С.Ю. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления / С.Ю. Степанов, О.А. Полищук, И.Н. Семенов. – М.: РАГС, 1996. – 276 с.
101. Субботина, Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности / Л.Ю. Субботина // Ярослав. пед. вестн. (Психолого-педагогические науки). – 2011. – № 4. – С. 39–47.
102. Талызина, Н.Ф. Методика составления обучающих программ / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 46 с.
103. Теория социальной работы: учебник / под ред. проф. Е.И. Холодовой. – М.: Юристъ, 2001. – 334 с.
104. Теплинских, М.В. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы / М.В. Теплинских // Ползуновский вестн. – 2006. – № 3. – С. 252–257.
105. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / редкол.: Д.Н. Ушаков (гл. ред.) [и др.]. – М.: Репринтное издание, 2000–2004. – Т. 1. – 2000. – 453 с.
106. Третьяк, В.Г. Психология толерантности и категория активности в теории интегральной индивидуальности / В.Г. Третьяк // Общество и право. – 2003. – № 1. – С. 77–81.
107. Тугушев, Р.Х. К вопросу системной психодиагностики психологической компетентности субъектов профессиональной деятельности / Р.Х. Тугушев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 216 с.
108. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2005. – 213 с.
109. Фирсов, М.В. Теория социальной работы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 432 с.
110. Хащенко, Т.Г. Личностная готовность студентов к предпринимательской деятельности: психологическое содержание и условия формирования: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Т.Г. Хащенко. – Тамбов, 2012. – 227 с.
111. Холостова, Е.И. Социальная работа: история, теория и практика: учебник / Е.И. Холостова. – М.: Юрайт, 2011. – 905 с.
112. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
113. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избр. труды / В.Э. Чудновский. – М.: МОДЭК, 2006. – 767 с.

114. Чудновский, В.Э. Смыслжизненный аспект современного процесса образования / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 50–60.

115. Шелестюк, Е.В. Семантический дифференциал как способ выявления внушающего воздействия текстов / Е.В. Шелестюк // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и психолингвистический аспекты: сб. науч. ст. / ИНИОН РАН; науч. ред. В.А. Пищальникова [и др.]. – М.: ИНИОН РАН, АСОУ, 2009. – С. 329–333.

116. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

117. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

118. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

119. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студента / В.А. Якунин. – М., 1993. – 413 с.

121. Электронный справочник абитуриента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://kudapostupat.by/article/item/id/16>. – Дата доступа: 16.03.2013.

122. Carver, C.S. Optimism, pessimism, and postpartum depression / C.S. Carver, J.G. Gaines // Cognitive Therapy and Research. – 1987. – Vol 11, № 4. – P. 449–462.

123. Carver, C.S. Assessing coping strategies a theoretically based approach / C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Wemtraub // Personality and Social Psychology. – 1989. – № 2. – P. 267–283.

124. Maddi, S.R. Personality theories: a comparative analysis Homewood / S.R. Maddi. – Dorsey Press, 1968. – 342 p.

125. Osgood, Ch.E. The Measurement of Meaning / Ch.E. Osgood, G.J. Suci, P.H. Tannenbaum. – Urbana etc.: Univ. of Illinois press, 1967. – 346 p.

126. Hoffman, M.L. Empathy, its development and prosocial implications / M.L. Hoffman // Nebraska Symposium on Motivation / ed. C.B. Keasey. – Lincoln, 1978. – Vol. 25. – 114 p.

127. Bloom, P. Against empathy [Electronic resource] / P. Bloom // Bostonreview, a political and literary forum. – Mode of access: <http://www.bostonreview.net/forum>. – Date of access: 15.02.2015.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Бланк ответов для методики «Семантический дифференциал»

В предложенном бланке представлены качества, по которым вы можете оценить социальную работу как вид деятельности.

Порядок работы с методикой заключается в следующем.

Вы работаете с каждой парой прилагательных и обводите одну цифру, наиболее близкую к прилагательному, отражающему Ваше мнение.

