

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

РИСКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ
И РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

МОНОГРАФИЯ

ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ КООРДИНАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

РИСКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ
И РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

МОНОГРАФИЯ

Под научной редакцией О.В. Вихристюк

Москва
РИОР

Исследование выполнено ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00037-24-01 от 09.02.2024 «Научно-методическая разработка комплексной системы психологического сопровождения обучающихся образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации»

Авторы:

О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, А.В. Ермолаева, Е.А. Никифорова, Е.В. Борисенко, А.А. Федонкина, С.О. Дмитриева, О.М. Хазимуллин, Д.В. Оконовенко, А.К. Шарапова, К.Г. Семенова, Т.П. Кнышева

Рецензенты:

Цветкова Лариса Александровна — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент Российской академии образования; заместитель директора по научной деятельности ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» — Санкт-Петербург;

Лушпаева Ирина Игоревна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО КФУ), главный внештатный эксперт-психолог в системе образования Министерства образования и науки Республики Татарстан

П86

Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогических вузов: риски дезадаптации и ресурс психологической службы : монография / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, А.В. Ермолаева и др. / Под науч. ред. О.В. Вихристюк. — Москва: РИОР, 2024. —189 с. — DOI: doi.org/10.29039/02163-7

ISBN 978-5-369-02163-7

В монографии представлены результаты изучения современного состояния психологического сопровождения студентов педагогических вузов. На основании анализа научных работ рассмотрены различные подходы к изучению явления «дезадаптация» среди студенческой молодежи, определены факторы риска и показатели развития дезадаптивных и иных уязвимых психологических состояний студентов, описаны категории обучающихся, нуждающихся в особом внимании психологической службы образовательной организации высшего образования в связи с высоким риском уязвимости (развития) дезадаптации.

В монографии представлены результаты проведенного в 2023 году мониторинга организации психологического сопровождения образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации. На основании теоретических и эмпирических данных предложена технология выявления групп риска среди обучающихся по программам высшего образования, а также предложены вариативные модели психологической службы в педагогическом вузе.

Монография адресована представителям администрации образовательных организаций высшего образования, сотрудникам психологических служб, обучающимся по педагогическим и психологическим направлениям подготовки, а также будет интересна широкому кругу читателей.

УДК 159.99
ББК 88.9

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Ульянина Ольга Александровна — доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — ФКЦ МГППУ);

Юрчук Ольга Леонидовна — кандидат психологических наук, заместитель руководителя ФКЦ МГППУ;

Никифорова Екатерина Александровна — начальник отдела научно-методического обеспечения ФКЦ МГППУ;

Борисенко Елена Владимировна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детского и подросткового возраста ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения ФКЦ МГППУ;

Федонкина Анастасия Александровна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детского и подросткового возраста ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения ФКЦ МГППУ;

Дмитриева Светлана Олеговна — кандидат искусствоведения, ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения ФКЦ МГППУ;

Хазимуллин Олег Максимович — начальник отдела экстренной психологической помощи ФКЦ МГППУ;

Оконовенко Дмитрий Валерьевич — ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения ФКЦ МГППУ;

Шарапова Анастасия Кирилловна — педагог-психолог отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования ФКЦ МГППУ;

Семенова Ксения Григорьевна — педагог-психолог отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования ФКЦ МГППУ;

Кнышева Татьяна Петровна — ведущий аналитик отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования ФКЦ МГППУ.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| Введение | 5 |
| Глава 1. Проблемы дезадаптации в психологии — теоретико-методологический анализ | 7 |
| 1.1. Клинический подход | 7 |
| 1.2. Онтогенетический подход | 9 |
| 1.3. Социально-психологический подход | 10 |
| Глава 2. Актуальные риски дезадаптации студентов | 18 |
| 2.1. Зарубежные исследования проблем дезадаптации на этапе студенчества | 18 |
| 2.2. Отечественные исследования специфики дезадаптации студентов | 20 |
| 2.2.1. Студенты младших и старших курсов, обучающиеся по различным направлениям подготовки в непедагогических вузах | 20 |
| 2.2.2. Студенты вузов педагогической направленности | 26 |
| Глава 3. Факторы риска возникновения социально-психологической дезадаптации у студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки | 30 |
| 3.1. Факторы и риски возникновения социально-психологической дезадаптации | 30 |
| 3.2. Внешние и внутренние факторы риска развития социально-психологической дезадаптации | 31 |
| 3.3. Категории обучающихся, нуждающиеся в особом внимании Психологической службы в связи с высоким риском уязвимости/развития дезадаптации | 32 |
| 3.4. Параметры, показатели и индикаторы выявления обучающихся педагогических вузов, относящихся к различным группам риска, связанным с развитием социально-психологической дезадаптации | 33 |
| 3.5. Формирование психодиагностического инструментария оценки различных проявлений социально-психологической дезадаптации у обучающихся в педагогических вузах | 35 |
| Глава 4. Технология выявления групп риска (категорий обучающихся, нуждающихся в повышенном внимании Психологической службы в связи с риском возникновения уязвимости/развития дезадаптации) | 40 |
| Глава 5. Актуальное состояние Психологических служб образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации | 46 |
| 5.1. Изучение состояния Психологических служб образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, на современном этапе их развития | 46 |
| 5.2. Изучение представлений участников мониторинга об идеальной модели Психологической службы | 110 |
| 5.3. Портрет обучающегося образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации | 130 |
| 5.4. Анализ состояния Психологической службы в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации | 153 |
| Глава 6. Вариативные модели Психологической службы образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации | 160 |
| Заключение | 169 |
| Список литературы | 170 |
| Приложение | 179 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальные вызовы современности и новые социально-экономические условия, в том числе возникшие вследствие всемирной пандемии COVID-19, проведения Российской Федерацией специальной военной операции, ускорили необходимость разработки новых требований к образовательной среде вузов. В их числе требования к психологической безопасности и комфортности среды, тесно связанной с академической успешностью студентов, а также требования к формированию личности будущих специалистов. Обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки вскоре начнут свой профессиональный путь как учителя и наставники юного поколения жителей нашей страны. Педагоги не только передают академические знания, но и закладывают нравственные и ценностные установки личности. Поэтому актуальным является создание психолого-педагогических условий для всестороннего профессионального развития и становления будущего педагога, формирования и совершенствования его личных качеств. Разработка комплексной системы психологического сопровождения обучающихся образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, с учетом новых вызовов позволит создать условия для подготовки специалистов системы образования, отвечающих актуальному запросу общества и государства.

В связи с этим Федеральным координационным центром по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — ФКЦ МГППУ) проведено изучение современного состояния системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся по педагогическим направлениям подготовки в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации. Проблемы организации психолого-педагогического сопровождения студентов рассмотрены с точки зрения выделения целевых категорий обучающихся и профилактики возникновения дезадаптивных состояний. В основе предпринятого изучения находятся следующие вопросы:

- какими социально-психологическими характеристиками обладают современные студенты, обучающиеся в педагогических вузах Российской Федерации;
- какие существуют актуальные риски, связанные с социально-психологической дезадаптацией студентов педагогических вузов;
- какие категории обучающихся нуждаются в особом внимании психологической службы в связи с высоким риском уязвимости/развития дезадаптации;
- какие дефициты могут быть выделены в системе психологического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, и какие ресурсы могут быть использованы для их преодоления.

Целью исследования является разработка научно обоснованной модели психологического сопровождения обучающихся образовательных организаций высшего образования с учетом требований системы образования и актуальных рисков современности.

Изучение проводилось в течение двух этапов. На этапе сбора и обобщения теоретических сведений была проведена обширная научно-аналитическая работа, позволившая описать социально-психологический портрет современного студента, будущего педагога, определить систему факторов риска возникновения дезадаптации и факторов защиты образовательной среды, препятствующих этому, определить категории обучающихся, нуждающиеся в особом внимании психологической службы в связи с высоким риском уязвимости или развития дезадаптации.

На втором этапе был проведен мониторинг организации психологического сопровождения образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации, первый из запланированного цикла мониторинговых исследований. Его результаты не только позволили получить информацию об актуальном состоянии психологических служб 38 педагогических вузов (данные за 2023 г.), но и подтвердить выводы, сделанные на основании теоретического анализа. Полученные данные положены в основу разработанной и представленной в монографии модели психологического сопровождения обучающихся образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, включающей в себя технологию выявления групп обучающихся, нуждающихся в особом внимании психологической службы.

Глава 1. ПРОБЛЕМЫ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ — ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В отечественной психологии понятие «дезадаптация», обозначающее нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой, вошло в научный оборот как антипод категории «адаптация» в XIX веке из биологии и физиологии (П.К. Анохин, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский). Отдельным предметом научного осмысления дезадаптация становится в психиатрической литературе. В начале XX века фактор адаптации и ее нарушения стал основой классификации личности в трудах врача и психолога А.Ф. Лазурского: низший уровень — недостаточно приспособленные личности, подчиняющиеся влияниям среды и с большим трудом приспособляющиеся к ее требованиям; средний уровень — приспособившиеся личности, демонстрирующие способность к получению образования, а в дальнейшем — к ведению успешной деятельности в условиях любой среды; высший уровень — приспособляющиеся личности, люди способные преобразовывать среду к своим, как правило, имеющим социальное значение запросам. На последнем уровне представлен процесс творчества, который может проявляться в разных областях¹.

Теоретические подходы к феномену дезадаптации представлены тремя основными направлениями анализа — клиническим, социально-психологическим и онтогенетическим².

1.1. Клинический подход

Расстройство адаптации согласно современной классификации болезней МКБ-10 (МКБ-11³) — это дезадаптивная реакция на установленный психосоциальный стрессор, которая возникает в течение месяца после его воздействия и характеризуется: озабоченностью стрессовым событием или его последствиями, включая чрезмерное беспокойство; повторяющимися мыслями о стрессоре. Подобное реагирование продуцирует нарушения в личной, семейной, социальной, учебной, профессиональной или других сферах жизни. Возрастные особенности расстройства адаптации у детей включают соматические симптомы и деструктивное, или оппозиционное, поведение, гиперактивность, истерики, проблемы с концентрацией внимания, раздражительность и навязчивость. У подростков к поведенческим проявлениям расстройства адаптации относятся употребление психоактивных веществ и различные формы рискованного поведения.

В отечественной психиатрии и клинической психологии существует множество трактовок понятия «дезадаптация». С.Б. Семичов⁴ определяет данное понятие в широком смысле как расстройства адаптации, включающие непатологические ее формы, и в узком — как предболезненное состояние, то есть процессы, выходящие за пределы психической нормы, но не достигающие степени болезни. В.В. Ковалев⁵ отмечает при дезадаптации повышенную готовность организма к возникновению заболевания под влиянием неблагоприятных факторов.