Характеристика								Характеристика
Легкий	3	2	1	0	1	2	3	Тяжелый
Радостный	3	2	1	0	1	2	3	Печальный
Слабый	3	2	1	0	1	2	3	Сильный
Плохой	3	2	1	0	1	2	3	Хороший
Большой	3	2	1	0	1	2	3	Маленький
Темный	3	2	1	0	1	2	3	Светлый
Активный	3	2	1	0	1	2	3	Пассивный
Противный	3	2	1	0	1	2	3	Приятный
Горячий	3	2	1	0	1	2	3	Холодный
Хаотичный	3	2	1	0	1	2	3	Упорядоченный
Гладкий	3	2	1	0	1	2	3	Шершавый
Простой	3	2	1	0	1	2	3	Сложный
Расслабленный	3	2	1	0	1	2	3	Напряженный
Влажный	3	2	1	0	1	2	3	Сухой
Родной	3	2	1	0	1	2	3	Чужой
Мягкий	3	2	1	0	1	2	3	Твердый
Дорогой	3	2	1	0	1	2	3	Дешевый
Быстрый	3	2	1	0	1	2	3	Медленный
Злой	3	2	1	0	1	2	3	Добрый
Жизнерадостный	3	2	1	0	1	2	3	Унылый
Любимый	3	2	1	0	1	2	3	Ненавистный
Свежий	3	2	1	0	1	2	3	Гнилой
Глупый	3	2	1	0	1	2	3	Умный
Острый	3	2	1	0	1	2	3	Тупой
Чистый	3	2	1	0	1	2	3	Грязный

Смысложизненные ориентации (СЖО), Д.А. Леонтьев

Инструкция: «Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны)».

		3	2	1	0	1	2	3	
1.	Обычно мне очень скучно								Обычно я полон энергии
2.	Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей								Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной
3.	В жизни я не имею определенных целей и намерений								В жизни я имею очень ясные цели и намерения
4.	Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной								Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной
5.	Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие								Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие
6.	Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться								Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами
7.	Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал								Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал
8.	Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов								Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни
9.	Моя жизнь пуста и неинтересна								Моя жизнь наполнена интересными делами
10.	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной								Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла
11.	Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе								Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас
12.	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство								Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности

13.	Я человек очень обязательный								Я человек совсем не обязательный
14.	Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию								Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств
15.	Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком								Я не могу назвать себя целеустремленным человеком
16.	В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей								В жизни я нашел свое призвание и цель
17.	Мои жизненные взгляды еще не определились								Мои жизненные взгляды вполне определились
18.	Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни								Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни
19.	Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею								Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями
20.	Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение								Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания

Тест диспозиционного оптимизма

Инструкция: Пожалуйста, будьте искренни и точны настолько, насколько это возможно. Постарайтесь отвечать так, чтобы ответ на один вопрос не зависел от ответа на другие. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Отвечайте в соответствии с тем, что чувствуете Вы, а не исходя из того, как ответили бы, по Вашему мнению, большинство людей.

Утверждение	Не согласен	Скорее не согласен	Ни да, ни нет	Скорее согласен	Полностью согласен
1. В неопределенных ситуациях я обычно верю, что все будет хорошо					
2. Меня не очень легко вывести из себя					
3. От будущего я не жду ничего особенно хорошего					
4. Я всегда во всем ищу позитив					
5. Я всегда с оптимизмом смотрю в будущее					
6. Общение с друзьями доставляет мне удовольствие					
7. Для меня важно всегда быть занятым					
8. Я мало верю в то, что будущее будет хорошим					
9. Я не строю особо оптимистичных планов на будущее					
10. Меня нелегко расстроить					
11. Я верю в то, что все, что происходит – к лучшему					
12. Я редко надеюсь, что со мной произойдет, что-то хорошее					

Бланк методики диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)

Инструкция: Оцените, насколько приведенные ниже суждения верны по отношению к Вам. При ответе используйте баллы от 0 до 3, где 0 – совсем неверно, 1 – верно в некоторой степени, 2 – верно в значительной степени, 3 – верно в высшей степени.

№	Шкала 1. Утверждения	Баллы
1.	Медлительные люди обычно действуют мне на нервы	
2.	Меня раздражают суетливые, непоседливые люди	
3.	Шумные детские игры я переношу с трудом	
4.	Оригинальные, нестандартные, яркие личности чаще всего действуют на меня отрицательно	
5.	Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня	
Всего:		
№	Шкала 2. Утверждения	Баллы
6.	Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник	
7.	Меня раздражают любители поговорить	
8.	Меня затрудняет разговор с безразличным для меня попутчиком в поезде (самолете), начатый по его инициативе	
9.	Я бы тяготился разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры	
10.	Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуально-го уровня, чем у меня	
Всего:		
№	Шкала 3. Утверждения	Баллы
11.	Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прически, косметика, наряды)	
12.	Так называемые «новые русские» обычно производят неприятное впечатление либо бескультурьем, либо рвачеством	
13.	Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно мне несимпатичны	
14.	Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу	
15.	Терпеть не могу деловых партнеров с низким интеллектуальным или профессиональным уровнем	
Всего:		
№	Шкала 4. Утверждения	Баллы
16.	Считаю, что на грубость надо отвечать тем же	
17.	Мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен	
18.	Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем	
19.	Мне неприятны самоуверенные люди	
20.	Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте	
Всего:		

№	Шкала 5. Утверждения	Баллы
21.	Я имею привычку поучать окружающих	
22.	Невоспитанные люди возмущают меня	
23.	Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо	
24.	Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания	
25.	Я люблю командовать близкими	
Всего:		
№	Шкала 6. Утверждения	Баллы
26.	Меня раздражают старики, когда они в час пик оказываются в городском транспорте или в магазинах	
27.	Жить в номере гостиницы с посторонним человеком для меня просто пытка	
28.	Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня	
29.	Я проявляю нетерпение, когда мне возражают	
30.	Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется	
Всего:		
№	Шкала 7. Утверждения	Баллы
31.	Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам	
32.	Меня часто упрекают в ворчливости	
33.	Я долго помню обиды, нанесенные мне теми, кого я ценю или уважаю	
34.	Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки	
35.	Если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него, тем не менее, обижусь	
Всего:		
№	Шкала 8. Утверждения	Баллы
36.	Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку	
37.	Внутренне я не одобряю своих знакомых, которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях	
38.	Я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь	
39.	Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг)	
40.	Мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей	
Всего:		
№	Шкала 9. Утверждения	Баллы
41.	Как правило, мне трудно идти на уступки партнерам	
42.	Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер	
43.	Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе	
44.	Я стараюсь не поддерживать отношения с несколько странными людьми	
45.	Чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав	
Всего:		

**Методика «Индекс жизненного стиля (Life Style Index, LSI)»
Р. Плутчика**

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

Вопросы:

1. Со мной ладить очень легко.
2. Я сплю больше, чем большинство людей, которых я знаю.
3. В моей жизни всегда был человек, на которого мне хотелось быть похожим.
4. Если меня лечат, то я стараюсь узнать, какова цель каждого действия.
5. Если я чего-то хочу, то не могу дождаться момента, когда мое желание сбудется.
6. Я легко краснею.
7. Одно из самых больших моих достоинств – это умение владеть собой.
8. Иногда у меня появляется настойчивое желание пробить стену кулаком.
9. Я легко выхожу из себя.
10. Если меня в толпе кто-нибудь толкнет, то я готов его убить.
11. Я редко запоминаю свои сны.
12. Меня раздражают люди, которые командуют другими.
13. Я часто бываю не в своей тарелке.
14. Я считаю себя исключительно справедливым человеком.
15. Чем больше я приобретаю вещей, тем становлюсь счастливее.
16. В своих мечтах я всегда в центре внимания окружающих.
17. Меня расстраивает даже мысль о том, что мои домочадцы могут разгуливать дома без одежды.
18. Мне говорят, что я хвастун.
19. Если кто-то меня отвергает, то у меня может появиться мысль о самоубийстве.
20. Почти все мною восхищаются.
21. Бывает так, что я в гневе что-нибудь ломаю или бью.
22. Меня очень раздражают люди, которые сплетничают.
23. Я всегда обращаю внимание на лучшую сторону жизни.
24. Я прикладываю много стараний и усилий, чтобы изменить свою внешность.