¹ Лазурский А.Ф. Классификация личностей / А.Ф. Лазурский; под ред. М.Я. Басова, В.Н. Мясичева. — М.: Юрайт, 2019. — 274 с.

² Вильчинская Т.П. Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста / Т.П. Вильчинская. — Московский открытый социальный университет. — М.: МОСУ, 2000. — 27 с.

³ Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11): сайт. — URL: <https://mkb11.online/> (дата обращения: 01.12.2024).

⁴ Семичов С.Б. Предболезненные психические расстройства / С.Б. Семичов. — Ленинград: Медицина: Ленингр. отд-ние, 1987. — 181 с.

⁵ Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В.В. Ковалев. — М.: Медицина, 1985. — 288 с.

Г.В. Старшенбаум¹ рассматривает реакции дезадаптации в контексте субъективного дистресса, выраженного через эмоциональные и поведенческие нарушения.

В зависимости от характера функционирования выделяют непатологическую и патологическую формы дезадаптации. Б.Н. Алмазов² под патологической дезадаптацией рассматривает вызванную отклонениями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, основой которых является функционально-органические поражения центральной нервной системы. В свою очередь, непатологическая дезадаптация вызвана психическими состояниями, спровоцированными различными психотравмирующими факторами, и проявляется в отклонениях поведения, переживаниях, разрыве отношений с важными для индивида людьми, сужении сферы деятельности и ослаблении ее интенсивности. При этом не наблюдается структурных изменений, нарушений механизмов, через которые осуществляются адаптация и социализация личности, отмечается лишь их ограничение, в то время как патологическая предусматривает «разлом» всей адаптационной деятельности.

Ю.А. Александровский³ категорию дезадаптации анализирует как «поломку» в механизмах психического приспособления при остром или хроническом стрессе, запускающую систему компенсаторных защитных реакций. Дезадаптация как особое состояние личности является основой для формирования пограничных нервно-психических состояний, которые разделяют состояния психического здоровья с основными психическими заболеваниями. Однако это не начальный этап заболевания, а скорее одно из его проявлений.

При преимущественном воздействии социальных факторов возникает социально-стрессовое расстройство. В непатологической форме такие предболезненные состояния проявляются в эмоциональной и энергетической нестабильности, нарушении сна и произвольных телесных реакций, изменениях познавательной деятельности и характера.

В возникновении состояний психической дезадаптации Ю.А. Александровский отмечает значимую роль «индивидуального барьера психической адаптации», реализующегося при участии биопсихосоциальных механизмов. В состоянии психического напряжения наступают приближение барьера адаптационного психического реагирования к индивидуальной критической величине. При этом человек использует резервные возможности и может осуществлять особенно сложную деятельность, предвидя и контролируя свои поступки и не испытывая тревоги, страха, растерянности, препятствующих адекватному поведению. Отсутствие периодов напряженной психической активности ведет к снижению пластических возможностей человека преодолевать трудности. Но длительное и особенно резкое напряжение функциональной активности барьера адаптации приводит к его перенапряжению, что проявляется в предневротических состояниях и отдельных, наиболее легких нарушениях. Они не вызывают изменений целенаправленности поведения человека и адекватности его аффекта, носят временный и парциальный характер.

Важным показателем дезадаптации является недостаточность «степеней свободы» адекватного и целенаправленного реагирования человека в условиях психотравмирующей ситуации в результате прорыва индивидуального для каждого человека функционально-динамического образования — адаптационного барьера. Основным методическим подходом к диагностике пограничных расстройств является, по мнению Ю.А. Александровского, динамическая оценка развития психосоматических симптомов и личностно-типологических особенностей.

В работах А.Г. Амбрумовой⁴ дезадаптация рассматривается комплексно и представлена как состояние динамического несоответствия между живым организмом и внешней средой, при-

¹ Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия / Г.В. Старшенбаум. — М.: Когито-Центр. 2005. — 376 с.

² Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: монография / Б.Н. Алмазов. — 2-е издание. — М.: Юрайт, 2019. — 180 с.

³ Александровский Ю.А. Социальные факторы и пограничные психические расстройства. Руководство по социальной психиатрии / Ю.А. Александровский; под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.С. Положего. — М., 2009. — 211 с.

⁴ Амбрумова А.Г. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко, Л.Л. Бергельсон // Вопросы психологии. — 1981. — № 4. — С. 91–102.

водящее к нарушению физиологического функционирования, изменению форм поведения, развитию патологических процессов. Типы непатологических ситуативных реакций личности на стресс, коррелирующие с типом адаптации и непродолжительные по времени протекания, представлены реакцией эмоционального дисбаланса, предполагающей сниженный фон настроения и готовность к восприятию отрицательных внешних сигналов и опасности, пессимистической ситуационной реакцией, сопровождающейся мрачным настроением и пере структурированием системы ценностей, реакцией отрицательного баланса, основанной на рационально-критическом отношении к собственным достижениям в жизни, ситуационной реакцией демобилизации — переживанием безнадежности и ограничением контактов, ситуационной реакцией оппозиции, предполагающей отрицательную оценку окружающих и агрессию, ситуационной реакцией дезорганизации — основанной на тревожности реакцией острого психосоматического характера¹.

Степень дезадаптации характеризуется уровнем дезорганизации функциональных систем организма и может быть частичной или тотальной в зависимости от степени ограничения или изменения основных направлений адаптационной деятельности (познавательного, преобразовательного, ценностно-ориентационного, коммуникативного). Личностная дезадаптация может привести к формированию суицидального поведения в случае невозможности реализации базовых ценностных установок. Суицидальное поведение рассматривается как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микро-социального конфликта².

В.Ф. Войцех и Е.В. Гальцев³, определяя соотношения между стрессором, вызвавшим дезадаптацию, и конфликтом, определяющим кризис личности, выделяют варианты социально-психологической дезадаптации. В первом случае дезадаптация идет по пути усугубления депрессивной симптоматики, во втором — посредством формирования паранойяльных структур.

Таким образом, дезадаптация в медицинском подходе не тождественна понятию болезни и может проявляться в патологической и непатологической форме. Особенности непатологической дезадаптации являются наличие, с одной стороны, социальной нереализованности в деятельности и отношениях, а с другой — ряд индивидуально-типических проявлений.

1.2. Онтогенетический подход

В отечественной психологии понятие адаптации связано с пониманием процесса взаимодействия индивида и среды в онтогенезе. Нарушение развития психики в целом или ее отдельных составляющих определяют через понятие психического дизонтогенеза, процесс которого относят к внутренним причинам дезадаптации, а его типом во многом определяются когнитивные, эмоциональные и поведенческие отклонения. Понятие дизонтогенеза рассматривали Л.С. Выготский⁴, В.В. Лебединский⁵, Л.М. Шипицына⁶, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго⁷, Д.Н. Исаев⁸.

¹ Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А.Г. Амбрумова // Психологический журнал. — 1985. — Том 6. — № 6. — С. 107–115.

² Чуприков А.П. Глоссарий суицидологических терминов / А.П. Чуприков, Г.Я. Пилягина, В.Ф. Войцех. — Киев, 1999. — 34 с.

³ Войцех, В.Ф. Нарушение адаптации и суицидальное поведение / В.Ф. Войцех, Е.В. Гальцев // Социальная и клиническая психиатрия. — 2009. — № 2. — С. 17–24.

⁴ Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Психология подростка: хрестоматия / Под ред. Ю.И. Фролова. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — С. 232.

⁵ Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. — М.: Издательский-центр «Академия», 2003. — 144 с.

⁶ Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 477 с.

⁷ Семаго Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — М.: АРКТИ, 2001. — 208 с.

⁸ Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков / Д.Н. Исаев. — Санкт-Петербург: Речь, 2007. — 390 с.

Деадаптация как следствие дизонтогенеза позволяет интерпретировать это понятие на основе трудов классиков советской психологии. Например, кризис как один из элементов механизма деадаптации можно рассматривать как резкое изменение социальной ситуации развития, вызывающее необходимость реконструкций сложившегося типа адаптивного поведения¹.

Типология психического дизонтогенеза предложена В.В. Лебединским² в рамках клинической психологии с опорой на научную школу Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Б.В. Зейгарник. Автор выделяет следующие механизмы дизонтогенеза: отставание в развитии, поломка развития и асинхрония развития. Последствия дизонтогенеза включают асинхронию психического и физического, эмоционального и познавательного развития. У детей это проявляется в снижении темпов общего психического развития с акцентом на ухудшении аффективной и регуляторной функции, нарушениях произвольной регуляции поведения, пространственно-временных представлений. Особенности типологии дизонтогенеза В.В. Лебединского позволяют рассматривать ее не только в контексте детского возраста, но и более поздних этапов развития. Современные авторы предлагают использовать понятие дизонтогенеза для всех периодов развития человека, включая юность, и вплоть до пожилого и старческого возраста³.

Основной акцент в работах, изучающих дизонтогенез, ставится на нарушениях развития в детском возрасте. Так, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго приводят современную классификацию и типологию отклоняющегося развития и описывают основные принципы и технологии диагностической и коррекционной работы с детьми⁴.

Положение о том, что деадаптация у ребенка появляется под влиянием социально-психологических факторов внешней среды и при наличии внутренних условий, дает возможность рассматривать данный феномен в контексте теории деятельности. Развитие личностных качеств и определенных особенностей поведения индивида обусловлено врожденными предпосылками, социальными условиями (особенностями взаимоотношений с родителями, окружающими взрослыми и сверстниками, содержанием деятельности), внутренней позицией самого индивида. Наличие дефектов в каждом из указанных компонентов приводит в определенной ситуации к конфликту с обществом и деадаптации⁵.

В контексте проблемы деадаптации студентов важно отметить, что личность может быть социализирована, но при этом деадаптирована. Пассивное, конформистское принятие требований среды без внутренних изменений связано с деадаптацией, так как вызывает чувство неудовлетворенности.

1.3. Социально-психологический подход

С точки зрения социально-психологического подхода деадаптация — это прежде всего нарушение социальной адаптации. Об этом говорит отсутствие отдельного понятия «деадаптация» в современных психологических словарях. Например, в Большом психологическом словаре⁶ социальная адаптация (англ. *social adaptation*) определяется как «интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биопсихосоциальные функции, а именно: адекватно воспринимать окружающую действи-

¹ Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Психология подростка: хрестоматия / Под ред. Ю.И. Фролова. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — С. 232.

² Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детстве; возрасте / В.В. Лебединский. — М.: Издательский-центр «Академия», 2003. — 144 с.