25. Иногда мне хочется, чтобы атомная бомба уничтожила мир.
26. Я человек, у которого нет предрассудков.
27. Мне говорят, что я бываю излишне импульсивным.
28. Меня раздражают люди, которые манерничают перед другими.
29. Очень не люблю недоброжелательных людей.
30. Я всегда стараюсь случайно кого-нибудь не обидеть.
31. Я из тех, кто редко плачет.
32. Пожалуй, я много курю.
33. Мне очень трудно расставаться с тем, что мне принадлежит.
34. Я плохо помню лица.
35. Я иногда занимаюсь самоудовлетворением.
36. Я с трудом запоминаю новые фамилии.
37. Если мне кто-нибудь мешает, то я его не ставлю в известность, а жалуясь на него другому.
38. Даже если я знаю, что я прав, я готов слушать мнения других людей.
39. Люди мне никогда не надоедают.
40. Я могу с трудом усидеть на месте даже незначительное время.
41. Я мало что могу вспомнить из своего детства.
42. Я длительное время не замечаю отрицательные черты других людей.
43. Я считаю, что не стоит напрасно злиться, а лучше спокойно все обдумать.
44. Другие считают меня излишне доверчивым.
45. Люди, скандалом добивающиеся своих целей, вызывают у меня неприятные чувства.
46. Плохое я стараюсь выбросить из головы.
47. Я не теряю никогда оптимизма.
48. Уезжая путешествовать, я стараюсь все спланировать до мелочей.
49. Иногда я знаю, что сержусь на другого сверх меры.
50. Когда дела идут не так, как мне нужно, я становлюсь мрачным.
51. Когда я спорю, то мне доставляет удовольствие указывать другому на ошибки в его рассуждениях.
52. Я легко принимаю брошенный другим вызов.
53. Меня выводят из равновесия непристойные фильмы.
54. Я огорчаюсь, когда на меня никто не обращает внимания.
55. Другие считают, что я равнодушный человек.
56. Что-нибудь решив, я часто тем не менее в решении сомневаюсь.
57. Если кто-то усомнится в моих способностях, то я из духа противоречия буду показывать свои возможности.
58. Когда я веду машину, то у меня часто возникает желание разбить чужой автомобиль.
59. Многие люди меня выводят из себя своим эгоизмом.

60. Уезжая отдыхать, я часто беру с собой какую-нибудь работу.
61. От некоторых пищевых продуктов меня тошнит.
62. Я грызу ногти.
63. Другие говорят, что я избегаю проблем.
64. Я люблю выпить.
65. Непристойные шутки приводят меня в замешательство.
66. Я иногда вижу сны с неприятными событиями и вещами.
67. Я не люблю карьеристов.
68. Я много говорю неправды.
69. Фильмы для взрослых вызывают у меня отвращение.
70. Неприятности в моей жизни часто бывают из-за моего скверного характера.
71. Больше всего не люблю лицемерных неискренних людей.
72. Когда я разочаровываюсь, то часто впадаю в уныние.
73. Известия о трагических событиях не вызывают у меня волнения.
74. Прикасаясь к чему-либо липкому и скользкому, я испытываю омерзение.
75. Когда у меня хорошее настроение, то я могу вести себя как ребенок.
76. Я думаю, что часто спорю с людьми напрасно по пустякам.
77. Покойники меня не «трогают».
78. Я не люблю тех, кто всегда старается быть в центре внимания.
79. Многие люди вызывают у меня раздражение.
80. Мыться не в своей ванне для меня большая пытка.
81. Я с трудом произношу непристойные слова.
82. Я раздражаюсь, если нельзя доверять другим.
83. Я хочу, чтобы меня считали чувственно привлекательным.
84. У меня такое впечатление, что я никогда не заканчиваю начатое дело.
85. Я всегда стараюсь хорошо одеваться, чтобы выглядеть более привлекательным.
86. Мои моральные правила лучше, чем у большинства моих знакомых.
87. В споре я лучше владею логикой, чем мои собеседники.
88. Люди, лишённые морали, меня отталкивают.
89. Я прихожу в ярость, если кто-то меня заденет.
90. Я часто влюбляюсь.
91. Другие считают, что я излишне объективен.
92. Я остаюсь спокойным, когда вижу окровавленного человека.