³ Зверева Н.В. Наследие В.В. Лебединского и современная клиническая психология дизонтогенеза / Н.В. Зверева, И.Ф. Рощина // Клиническая и специальная психология. — 2012. — Том 1. — № 4. — 12 с.

⁴ Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 384 с.

⁵ Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан // Вестник СПбГУ. Серия 6. — 1995. — Вып. 3. — № 20. — С. 74–79.

⁶ Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Составители и общая редакция Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.

тельность и собственный организм; выстраивать адекватную систему отношений и общения с окружающими; проявлять способность к труду, обучению, организации досуга и отдыха; изменять (адаптировать) поведение в соответствии с ролевыми ожиданиями других». Понятие дезадаптации характеризуется как «нарушение приспособления организма к условиям существования, процесс и результат отсутствия у индивида умения приспособливаться и гибко реагировать на изменения внешней среды, в том числе социальной».

Адаптация как результат в широком смысле социализации и конкретно образования представлена в работах А.Г. Асмолова¹. При этом указывается на необходимость преадаптации — готовности к встрече с новым, ситуацией неопределенности и осуществления в такой ситуации персонального выбора. Ресурсами преадаптации выступают недирективные модели управления.

В отечественных работах, касающихся дезадаптации, можно выделить исследования, посвященные проблемам дезадаптации личности в целом, а также особенностям дезадаптации человека в конкретных возрастных периодах. Наибольшее внимание уделяется детскому и подростковому возрасту, гораздо меньше — этапу студенчества.

Дезадаптация личности

В исследованиях, посвященных дезадаптации личности, можно выделить концепции, касающиеся ситуаций, связанных с вхождением человека в разного уровня общности и преодоления возникающих проблемных ситуаций, концепции, посвященные роли творческого начала в процессах адаптации, теории, опирающиеся на модель адаптационного потенциала личности.

А.В. Петровский² в рамках концепции персонализации рассматривает дезадаптацию как одну из стадий развития личности и вхождения человека в социум. Человек проходит три универсальные стадии вхождения в различные виды общностей, решая при этом встающие перед ним задачи — адаптация/дезаптация, индивидуализация/деиндивидуализация, интеграция/деинтеграция. Процессы адаптации и дезадаптации — ключевая характеристика периода детства. Деинтеграция является итогом противоречия, возникающего между индивидом и группой, и может сопровождаться либо вытеснением личности из данной общности, либо ее изоляцией.

А.А. Налчаджян³ в контексте теории психологической адаптации личности в проблемных ситуациях определяет дезадаптацию как отклонение от адаптации в рамках понятия социально-психологической дезадаптированности личности. Социально-психологическая дезадаптированность личности в первую очередь выражается в неспособности ее адаптации к собственным потребностям и притязаниям. Одним из признаков социально-психологической дезадаптированности личности является переживание ею длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения психических механизмов и форм поведения, требуемых для их разрешения. Автор выделяет несколько уровней дезадаптированности личности в проблемных ситуациях. Первый уровень — временная дезадаптированность — отражает ситуацию попадания человека в новую группу, отношения с членами которой пока в процессе становления — у человека есть мотивация к адаптации, а социальная среда ждет от него активных действий. Временная дезадаптированность может включать в себя в том числе переживания конфликтных ситуаций. На втором уровне, когда личность пыталась, но не нашла способов адаптации к социальной группе, можно говорить об устойчивой ситуативной дезадаптированности, где человек может приобрести защиты в виде искаженного восприятия своего

¹ Асмолов А.Г. Детство ради детства: между адаптацией и социализацией / А.Г. Асмолов // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. — М., 2012. — 4 с.

² Психология развивающейся личности / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, Т.М. Горбатенко и др.; под ред. А.В. Петровского; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1987. — 238 с.

³ Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — М.: Эксмо, 2010. — 368 с.

социометрического статуса. Третий уровень — общей устойчивой дезадаптированности — характеризуется постоянным пребыванием в состоянии фрустрации и запускает патологические защитные механизмы, которые могут привести к формированию синдромов невротизма и психозов.

А.А. Налчаджян¹ предлагает понятие дезадаптивной активности личности как социально-психологического процесса, «ход внутриспихических процессов и поведения, который приводит не к разрешению проблемной ситуации, а к ее усугублению, к усилению трудностей и тех неприятных переживаний, которые она вызывает». В числе причин возникновения дезадаптации может быть опыт переживания человеком психосоциального стресса, экстремальных ситуаций, в которых человек участвовал лично или как свидетель, неблагоприятного включения в новую социальную ситуацию или нарушения устоявшихся взаимоотношений в группе.

Ф.Б. Березин² обращает внимание на важную роль творческого потенциала в процессе адаптации. Социальная адаптация — процесс взаимодействия личности и изменяющейся социальной среды, при котором личность реализует свои социогенные потребности, значимые цели, свой творческий потенциал, в то же время ее поведение соответствует требованиям общества. В свою очередь, дезадаптация личности тесно коррелирует с тревогой, что представляет собой результат возникновения или ожидания фрустрации и наиболее интимный механизм психического стресса. Проявления тревоги могут возникать независимо от преморбидных личностных особенностей и сменять друг друга. Тревога лежит в основе любых (адаптивных и неадаптивных) изменений психического состояния и поведения, обусловленных психическим стрессом.

Концепция творческой адаптации личности послужила базой создания модели векторной адаптации А.А. Реана³. Автор подчеркивает, что в настоящее время ведущей тенденцией в изучении социально-психологической адаптации личности является переход от понимания адаптации как пассивного приспособления к среде к модели адаптации как активного процесса взаимодействия личности со средой. Пассивное принятие норм социальной среды без внутренних активных изменений характеризует процесс дезадаптации и сопровождается переживанием неудовлетворенности, ощущением собственной неполноценности. Векторная модель социальной адаптации основана на внешних и внутренних критериях адаптации. К внешним критериям автор относит деятельность личности, ее результаты, уровень общения, интеграцию личности, а к внутренним — стремление к самореализации, самоактуализации, эмоциональный комфорт, самоотношение, субъективную удовлетворенность. На основе этих критериев выделены следующие виды адаптации: Ре-адаптация (Real — действительный) — сочетает внешние и внутренние критерии (системная социальная адаптация), Им-адаптация (Imaginary — мнимый) — опора только на один критерий. Дезадаптация по внешнему критерию проявляется как конфликтное, асоциальное, делинквентное, в крайнем случае — криминальное поведение, однако при этом личность может находиться в состоянии внутренней гармонии и удовлетворенности (то есть происходит адаптация только по внутреннему критерию). Если происходит Им-адаптация только по внешнему критерию, то возможна обратная ситуация.

Отдельное направление исследований основано на концепции С.Т. Посоховой⁴, которая рассматривает адаптацию через структуру адаптационного потенциала, где выделяет следующие компоненты: биопластический, биографический, психический и личностно-регуляторный. Биопластический компонент включает в себя инстинкты, определяющие индиви-

¹ Там же.

² Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. — Ленинград: Наука, 1988. — 270 с.

³ Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. — Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479 с.

⁴ Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: монография / С.Т. Посохова. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. — 240 с.

дуальный стиль деятельности человека и модели поведения, способствующие адаптации. К биографическому компоненту относятся социально-экономическая ситуация и культурные особенности общества, особенности семьи как модели поведения в нестабильных стрессовых ситуациях. Психический компонент определяется реальными и скрытыми психическими возможностями человека (познавательные процессы, рефлексия, способность к саморегуляции и т.д.). Автор подчеркивает невозможность сводить адаптационный потенциал человека только к его биографическому компоненту. Важную роль играет личность, которая сама решает, каким образом лучше осуществлять взаимодействие с окружающим миром.

Операционализация модели личностного адаптационного потенциала выполнена А.Г. Маклаковым, С.В. Чермяниным в формате многоуровневого личностного опросника (МЛО)¹, согласно которому адаптивные возможности индивида и признаки дезадаптации могут быть выявлены на основе оценки ряда психофизиологических и социально-психологических характеристик. К первой группе относятся типологические характеристики личности и акцентуации характера, астенические и психотические реакции дезадаптации, а ко второй группе — поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральная нормативность, в совокупности дающие представление о личностном адаптационном потенциале. Дезадаптивной личности свойственны следующие проявления: низкий уровень поведенческой регуляции, склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности; низкий уровень коммуникативных способностей, затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность; низкий уровень социализации, неадекватная оценка своего места и роли в коллективе, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения.

Дезадаптация детей и подростков

В исследованиях, посвященных дезадаптации детей и подростков, некоторые авторы рассматривают дезадаптацию как отклоняющееся поведение, то есть девиацию, крайняя форма которого — криминальные действия. Девиантность в этом контексте понимается как нарушение социализации. В норме человек усваивает внешние требования, приспособливается к ним и реализует себя в данных условиях. При социальной дезадаптации человек не желает действовать в соответствии с требованиями социума². Однако ряд авторов разделяет девиацию и дезадаптацию. Девиация — это прежде всего нарушение поведения, а дезадаптация понятие более широкое и включает в себя также эмоциональный, личностный компоненты³.

Многие авторы обращаются к теме влияния динамики социокультурной среды на процессы адаптации. Так, Л.В. Яссман⁴ рассматривает социально-психологическую дезадаптацию как фактор возникновения, развития и следствия преступности несовершеннолетних и выделяет три фактора, которые определяют особенности адаптации: интенсивность протекания адаптации в кризисном обществе в процессе быстрых резких и неординарных изменений социальной среды, влияние феномена социальной аномии, в том числе противоречия между реальностью и представлениями людей о том, что они могли бы достичь в более стабильную эпоху. Кроме того, автор выделяет факторы и симптомы возникновения состояния психической дезадаптации. К основным факторам дезадаптации автор относит несоответствие имеющихся у человека возможностей и условий адекватного эмоционального реагирования на воздействия внешней среды, нарушение стереотипов личностного реагирования, снижение психической актив-

¹ Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Редактор и составитель Д.Я. Райгородский. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. — С. 549–672.

² Змановская Е.В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход / Е.В. Змановская. — Санкт-Петербург, 2005. — 446 с.

³ Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие / В.Д. Менделевич. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 445 с.

⁴ Яссман Л.В. Психологические проблемы ранней профилактики правонарушений у несовершеннолетних: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Л.В. Яссман. — М., 1997. — 479 с.

ности, вегетативные расстройства. Симптомы могут различаться в зависимости от уровня социально-психологической дезадаптации, что позволяет построить работающую диагностическую базу, при этом особенно важно выявить симптомы начального уровня дезадаптации. На каждой стадии дезадаптации негативные новообразования, возникшие как деструктивная реакция на стресс, закрепляются и становятся причиной дезадаптации в новой ситуации.