**Методика диагностики уровня эмпатических способностей
(В.В. Бойко)**

Инструкция: Если вы согласны с данными утверждениями, ставьте рядом с их номерами знак «+», если не согласны – знак «-».

Текст опросника

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается, подражая людям, копировать их интонацию, мимику.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.

22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Осмысленность жизни (1 курс – контрольная диагностика)

Таблица 3.1 – Первичные описательные статистики по показателю осмысленности жизни для выборки 1 курса

ОСМЫСЛЕННОСТЬ		Descriptives								
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
						Lower Bound	Upper Bound			
1		35	134,714	24,6631	4,1688	126,242	143,186	85,0	189,0	
2		35	136,914	24,4881	4,1393	128,502	145,326	86,0	193,0	
Total		70	135,814	24,4222	2,9190	129,991	141,638	85,0	193,0	
Model	Fixed Effects			24,5758	2,9374	129,953	141,676			
	Random Effects				2,9374 ^a	98,491 ^a	173,137 ^a			-14,8363

a. Warning: Between-component variance is negative. It was replaced by 0.0 in computing this random effects measure.

Таблица 3.2 – Результаты однофакторного дисперсионного анализа для выборки 5 курса

ОСМЫСЛЕННОСТЬ		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		84,700	1	84,700	,140	,709
Within Groups		41069,886	68	603,969		
Total		41154,586	69			

Robust Tests of Equality of Means

ОСМЫСЛЕННОСТЬ		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe		,140	1	67,997	,709

a. Asymptotically F distributed.