Идеи о средовой дезадаптации изложены в работах Б.Н. Алмазова¹. Характеризуя средовую дезадаптацию несовершеннолетних, автор описывает комплекс средового отчуждения человека, не имеющего возможности сменить среду, ощущающего свою некомпетентность, поэтому вынужденного опираться на защитные реакции. Средовая дезадаптация подростков проявляется не только в конфликтах, но и в постепенной переориентации личности на построение неадекватных взаимоотношений с окружающими. Также автор выделяет типы детско-подростковой дезадаптации. Это, во-первых, социально-психологическая дезадаптация — комплекс личностных психологических признаков (черты характера, неадекватное проявление самооценки, фобии, девиантное поведение и т.п.), который затрудняет социальную адаптацию и вызван половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями индивида. И, во-вторых, социальная дезадаптация — несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса индивида требованиям социальной ситуации. В зависимости от глубины деформации процесса социализации выделяют такие виды социальной дезадаптации ребенка: педагогическая запущенность (школьная дезадаптация) и социальная запущенность.

Похожую типологию видов дезадаптации предлагает Т.Д. Молодцова², где разделяет как отдельные виды психологическую и социально-психологическую дезадаптацию и предлагает следующие типы дезадаптации: патогенный, социально-психологический, психологический, социальный и психосоциальный. Патогенная дезадаптация — нарушения нервной системы (истерии, неврозы, психопатии), соматические нарушения. Психологическая дезадаптация включает внутриличностные нарушения — акцентуации характера, конфликты мотивационной сферы, неадекватную самооценку, тревожность, фрустрированность, которые не отразились на социальной системе и не являются патогенными. Наиболее распространенная и с легкостью диагностируемая по ярким внешним признакам — психосоциальная (социально-психологическая) дезадаптация, которая проявляется как нарушения дисциплины, неуспеваемость, конфликтность, нарушение взаимоотношений со сверстниками и преподавателями. При неблагоприятных условиях такой тип дезадаптации может перейти в социальную дезадаптацию, характеризующуюся девиантным, делинквентным или криминальным поведением и, по сути, выступающую как форма адаптации к асоциальным условиям.

Исследование факторов риска дезадаптации подростков, переживших кризисные ситуации, представлено в работе А.В. Жукова³. Автор выдвигает предположение о том, что девушки, пережившие кризисные ситуации, обладают меньшим адаптационным потенциалом и имеют больший риск дезадаптации, чем юноши. При этом совладающее поведение девушек более актуализировано по сравнению с юношами, о чем свидетельствует высокая частота использования почти всех копинг-стратегий. В структуре взаимосвязей наиболее интегрированной оказалась стратегия бегства-избегания, предпочтение которой может привести к дезадаптации.

Исследователи обращают особое внимание также на ценностную и смысловую составляющие дезадаптации подростков. Так, Л.С. Рашитова⁴ исследует образ «Я» в картине мира дезадаптированных подростков. Учитывая мультидисциплинарность понятия, автор выделяет

¹ Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: монография / Б.Н. Алмазов. — 2-е издание. — М.: Юрайт, 2023. — 180 с.

² Молодцова Т.Д. Исследование проблемы дезадаптации детей и подростков в России в XX веке / Т.Д. Молодцова, В.В. Гура, С.Ю. Шалова // БГЖ. — 2016. — № 1(14). — С. 116.

³ Жуков А.В. Психологические факторы риска дезадаптации подростков, переживших кризисные ситуации: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / А.В. Жуков. — Санкт-Петербург, 2010. — 20 с.

⁴ Рашитова Л.С. Образ Я в картине мира дезадаптированных подростков: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Л.С. Рашитова. — Санкт-Петербург, 2020. — 409 с.

ет следующие смысловые аспекты феномена: дезадаптация как признак дизонтогенеза (органические нарушения, препятствующие процессу адаптации индивида), как предболезнь (затруднение работы адаптационных механизмов, например, саморегуляции), как нарушение адаптации (отсутствие желания действовать в соответствии с требованиями социума), дезадаптация как отклоняющееся поведение в девиантологии (нарушение социализации, крайняя форма которого — криминальные действия).

Нарушение взаимодействия с социумом связано с конфликтом собственных потребностей и требованиями социума либо с наличием фрустрирующих ситуаций, которые действуют как «пусковой механизм». В ситуациях, когда возникает ощущение уязвимости, дезадаптированные подростки стремятся к подавлению других людей, и в то же время они испытывают сложности с осознанием своих личностных характеристик, им свойственны эгоцентричность и завышенная самооценка, они чаще закрыты по отношению к миру, более ориентированы на себя и свои ценности. Автор делает вывод о том, что в регуляции дезадаптированного поведения у подростков участвуют все компоненты картины мира.

Риски дезадаптации при миграции

Категория дезадаптации в этнической психологии рассматривается крайне сегментарно в связи с преобладанием преимущественно американской терминологии. Для обозначения дезадаптивного состояния мигранта, в частности, был введен термин «культурный шок». А. Фарнхем и С. Бочнер кратко определяли данное понятие как шок от нового. Антрополог К. Оберг выделил шесть аспектов культурного шока: напряжение, к которому приводят усилия, требуемые для достижения необходимой психологической адаптации; чувство потери или лишения (друзей, статуса, собственности); чувство отверженности представителями новой культуры или отвержения их; сбой в ролях, ролевых ожиданиях, ценностях, чувствах и самоидентификации; неожиданная тревога, даже отвращение и негодование в результате осознания культурных различий; чувство неполноценности от неспособности «совладать» с новой средой.

Симптомами культурного шока являются: физические: беспокойство о качестве пищи, воды, чистоты посуды, постели, страх прикосновения к местным жителям, бессмысленно далекий «тропический» взгляд. К собственно психологическим проявлениям относятся: тревожность, раздражительность, неуверенность, страх быть обманутым или оскорбленным, депрессия. Кроме того, возникают соматические проблемы: бессонница, изнеможение, психосоматические расстройства. Это реакция защиты от новой информации, наплыв которой так огромен, что человек в течение какого-то времени чувствует себя бессильным справиться с ней. Вхождение личности в новую социокультурную среду приводит к трансформациям идентичности, нередко негативным.

В.В. Гриценко рассматривает процесс взаимодействия представителей разных культур, в результате которого происходит формирование новой позитивной (общей с коренными жителями) социальной идентичности, процесс развития личностного потенциала мигрантов по мере их активного включения в различные виды деятельности, систему межличностных отношений, социокультурную жизнь. Автор предлагает анализировать результаты адаптации на двух уровнях: групповом и личностном. На групповом уровне анализа выделяются факторы, влияющие на выбор и реализацию переселенцами различных стратегий адаптации в условиях кризиса идентичности. На личностном уровне анализируется влияние на выбор и реализацию стратегий адаптации ценностно-смысловой структуры личности, выраженной в виде конкретных показателей: стремление к самоактуализации, удовлетворенность профессиональной деятельностью, осуществлением смысла жизни, а также факторов эмоциональной устойчивости и локуса контроля личности.

В исследовании Т.М. Смотровой¹ о взаимосвязи ценностных ориентации и склонности к девиантному поведению у этнических мигрантов и коренного населения Саратовской об-

¹ Смотровая Т.Н. Взаимосвязь ценностных ориентаций и склонности к девиантному поведению: на примере этнических мигрантов и коренного населения Саратовской области: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т.Н. Смотровая. — Саратов, 2005. — 21 с.

ласти показано негативное влияние предпочтения индивидуалистических ценностей самовозвышения и отрицания мотивации коллективизма как фактора девиантного поведения. В целом подчеркивается приоритет ценностного, а не этнического фактора в возникновении нарушений поведения.

Л.В. Куликов, Н.С. Хрусталева, И. Циммерман¹ отмечают наличие специфического состояния риска при адаптации эмигрантов — «эмигрантская травма» с типичными переживаниями: чувством малоценности, болью утраты, ностальгией, депрессией, разобщенностью с новым коллективом. Эмиграция может вызвать хронический стресс и длительные невротические и депрессивные расстройства, которые чаще выражаются в виде психосоматических жалоб. Также подчеркивается неизбежность депрессивной фазы в процессе адаптации эмигранта к новой культуре. На длительность депрессии влияют: зрелость мотивационно-потребностной сферы, степень обучаемости на всех этапах онтогенеза, критичность мышления, готовность к изменению хода индивидуального развития, целеустремленность, настойчивость, самоконтроль, уровень трудоспособности и жизнеспособности.

Е.Н. Резников² анализирует факторы и трудности адаптации иностранных студентов в российском вузе. По мнению автора, существует проблема выявления адаптивности-неадаптивности иностранных студентов. Успешная адаптация личности иностранного студента ведет к учебным достижениям, уверенности и стабильности поведения. А неадаптивность первоначально способствует настойчивости и целеустремленности, но со временем становится дезадаптивностью, с проявлением неуверенности, апатии, акцентуаций, подавленности и невротичности. Такие студенты нуждаются в медицинской и психологической помощи.

И.А. Баевой и соавторами³ описаны результаты эмпирического обоснования критериев оценки адаптированности студентов — представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока России к образовательной среде ссузов и изучение особенностей их адаптации с учетом характеристик социокультурной среды, в которой протекают адаптационные процессы. В качестве методического инструментария выступили: «Шкала социокультурной адаптации» (Дж. Вилсона и др.); авторская шкала самооценки степени удовлетворенности основными сторонами жизни; авторская анкета оценки степени адаптированности к образовательной организации. В результате авторами выделены три группы показателей адаптированности студентов к образовательной среде колледжа: академическая адаптация, социокультурная адаптация и психологическая адаптация. Студенты не различаются по показателям социокультурной и психологической адаптации, а показатели академической адаптации студентов различны. Выделенные показатели адаптированности студентов позволяют оценить особенности адаптации студентов к образовательной организации, учебной деятельности и учебной группе, к новой социокультурной среде, а также степень эмоционального благополучия личности.

Согласно взглядам Л.В. Янковского при адаптации личности к новой культурной среде выделяются следующие типичные нарушения: конформизм; интерактивность; депрессия; ностальгия; отчужденность. Так, показатели конформности проявляются в стремлении при любых условиях поддерживать отношения с людьми; ориентации на социальное одобрение; зависимости от группы; потребности в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми; принятии системы ценностей и норм поведения новой среды. Показатели интерактивности: активное вхождение в новую среду; целенаправленное расширение социальных связей;

¹ Куликов Л.В. Факторы эмоционального дискомфорта у эмигрантов / Л.В. Куликов, Н.С. Хрусталева, И. Циммерман // Психологические аспекты межкультурной адаптации: колл. науч. моногр. / Под общ. ред. В.В. Калиты. — Владивосток: Дальнаука, 2015. — С. 75–81.