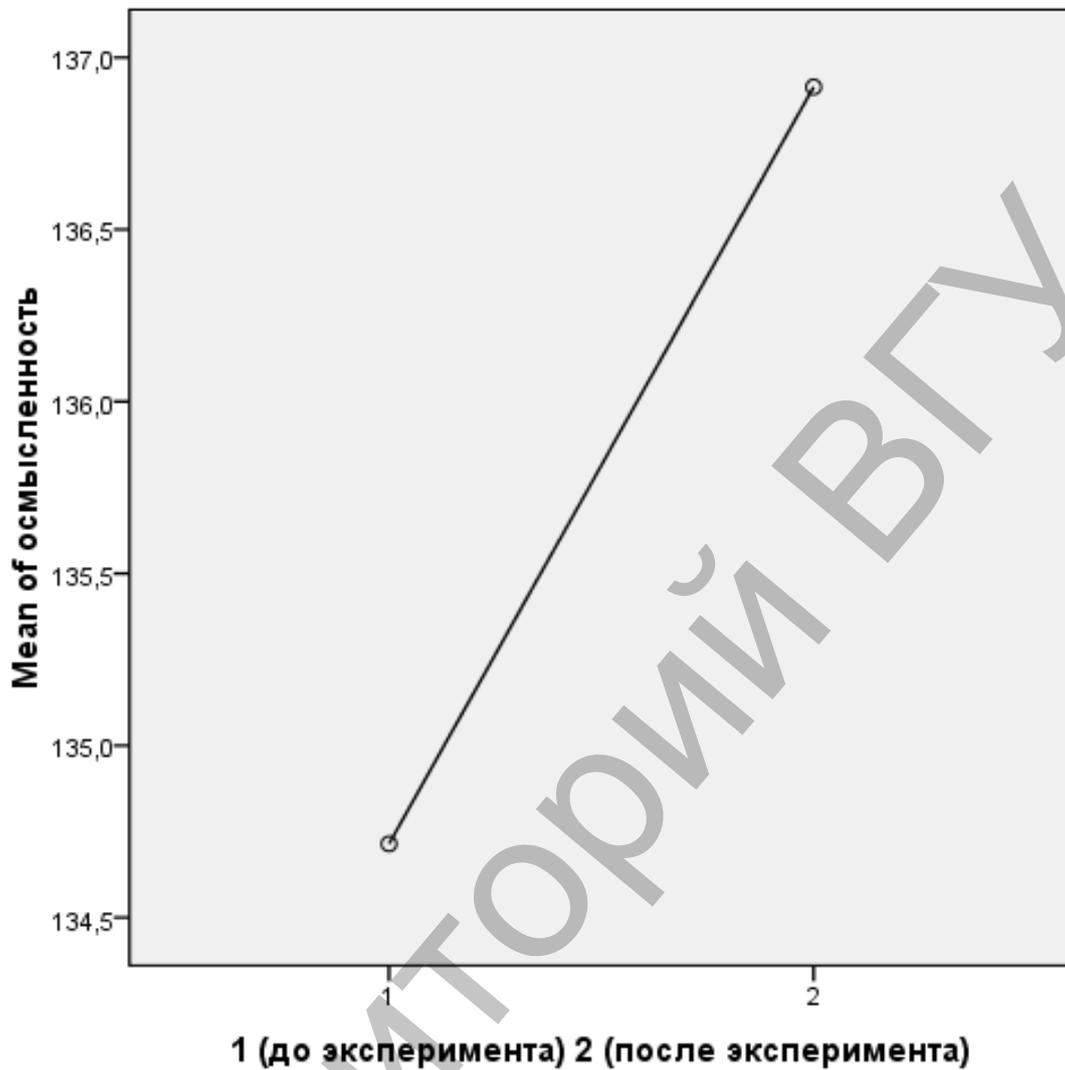


Рисунок 3.1 – Различия средних значений по показателю «общая осмысленность жизни» для студентов 1 курса

Осмысленность жизни (3 курс – контрольная диагностика)

Таблица И.1 – Первичные описательные статистики по показателю осмысленности жизни для выборки 3 курса

ОСМЫСЛЕННОСТЬ		Descriptives								
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance
						Lower Bound	Upper Bound			
1		35	142,257	25,1424	4,2498	133,620	150,894	85,0	183,0	
2		35	144,629	24,0564	4,0663	136,365	152,892	92,0	184,0	
Total		70	143,443	24,4556	2,9230	137,612	149,274	85,0	184,0	
Model	Fixed Effects			24,6054	2,9409	137,574	149,311			
	Random Effects				2,9409 ^a	106,075 ^a	180,811 ^a			-14,4860

a. Warning: Between-component variance is negative. It was replaced by 0.0 in computing this random effects measure.

Таблица И.2 – Результаты однофакторного дисперсионного анализа для выборки 3 курса

ANOVA					
ОСМЫСЛЕННОСТЬ	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	98,414	1	98,414	,163	,688
Within Groups	41168,857	68	605,424		
Total	41267,271	69			

Robust Tests of Equality of Means

ОСМЫСЛЕННОСТЬ	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	,163	1	67,868	,688

a. Asymptotically F distributed.