² Резников Е.Н. Психологические особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах / Е.Н. Резников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2010. — № 1. — С. 6–13.

³ Особенности адаптации студентов — представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации к образовательной среде колледжа / И.А. Баева, А.В. Микляева, Ю.С. Пежемская, В.В. Хороших // Социальная психология и общество. — 2023. — Том 14. — № 3. — С. 136–153.

критичность к собственному поведению; готовность к самопреобразованию; желание реализовать себя путем достижения материальной независимости; контроль над собственным поведением с учетом социальных норм, ролей и социальных установок данного общества; направленность на определенную цель и подчинение себя этой цели. Показатели депрессивности — дисгармонии личности — сопровождаются невозможностью реализовать свой уровень ожиданий, связанный с социальной и профессиональной позицией; пониженной самооценкой; беспомощностью перед жизненными трудностями, сочетающейся с чувством бесперспективности; чувством вины за прошлые события; сомнением, тревогой относительно социальной идентичности; нереализацией собственных способностей, связанной с неприятием себя и других; чувствами подавленности, опустошенности. Показатели ностальгии — чувство утраты связи с родной культурой, сопричастности с ней; внутреннее расстройство и смятение, проистекающее из-за чувства разъединенности с традиционными ценностями и нормативами и невозможности обрести новые; неприютность, ощущение того, что человек «не на своем месте». Показатели отчужденности — неприятие нового социума, озабоченность своей идентичностью и статусом, убежденность, что собственные усилия могут лишь в незначительной степени повлиять на ситуацию, неприятие себя и других.

Таким образом, проявления дезадаптации студентов-мигрантов выражаются через психологическую составляющую — субъективное чувство неудовлетворенности, депрессию и социокультурную составляющую — определенную степень социального дистанцирования, одиночества, маргинального статуса и изоляции в общении.

Глава 2. АКТУАЛЬНЫЕ РИСКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

2.1. Зарубежные исследования проблем дезадаптации на этапе студенчества

В зарубежной литературе есть своя специфика изучения рисков, с которыми сталкиваются студенты. Наиболее подходящим англоязычным термином для понятия «дезадаптация» молодежи является *maladaptation*¹, но этот термин мало используется в зарубежных исследованиях. Первоначально термин *maladaptation* был концептуализирован в рамках эволюционной биологии и относился к фактору выживания группы в новых условиях окружающей среды. Однако по мере расширения употребления определения до социальной и культурной сфер адаптация стала интерпретироваться как развитие поведенческих и психологических адаптивных механизмов.

Приведем еще некоторые подходы к изучению адаптации зарубежными учеными. Г. Селье², автор теории стресса, рассматривал адаптацию с точки зрения физиологии. В его концепции также есть понятие «болезни адаптации» — это заболевания, при которых неадекватность синдрома адаптации играет особо важную роль.

Социальный психолог Т. Шибутани³ рассматривает адаптацию как «индивидуальную комбинацию приемов, позволяющих справляться с затруднениями, типичный способ отношения к своим импульсам». Он выделяет несколько типов адаптации, которые определяет через фазы действия: перцептуальная, манипуляторная и консумматорная фазы акта. Но при этом автор не рассматривает варианты неадаптивного поведения, даже о шизофрении он делает предположение, что она может быть «формой адаптации, способом выживания в невыносимом мире», а также менее значительные изменения в мировоззрении, в картине мира человека называет конверсией, которая является формой адаптации, зачастую «способом примириться с самим собой».

Один из авторов популярного направления психотерапии (схема-терапии), американский психотерапевт Дж. Янг⁴ предложил понятие «ранние дезадаптивные схемы», которые формируются в детском возрасте на основе опыта межличностного взаимодействия и ложатся в основу шаблонов, с помощью которых человек рассматривает весь свой дальнейший опыт. Их формирование во многом определяется темпераментом, особенностями взаимоотношений с родителями, степенью удовлетворения потребностей ребенка в воспитании. В раннюю схему входит устойчивая структура эмоций, воспоминаний, восприятия. Дезадаптивная схема формируется, когда эмоциональные потребности ребенка не удовлетворяются, со временем схема укрепляется. Однако схема будет оставаться невостробованной, пока ее не активизирует событие, которое субъективно человеком воспринимается как идентичное событиям из детства, когда эта схема возникла.

В зарубежных исследованиях при изучении дезадаптации в молодежной среде акцент делается преимущественно на общих рисках периода юношеского возраста по сравнению с более старшими возрастными группами. В ряде работ отмечено увеличение количества студентов, подверженных этим рискам, за прошедшие десятилетия. Иногда термин *maladaptation* используется для изучения сложностей в адаптации к учебе студентов из других стран.

¹ Wang Y. Cross-cultural adaptation of international college students in the United States / Y. Wang et al. // J. Int. Stud. — 2018. — Iss. 8. — Pp. 821–842.

² Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. — М.: Медгиз, 1960. — 254 с.

³ Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. — Феникс, 1999. — 544 с.

⁴ Карауш И.С. Ранние дезадаптивные схемы как модераторы стресса и формирующейся психической патологии / И.С. Карауш, И.Е. Куприянова // СПЖ. — 2022. — № 83. — С. 122–140.

Важная идея для лучшего понимания специфики возрастной группы студенчества была выдвинута J. Arnett¹. Он предложил выделить такой период, как взросление (emerging adulthood), который находится между подростковым периодом и молодыми взрослыми (18–25 лет), и доказал существование такого периода и его отличие от подросткового периода и самой взрослости. По словам автора, взросление — единственный период жизни, в котором нет ничего нормативного демографически. Взросление — это время больших изменений в жизни человека и большого разнообразия выбора дальнейшей траектории жизни. Само состояние поиска подходящей профессии и постоянного партнера накладывает отпечаток на этот период жизни и отличает его от взрослости. Среди основных критериев взрослости, которые выделяют сами молодые люди, нет таких внешних демографических показателей, как дети, брак, они опираются на критерии внутреннего развития. Достижение этих критериев — по сути, черта перехода во взрослую жизнь, а помощь в достижении этих внутренних характеристик — критерий адаптированности человека.

L.S. Rodgers и L.R. Tennison² было проведено исследование расстройств адаптации у студентов-первокурсников, где было выявлено, что адаптация к колледжу — это особенно напряженное время для студентов и эти трудности могут проявиться как симптомы расстройства адаптации. Исследователи разработали и валидизировали собственную методику для оценки расстройства адаптации у студентов. Также они отмечают, что один из наиболее часто встречающихся рисков — это сложности с эмоциональной регуляцией, которые проявляются через депрессию, тревогу и тоску по дому.

Расстройство адаптации определяется в обеих системах классификации: и в МКБ-10, и в DSM-V. В DSM-V расстройство адаптации представлено «неадекватной эмоциональной и/или поведенческой реакцией на идентифицируемый психосоциальный стрессор у тех людей, кто испытывает трудности с адаптацией после стрессового события на уровне, непропорциональном тяжести или интенсивности стрессора»³. В МКБ-11 расстройством адаптации считается дезадаптивная реакция на идентифицируемый психосоциальный стрессор или несколько стрессоров, которая обычно возникает в течение месяца после стрессора. Расстройство характеризуется беспокойством по поводу стрессора или его последствий, включая чрезмерное беспокойство, повторяющиеся тревожные мысли или постоянное размышление о последствиях, а также неспособностью адаптироваться к стрессору, что приводит к значительным нарушениям в личной и семейной жизни, социальной, образовательной, профессиональной или других важных сферах функционирования⁴. В классификации представлены четкие критерии — руминация (непрерывное прокручивание в голове одних и тех же мыслей или воспоминаний), чрезмерное беспокойство и/или повторяющиеся тревожные мысли⁵.

В DSM-V представлено 6 субшкал, каждая из которых характеризуется наличием определенных симптомов:

- 1) депрессивные настроения;
- 2) тревога;
- 3) тревожно-депрессивное состояние;
- 4) нарушения поведения;
- 5) смешанное эмоциональное и поведенческое расстройство;
- 6) неопределенные симптомы.

¹ Arnett J.J. Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? / J.J. Arnett // Child Dev. Perspect. — 2007. — Iss. 1. — Pp. 68–73.

² Rodgers L.S. A preliminary assessment of adjustment disorder among first-year college students / L.S. Rodgers, L.R. Tennison // Arch. Psychiatr. Nurs. — 2009. — Iss. 23. — Pp. 220–230.

³ American Psychiatric Association. Trauma- and stressor-related disorders. In Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), 5th ed. — Washington, DC : American Psychiatric Association Publishing, 2013. Adjustment disorder: Current developments and future directions / M.L. O'Donnell et al. // Int. J. Environ. Res. Public Health. — 2019. — Iss. 16. — Pp. 25–37.

⁴ ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. — URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/264310751> (дата обращения: 01.12.2024).

⁵ Adjustment disorder: Current developments and future directions / M.L. O'Donnell et al // Int. J. Environ. Res. Public Health. — 2019. — №16. — Pp. 25–37.

При разделении расстройства адаптации между этими факторами наблюдается высокая корреляция, что подтверждает несостоятельность этой модели¹. И в МКБ-11, и в DSM-V отмечается, что расстройство может перерасти в более серьезное заболевание, выступать в качестве раннего маркера последующего развития болезни. Но даже само по себе это расстройство значительно связано с суицидальностью, самоповреждающим поведением и депрессией².

В статье K.L. Gratz, L. Roemer³ выдвинуто предположение, что эмоциональная дисрегуляция — это то, что предсказывает многие психологические нарушения. Авторы формулируют модель эмоциональной регуляции, которая включает в себя 4 показателя: понимание своих эмоций, принятие эмоций, способность контролировать импульсивное поведение и вести себя в соответствии со своими целями при переживании негативных эмоций, способность использовать адекватные ситуации, эмоциональные копинговые стратегии. Соответственно, отсутствие одного из этих четырех навыков считается эмоциональной дисрегуляцией. Авторы в том числе предлагают методику для диагностики дерегуляции. Есть попытка валидации методики на русский язык⁴.

Е. Sloan и соавторы⁵ рассматривают эмоциональную дисрегуляцию как трансдиагностический конструкт, являющийся общим основанием для многих психологических расстройств. Авторы выделяют неадаптивные стратегии эмоциональной регуляции, такие как: руминация, подавление и избегание эмоций, и адаптивные стратегии, среди которых принятие, решение проблем и их переоценка.