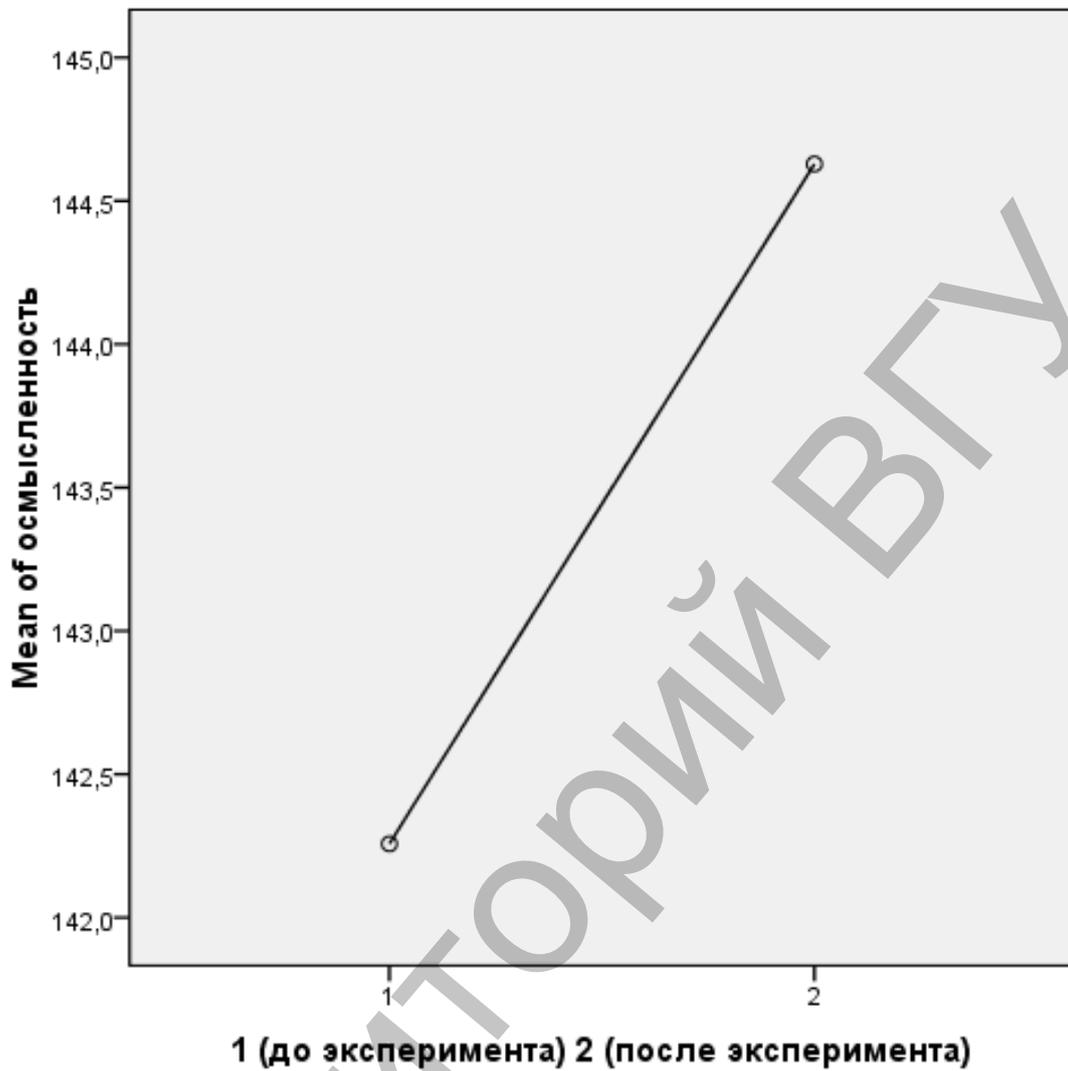


Рисунок И.1 – Различия средних значений по показателю «общая осмысленность жизни» для студентов 3 курса

Осмысленность жизни (5 курс – контрольная диагностика)

Таблица К.1 – Первичные описательные статистики по показателю осмысленности жизни для выборки 5 курса

Descriptives										
ОСМЫСЛЕННОСТЬ										
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Between-Component Variance	
					Lower Bound	Upper Bound				
1	35	140,686	25,2234	4,2635	132,021	149,350	83,0	189,0		
2	35	142,143	25,0296	4,2308	133,545	150,741	86,0	190,0		
Total	70	141,414	24,9547	2,9827	135,464	147,365	83,0	190,0		
Model										
Fixed Effects			25,1267	3,0032	135,421	147,407				
Random Effects				3,0032 ^a	103,255 ^a	179,574 ^a			-16,9770	

a. Warning: Between-component variance is negative. It was replaced by 0.0 in computing this random effects measure.

Таблица К.2 – Результаты однофакторного дисперсионного анализа для выборки 5 курса

ANOVA					
ОСМЫСЛЕННОСТЬ					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	37,157	1	37,157	,059	,809
Within Groups	42931,829	68	631,350		
Total	42968,986	69			

Robust Tests of Equality of Means

ОСМЫСЛЕННОСТЬ				
	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	,059	1	67,996	,809

a. Asymptotically F distributed.