Таким образом, в зарубежной психологии адаптацию часто рассматривают в рамках эволюционной биологии; с позиции стресса и его последствий, регуляции своих импульсов и эмоциональной дисрегуляции. Некоторые исследователи говорят о дезадаптивных схемах и их формировании в раннем детстве. Акцент делается на рисках периода юношеского возраста по сравнению с более старшими возрастными группами. А студенчество было выделено как отдельный и значимый период взросления. Отдельно рассматривается расстройство адаптации. Подобные подходы, с одной стороны, позволяют под широким ракурсом рассмотреть проблему адаптации студенчества, с другой — отличаются от взглядов отечественных исследователей на подобную проблему, которые выделяют понятие адаптации как самостоятельное, однако рассматривают его также в контексте психологических, социально-педагогических и медицинских аспектов.

2.2. Отечественные исследования специфики дезадаптации студентов

2.2.1. Студенты младших и старших курсов, обучающиеся по различным направлениям подготовки в непедагогических вузах

В отечественной науке проблемы адаптации студентов попали в фокус активных исследований в педагогике и психологии на рубеже XX–XXI вв. Причины, проявления дезадаптации студентов и методы ее профилактики рассматриваются, как уже отмечалось, не только в контексте психологических, но и социально-педагогических аспектов.

В начале XXI века основное внимание было направлено на вопросы влияния вузовской среды на адаптацию студентов младших курсов к образовательному процессу и на анализ

¹ Adjustment disorder: Current developments and future directions / M.L. O'Donnell et al // Int. J. Environ. Res. Public Health. — 2019. — №16. — Pp. 25–37.

² Там же.

³ Gratz K.L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale / K.L. Gratz, L.J. Roemer // Psychopathol. Behav. Assess. — 2004. — Iss. 26. — P. 4154.

⁴ Польская Н.А., Разваляева А.Ю. Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции / Н.А. Польская, А.Ю. Разваляева // Консультативная психология и психотерапия. — 2017. — № 25. — С. 71–93.

⁵ Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression, substance, eating and borderline personality disorders: A systematic review / E. Sloan et al. // Clin. Psychol. Rev. — 2017. — № 57. — Pp. 141–163.

факторов, способствующих профилактике дезадаптации. Так, Т.М. Маленкович выделила проблему педагогических условий процесса профилактики дезадаптации студентов младших курсов. Автор рассматривает студенчество как группу, наиболее чувствительную к социальным и психологическим катаклизмам, и выявляет следующие проблемы: студенты попадают в условия принципиально иной социально-педагогической среды, не имеют навыков профессионального самообразования, испытывают значительные трудности в личностном развитии, профессиональном самоопределении, проектировании и самореализации значимого «Я». Основными факторами, играющими роль защиты от дезадаптационных процессов в вузовской среде, можно назвать: создание условий для анализа и переосмысления своего субъективного опыта и освоения нового опыта в контексте личного и профессионального становления, развитие рефлексивно-образовательного пространства вуза и освоение студентами навыков рефлексии, активное вовлечение чувств и переживаний студента в процессе развития рефлексивных навыков, развитие творческой активности студентов с учетом их типологических особенностей, создание пространства взаимной открытости в системах «преподаватель — студент», «студент — студент» и сокращение барьеров коммуникации.

Второе направление исследований было сфокусировано на выявлении психологических механизмов дезадаптации. М.С. Яницкий¹ разработал идею о функциональной системе адаптации, которая включает закономерности адаптационного процесса, психологические механизмы его динамики, описание системы факторов, определяющих эффективность адаптации, а также рекомендации по профилактике состояний дезадаптации и оптимизации процесса адаптации студентов к учебной деятельности. Автор выделяет два основных психологических механизма, проявляющихся в процессе адаптации студентов младших курсов к учебной деятельности — обесценивание исходных потребностей и концептуализация в форме вторичного контроля эмоций. Адаптация осуществляется путем отказа от ситуативных потребностей ради сохранения конгруэнтных отношений с окружением либо путем удовлетворения потребности в самореализации, через противодействие ограничивающим средовым факторам. Подчеркивается возможность сопоставления между собой показателей, принадлежащих к различным уровням адаптации: психологическому, социально-психологическому, физиологическому. При этом психологическая адаптация является центральным, интегрирующим звеном, и именно она оказывает большее влияние на адаптационные процессы, осуществляемые на других уровнях. Автор выделяет следующие факторы адаптированности студентов в вузе: интеллектуальность, тревожность, общительность, внимательность. Высокий уровень адаптированности достигается студентами, имеющими адекватную самооценку и низкую тревожность.

Отдельное направление исследований феномена дезадаптации студентов представлено в рамках медицинского подхода. С.В. Смирнова² рассматривает вопросы профилактики дезадаптации первокурсников вуза посредством развития психической гибкости, опираясь на концепцию «предболезни»³, динамическую оценку состояния здоровья⁴, положения о донологических и пограничных нарушениях⁵. Автор делает вывод о том, что один из основных личностных ресурсов, содействующих профилактике дезадаптации, — психическая гибкость студентов, обеспечивающая готовность к новым жизненным ситуациям, адекватное реагирование на них. За основу взята модель континуума «психическое здоро-

¹ Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / М.С. Яницкий. — Иркутск, 1995. — 24 с.

² Смирнова С.В. Профилактика дезадаптации первокурсников вуза посредством развития психической гибкости: специальность 19.00.04 «Медицинская психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / С.В. Смирнова. — Томск, 2005. — 22 с.

³ Семичов С.Б. Предболезненные психические расстройства / С.Б. Семичов. — Ленинград: Медицина, 1987. — 181 с.

⁴ Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. — Ленинград: Наука, 1988. — 270 с.

⁵ Семке В.Я. Основы персонологии / В.Я. Семке. — М.: Акад. проект: Проф. психотерапевт. лига, 2001. — 472 с.

вье — психическая болезнь», где адаптационным механизмам принадлежит «барьерная» роль. Автор отмечает отсутствие четких границ между состояниями адаптации и дезадаптации и предлагает использовать структурно-уровневый подход в рассмотрении взаимопереходов их различной степени. Результаты исследования выделяют закономерность влияния опыта в переживании субъективно трудных ситуаций на усугубление психической дезадаптации первокурсника, характеризующегося заниженной самооценкой, конформностью и интравертированностью. В новых условиях жизнедеятельности первокурсники тяготеют к стереотипным формам поведения за счет снижения показателей психической флексибельности.

Н.В. Жигинас, В.Я. Семке¹ охарактеризовали типы дезадаптации с точки зрения их клинической симптоматики и поведенческих проявлений у студентов-первокурсников — астеническое, дистимическое и вегетативное состояния. Астеническое дезадаптационное состояние характеризуется слабостью, первоначально кратковременным, а затем более частым упадком сил. Второй тип дезадаптации — дистимический, характеризуется дисбалансом эмоциональной сферы, напряжением, тревогой, суетливостью поведения. Следствием такого состояния может стать чувство разочарования в выбранной специальности и учебном заведении, наличие претензий, жалоб на преподавателей и однокурсников, микросоциальная конфликтность в учебной группе и общежитии. И наконец, третий тип — вегетативная дезадаптация, выражающаяся в сочетании эмоциональных колебаний с психосоматическими симптомами (нарушен сон, пищевое поведение, терморегуляция и др.). Частыми спутниками данного состояния выступает акцентуация черт характера по истерическому, ипохондрическому, возбудимому, обсессивному типу.

Исследование распространенности и уровня дезадаптации в студенческой среде, представленное В.Ф. Войцехом и Е.В. Гальцевым², позволило выделить варианты социально-психологической дезадаптации. В первом случае дезадаптация идет по пути усугубления депрессивной симптоматики и во втором — посредством формирования паранойяльных структур. Авторами разработаны виды социально-психологической дезадаптации у студентов начальных курсов. Студентов беспокоят конфликтные отношения преимущественно с сокурсниками, у части конфликт приобретает черты кризиса и нуждается в оказании помощи для его разрешения. Описан феномен «дистресса абитуриента» у студентов-первокурсников, подчеркивается кризисный характер первой сессии.

На необходимость раннего выявления расстройств адаптации указывают Н.А. Шифнер с соавторами³. Типологизированы расстройства адаптации студентов, отмечается их кратковременный и стертый с точки зрения клинических симптомов характер. К факторам уязвимости расстройств адаптации студентов относятся личностные характеристики, особенности психосоциального развития и характер переживаемой психотравмирующей ситуации.

Е.А. Петрова и В.В. Назаренко⁴ рассматривали процессы адаптации к условиям обучения в вузе у студентов, имеющих инвалидность или относящихся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Авторы отмечают, что сам по себе процесс адаптации может вызывать у первокурсников трудности, но для рассматриваемой ими группы обучающихся этот процесс может быть еще более непростым. Возникновение на данном

¹ Жигинас Н.В. Психическое здоровье студентов: монография / Н.В. Жигинас, В.Я. Семке; ГОУ ВПО «Томский гос. пед. ун-т», ГУУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН. — Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. — 179 с.

² Войцех В.Ф. Нарушение адаптации и суицидальное поведение / В.Ф. Войцех, Е.В. Гальцев // Социальная и клиническая психиатрия. — 2009. — № 2. — С. 17–24.

³ Шифнер Н.А. Расстройства адаптации у студентов: их клиника и динамика: специальность 14.01.06 «Психиатрия»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук / Н.А. Шифнер. — М., 2011. — 25 с.

Шифнер Н.А. Клинико-динамическая характеристика расстройств адаптации у студентов / Н.А. Шифнер, А.Е. Бобров, М.А. Кулыгина // Ученые записки СПбГМУ им. И. П. Павлова. — 2011. — № 4. — С. 64–66.

⁴ Петрова Е.А. Выраженность ситуативной и личностной тревожности у студентов вуза с ОВЗ и инвалидностью в период пандемии / Е.А. Петрова, В.В. Назаренко // Консультативная психология и психотерапия. — 2021. — Том 29. — № 2. — С. 48–61. — DOI: 10.17759/cpp.2021290203.

этапе крайней степени проявления социальной тревожности — социальной фобии — может стать причиной дезадаптивного состояния.

А.В. Горчакова и др.¹ определяют психологическую дезадаптацию как состояние, которое возникает в результате хронической напряженности (в первую очередь эмоциональной) и накопления физиологического истощения нервной системы, основное проявление — временное снижение психических функций, псевдоадаптивное поведение (невротические проявления). В ситуации учебной деятельности происходит ухудшение концентрации внимания, памяти, речь становится затрудненной (например, возникает сложность в том, чтобы подобрать слова, из-за этого в речи заметны паузы), появляется страх перед аттестационными испытаниями и публичными ответами. В связи с этим возникают отрицательные эмоции, которые приводят к различным проблемам с учебой или усугубляют уже имеющиеся. Риск развития дезадаптивных состояний увеличивается, если студенты уже имеют тревожные, депрессивные или аффективные расстройства.