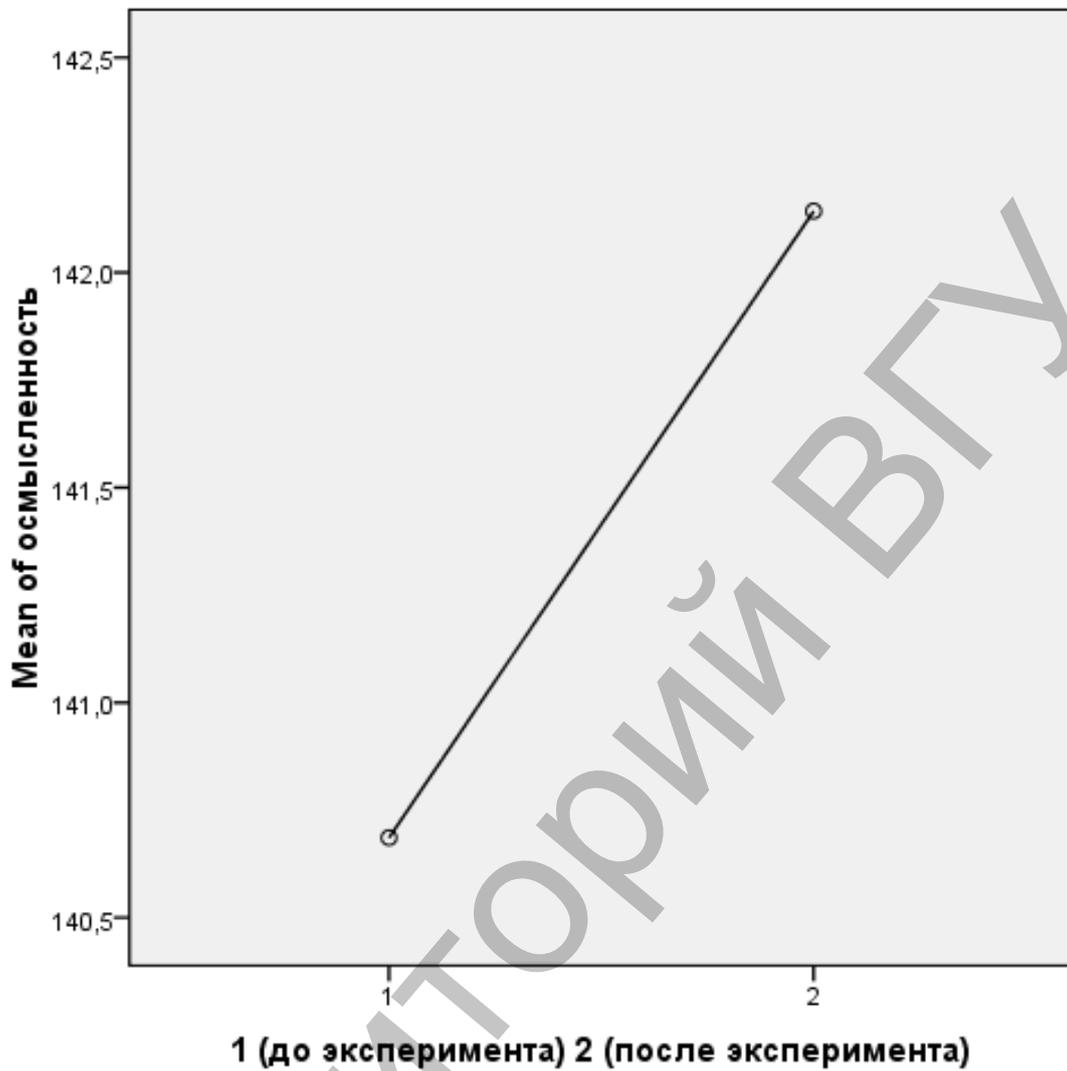


Рисунок К.1 – Различия средних значений по показателю «общая осмысленность жизни» для студентов 5 курса

Научное издание

КОСАРЕВСКАЯ Татьяна Евстафьевна

ВЛАСЕНКО Юлия Михайловна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

Монография

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Корректор

Т.В. Образова

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать 14.04.2017. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 5,35. Уч.-изд. л. 5,16. Тираж 50 экз. Заказ 53.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.