И.В. Агличева² исследовала взаимосвязи и взаимообусловленности проявлений личностной дезадаптации от внутренних и внешних факторов у студентов как субъектов образовательной среды. Автор опирается на понятие социально-стрессовых расстройств (ССР)³, выделяет внешние факторы дезадаптации — особенности социально-экономической и политической ситуации. На основе проводимого в течение трех лет экспериментально-психологического исследования студентов первого — третьего курсов медицинского факультета ФГБОУ ВО «Томский государственный университет» автор обнаружила зависимость выраженности дезадаптационных процессов от наличия личностной predisпозиции, взаимодействующей с деструктивными социальными стрессорами. Взаимодействие внутренних и внешних факторов дезадаптации ведет к ослаблению механизмов психологической защиты и одновременно увеличивает зависимость от сезонных биоритмологических факторов, что приводит к аномальному реагированию на разных уровнях — от личностных реакций до патопсихологических. Студенты с адекватной адаптацией характеризуются наличием устойчивых механизмов позитивной психологической защиты (компенсация, рационализация). Дезадаптационные процессы выражаются через преобладание деструктивных механизмов психологической защиты — регрессии, вытеснения и отрицания. Согласно выводам автора, риски дезадаптации повышаются при наличии выраженных меланхолических или холерических черт в структуре темперамента, акцентуации личности по застревающему типу, преобладании деструктивных механизмов психологической защиты (регрессия, отрицание, вытеснение), использовании избегания как привычного копинг-механизма в ходе реакции на стресс, нарушении адекватности психологического восприятия своего возраста.

Отдельное направление — исследование адаптации студентов к условиям обучения в вузе в контексте акмеологии. Е.И. Огарева⁴ разработала психолого-акмеологическую модель успешной адаптации студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями. Автор рассматривает дезадаптированность как результат нарушения процесса адаптации студента к условиям обучения в вузе, от того, как будет пройден данный адаптационный этап, во многом будут зависеть успешность учебной деятельности студента, качество полученного образования и в конечном итоге возможности достижения вершин жизни и профессионализма в деятельности (акме). В структуре адаптации студентов к условиям обучения

¹ Горчакова В.А. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ / В.А. Горчакова, Л.А. Ланда, В.А. Матыцына и др. // Психологическая наука и образование. — 2013. — Том 18. — № 4. — С. 5–14.

² Агличева И.В. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И.В. Агличева. — Ставрополь, 2006. — 233 с.

³ Александровский Ю.А. Социально-стрессовые расстройства / Ю.А. Александровский // РМЖ. — 1996. — Том 3. — № 11. — С. 689–694.

⁴ Огарева Е.И. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Огарева Екатерина Ивановна. — Санкт-Петербург, 2010. — 187 с.

в вузе автор выделяет три сферы: нервно-психическую адаптацию, социально-психологическую адаптацию и адаптацию к учебной деятельности, а также показатели адаптированности в каждой из этих сфер и комплекс диагностических методик, позволяющих измерить указанные показатели. Успешность адаптации в одной из сфер не является гарантом успешности адаптации в целом, системы ценностных ориентации студентов с различным уровнем адаптированности отличаются по своей структуре и динамичности. Достижение первокурсником высокого уровня адаптированности связано с высокой структурированностью, динамичностью его системы ценностных ориентаций, а также с доминированием в системе ценностных ориентаций определенных ценностей для каждой из выделенных сфер.

Интерес вызывает также проблема эмоциональной дезадаптации студентов. Я.Г. Евдокимова¹ исследовала влияние дисфункций семейного и более широкого социального окружения на состояния эмоциональной дезадаптации и уровень стресса в студенческой среде. Автор отмечает, что специфика вузовского обучения совпадает с возрастом наиболее высокого риска манифестации психической патологии, что для первокурсников в значительной степени связано с интерперсональными факторами. Частая смена жительства при поступлении в вуз, разрушение прежней социальной сети и сложности в образовании новой — усиливают риски дезадаптации, тогда как конструктивная социальная поддержка смягчает стрессовую ситуацию. Уровень эмоционального неблагополучия (показатели депрессии, тревоги, суицидальной направленности и уровня стресса) у студентов-первокурсников и студентов старших курсов выше, чем в общей популяции. У первокурсников чаще проявляется наличие суицидальных мыслей и намерений, а у старшекурсников — тревога, при этом у девушек показатели эмоционального неблагополучия значимо выше. Результаты исследования интерперсональных факторов демонстрируют, что у студентов с низким уровнем социальной поддержки, узкой социальной сетью и высоким уровнем семейных коммуникативных дисфункций значимо выше показатели эмоциональной дезадаптации, суицидальной направленности и уровня стресса.

Исследуя процессы эмоциональной дезадаптации, исследователи обращаются не только ко внешним, но и ко внутренним факторам. М.В. Москова² исследовала взаимосвязь перфекционизма и враждебности с эмоциональным неблагополучием у студентов и способов совладания со стрессом. Многие студенты отмечают симптомы депрессии, наличие тревоги, суицидальных мыслей и желаний, причем для студентов гуманитарного вуза характерны более высокие показатели межличностной сензитивности, соматизации и атипичных проявлений депрессии. Сопоставляя студентов первого и третьего курсов, автор выявила тенденцию к снижению показателей депрессии, суицидальных намерений и интерперсонального стресса к третьему курсу, однако показатели тревоги и академического стресса у третьекурсников выше. Кроме того, студенты с высоким уровнем перфекционизма демонстрируют более высокие показатели эмоциональной дезадаптации, для них характерна «сверхмобилизация копинг-ресурсов», положительные связи с показателями депрессии, тревоги и повседневного стресса. Студентов с высоким уровнем враждебности характеризуют высокие показатели дезадаптивных способов совладания со стрессом, использование дезадаптивных видов копинга.

А.В. Карпов³ указывал, что адаптация студента (вузовская адаптация) представляет собой вхождение в деятельность вуза, принятие соответствующих ролей, творческое и содержательное приспособление к требованиям выбранной профессии и в целом и получаемой специальности в ходе учебного и воспитательного процесса. Адаптация связана не только с социальным окружением, но и с тем, в каких условиях проходит деятельность, в результате личность студента начинает целенаправленно функционировать, не просто

¹ *Евдокимова Я.Г.* Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Я.Г. Евдокимова. — М., 2008. — 22 с.

² *Москова М.В.* Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / М.В. Москова. — М., 2008. — 189.

³ *Карпов А.В.* Психология профессиональной адаптации: монография / А.В. Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. — Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. — 161 с.

приспособившись к среде образовательной организации, к требованиям и нормам коллектива обучающихся, но и осваивать функции и нормы профессиональной деятельности в соответствии с выбранной специальностью. Включение профессионального компонента на этапе вузовской адаптации является подспорьем для дальнейшей адаптации профессиональной.

А.А. Смирнов и Н.Г. Живаев¹ выделяют в вузовской адаптации несколько компонентов: социальный, дидактический, профессиональный. Оценка протекания процесса адаптации осуществляется в соответствии с двумя аспектами. Результативный аспект показывает успешность адаптации в целом, процессуальный предполагает выделение нескольких характеристик — какие стадии адаптационного процесса были успешно пройдены, сколько они длились. Объективными факторами адаптации являются социально-бытовые условия организации обучения в конкретном вузе, обеспеченность жильем, уровень предшествующего поступлению образования, демографические характеристики студента. К субъективным факторам авторы относят то, что связано с личностными особенностями студента, — темперамент, социальную позицию и выстраивание взаимоотношений, мотивационный аспект. В связи с этим определяются первичные факторы (индивидуально-психологические характеристики студента) и вторичные: результат взаимодействия первичных факторов и социальных условий (например, статуса в студенческой группе).

В.К. Агарагимова и другие авторы² рассматривают адаптацию как деятельность, субъектом которой выступает студент. Ее результат — адаптированность, то есть высокий уровень сознания и саморегуляции студента, способность следовать к намеченным целям (значимым лично и социально), социально-психологическая зрелость. Процесс адаптации предполагает, что студент творчески взаимодействует с новой для него социальной средой вуза, при этом осуществляет самостоятельную регуляцию своего поведения, вырабатывает стереотипы деятельности, необходимые для успешного освоения профессии. Социально-психологическая адаптированность проявляется в сохранении индивидуальности вне зависимости от условий, способности не поддаваться внушению и давлению извне, руководствуясь личными внутренне принятыми убеждениями и ценностями. На результаты адаптации также могут влиять степень адекватности самооценки, развития критического и рефлексивного мышления, уверенность в себе, отсутствие тревожности, эмоциональная стабильность и оптимизм.

В пособии «Формирование психолого-педагогической поддержки дезадаптированной личности»³ авторы обобщают исследования психического здоровья студентов и отмечают, что сложившаяся в вузах узкоспециализированная «дисциплинарная» структура, отражающаяся в форме аттестаций, экспертиз, оценивания, провоцирует высокую информационную нагрузку, которая ведет к тому, что у студентов первых курсов вуза реакция дезадаптации стабильно сохраняется на протяжении первых трех месяцев обучения. Помимо того, что вчерашним школьникам необходимо осваивать огромные информационные пласты, студенты испытывают проблему формирования личной и социальной идентичности, что ведет к состоянию дезадаптации, маркером которой стал рост нервно-психических патологий среди студентов. Относительно адаптационными являются и периоды прохождения производственной практики, ситуации экзаменов и ряд личных ситуаций, не связанных с обучением в вузе, но непосредственно на него влияющих. Для мониторинга дезадаптации обучающихся авторы предлагают использовать Стандартизированный многофакторный метод исследования личности Л.Н. Собчик, (СМИЛ), Метод цветовых выборов (модифицированный тест

¹ Смирнов А.А. Адаптация студентов и образ вуза: монография / А.А. Смирнов, Н.Г. Живаев; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. — Ярославль: ЯрГУ, 2010. — 168 с.

² Самооценка как фактор саморегуляции и социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза / В.К. Агарагимова, Б.М. Гасанова, П.А. Гасангусейнова, Ф.А. Кабардиева // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — № 52-7. — С. 3–9.

³ Формирование психолого-педагогической поддержки дезадаптированной личности: учебное пособие / Под ред. А.Н. Леонтьева, И.Е. Марина. — Красноярск: РИЦ СибГАУ, 2016. — 100 с.

М. Люшера), Диагностику межличностных отношений (модифицированный тест отношений американского психолога Т. Лири).

Таким образом, в отечественной психологии изучалась проблема педагогических условий процесса профилактики дезадаптации студентов, закономерности адаптационного процесса и психологические механизмы его динамики, факторов, определяющих эффективность адаптации. Рассматривались отдельные медицинские вопросы, как, например, профилактика дезадаптации первокурсников вуза посредством развития психической гибкости. Также выделены типы дезадаптации с точки зрения их клинической симптоматики и поведенческих проявлений, типологизированы расстройства адаптации. Отдельно описывались процессы адаптации к условиям обучения в вузе у студентов, имеющих инвалидность или относящихся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В результате отечественных исследований выявлена зависимость выраженности дезадаптационных процессов от наличия личностной predisпозиции, взаимодействующей с деструктивными социальными стрессорами. Разработана психолого-акмеологическая модель успешной адаптации студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями.

2.2.2. Студенты вузов педагогической направленности

Отдельного внимания заслуживают проблемы дезадаптации у студентов педагогических вузов. Специфике дезадаптации этих студентов посвящено довольно ограниченное количество комплексных теоретико-методологических исследований. Среди них преобладают диссертационные исследования и монографии педагогической направленности. Множество работ посвящено созданию в вузе психолого-педагогических условий для развития тех психологических феноменов, которые соотнесены с будущей педагогической деятельностью. Дефицит подобных качеств обуславливает усиление рисков дезадаптации не только для студентов первого и второго курсов, но и для студентов выпускных курсов и магистратуры, которым предстоит сделать выбор дальнейшего профессионального развития. Проблемы дезадаптации на этом этапе соотносятся с проблемой высокого процента выпускников педагогических вузов, которые принимают решение не работать по полученной в вузе специальности.

Среди сфер личностного развития, на которые прежде всего стоит обратить внимание, исследователи выделяют в первую очередь компоненты мотивационно-личностной сферы (ценности, установки, учебная и профессиональная мотивация), задающие векторы профессионального самоопределения. Часто эта сфера исследуется в рамках акмеологического подхода, сфокусированного на возможности создания условий максимальной самореализации личностного потенциала в процессе достижения вершин профессиональной деятельности. В работах отмечается несоответствие структуры ценностных ориентаций студентов педагогических направлений существующему статусу педагогической профессии, влияющее на мотивацию выпускников педагогических вузов к выбору профессиональной деятельности в общеобразовательной организации.

Среди преобладающих ценностных профессиональных ориентаций студентов и магистрантов в разные годы выявляются сходные по приоритетности внешние прагматичные ценности — высокое материальное положение, социальный статус¹, собственный престиж, экономическая независимость, самостоятельность, свобода², достойная оплата труда, повышение престижа учительской деятельности, улучшение жилищных условий³.

¹ Лоренц В.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов педагогического вуза / В.В. Лоренц // Вестник педагогических наук. — 2022. — № 3. — С. 51–54.

² Львова С.В. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза / С.В. Львова // Системная психология и социология. — 2014. — № 4(12). — С. 28–36.

³ Черевко М.А. Особенности профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей вузов: на примере Хабаровского края: специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы»: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / М.А. Черевко. — Хабаровск, 2011. — 161 с.

Некоторые исследователи выявляют тенденцию к снижению утилитарных ценностей от второго курса к четвертому. У студентов второго курса размышления о профессии имеют характер мечты, тогда как у студентов, завершающих бакалавриат, отмечается более высокий уровень профессионального самоопределения, связанный с полученным практическим опытом¹. В отдельных работах выявлено, что ценности профессионального выбора студентов педагогических направлений отличаются большей социальной направленностью, профессиональные ценности проявлены сильнее статусных — профессия учителя важна для людей, интересна, соответствует потребности общения с детьми. Подобные ценности в большей степени характерны для студентов из малых городов и сельских населенных пунктов, и более для девушек, чем для юношей².

Однако в других работах выявляется снижение учебной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза к концу обучения в бакалавриате. Так, результаты исследования М.А. Черевко³ демонстрируют приоритет «предметных» мотивов при выборе направления обучения («интерес к профилирующему предмету») и недостаточность знаний о профессиональных особенностях профессии педагога, а также доминирующий мотив при поступлении в вуз — приобретение статуса студента. С увеличением курса автор отмечает отрицательную динамику престижа учительской деятельности и связывает это в том числе с разочарованием после столкновения с реальностью в рамках практики третьего курса. К выпускному курсу увеличивается тенденция позиции «совершенно не готов к работе учителем в школе», студенты выпускных курсов делают вывод о том, что полученные теоретические знания лишь частично соотносятся с работой учителя, оценивают свою будущую профессию как низко привлекательную и непрестижную деятельность.

В исследованиях, посвященных анализу мотивации студентов педагогических вузов, в числе демотивирующих факторов отмечаются не только проблема низкого престижа педагогической профессии в обществе и низкая оплата труда, но и сложность работы педагогом из-за ее интенсивности⁴. Студенты воспринимают педагогическую деятельность как важную для общества, но как сложную сферу деятельности из-за ее интенсивности, эмоциональности, неоднозначности и противоречивости современных педагогических ситуаций. Авторы отмечают неготовность выпускников педагогического вуза к реальной сложности педагогических ситуаций и работе с современным ребенком.

Анализ работ, посвященных исследованию педагогических вузов, позволяет выделить факторы и качества, дефицит которых может привести к риску дезадаптации и разочарованию в выбранной профессии:

1) сложности коммуникативной сферы:

- проблема адаптивного и дезадаптивного одиночества⁵;

¹ Львова С.В. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза / С.В. Львова // Системная психология и социология. — 2014. — № 4(12). — С. 28–36.

² Григорьева, Е.Г. Особенности профессионального выбора студентов педагогических направлений / Е.Г. Григорьева, Л.А. Новопашина // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития: материалы Международной научно-практической конференции. — Екатеринбург, 2018. — С. 369–372.

³ Черевко М.А. Особенности профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей вузов: на примере Хабаровского края: специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы»: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / М.А. Черевко. — Хабаровск, 2011. — 161 с.

⁴ Дроботенко Ю.Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ю.Б. Дроботенко. — Омск, 2016. — 519 с.

⁵ Слободчиков И.М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. — 2005. — Том 10. — № 4. — С. 71–77.

- умение выстраивать взаимодействие между педагогом и школьником¹;
- умение выстраивать взаимодействие между педагогами²;
- 2) навыки психоэмоциональной устойчивости и саморегуляции³;
- 3) снижение познавательной активности⁴;
- 4) дефицит педагогического оптимизма⁵;
- 5) приобретение достаточного уровня функционально-педагогической мобильности (адаптация к меняющимся условиям труда)⁶;
- 6) дефицит рефлексии⁷;
- 7) дефицит творческого начала⁸;
- 8) дефицит практико-ориентированного обучения⁹.

¹ Луценко О.А. Педагогические условия становления позиции ненасилия у студентов педагогического вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О.А. Луценко. — Хабаровск, 2005. — 231 с.

Луценко О.А. Становление позиции ненасилия у студентов педагогического вуза: монография / О.А. Луценко; М-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО БГПУ. — Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2011. — 168 с.

Оськина С.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С.А. Оськина. — Саранск, 2010. — 193 с.

² Таранов В.А. Подготовка студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию в школе: специальность 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В.А. Таранов. — М., 2006. — 196 с.

Таранов В.А. Подготовка студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию в школе: монография / В.А. Таранов; М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО «Пятигорский гос. лингвистический ун-т». — Пятигорск: ПГЛУ, 2011. — 184 с.

³ Дарвиш О.Б. Формирование эмоциональной устойчивости педагогов дошкольного образования / О.Б. Дарвиш // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. — 2013. — № 6(149). — С. 241–247.

Корлякова С.Г. Психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов педагогического вуза / С.Г. Корлякова, Е.Н. Францева // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 64. — С. 327–330.

Ячменева А.С. Психолого-педагогические условия развития стрессоустойчивости студентов педагогического вуза / А.С. Ячменева // Человек. Социум. Общество. — 2021. — № 5. — С. 75–80.

Поленякин И.В. Опыт менторского взаимодействия и психологическое благополучие студентов педагогических вузов / И.В. Поленякин // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2022. — № 3(59). — С. 39–51. — DOI:10.24888/2073-8439-2022-59-3-39-51.

⁴ Калниболанчук И.С. Педагогические условия повышения познавательной активности студентов педагогического вуза / И.С. Калниболанчук, С.А. Калмыкова // Современный ученый. — 2019. — № 2. — С. 84–89.

⁵ Арскиева З.А. Формирование у бакалавра педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества средствами познавательной активности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / З.А. Арскиева. — Махачкала, 2017. — 180 с.

⁶ Качалова Л.П. Педагогические ситуации как средство формирования функционально-педагогической мобильности студентов педагогического вуза / Л.П. Качалова, О.В. Чащина // Kant. — 2019. — № 4(33). — С. 265–269.

⁷ Марголис А.А. Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе / А.А. Марголис, М.А. Сафронова, А.А. Дробязько, и др. // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Том 13. — № 2. — С. 3–16.

⁸ Фоминых И.А. Педагогические условия развития творческих способностей студентов педагогического вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И.А. Фоминых. — Йошкар-Ола, 2004. — 187 с.

Ваткова О.А. «Визуализация-тренинг» как психологическое условие развития визуального мышления студентов педагогического вуза / О.А. Ваткова // Universum: психология и образование. — 2014. — № 11(10). — С. 7.

Никитин, О.Д. Развитие творческих способностей студентов педагогических вузов в современном информационном пространстве: монография / Г.В. Зарембо, О.Д. Никитин, О.В. Стукалова. — М.: РУДН, 2022. — 157 с.

⁹ Марголис А.А. О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы / А.А. Марголис, В.В. Рубцов // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», 2010.

Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. — 2021. — Том 26. — № 3. — С. 5–39.

Анализ опыта решения указанных проблем в процессе создания и функционирования психологических служб в педагогических вузах представлен в работах О.Б. Дарвиш¹, Н.А. Антоновой². Авторы обращают внимание на проблему несформированности запроса на психологическую помощь, проводят анализ типов наиболее частых обращений студентов разных курсов педагогических вузов в психологическую службу, выявляют гендерный дисбаланс (больше барьеров для обращения у юношей).

Обобщая теоретический материал рассмотренных исследований, можно выделить факторы, ведущие к возникновению дезадаптации. Внешние: социальные условия (переезд в другой город, разрыв социальных связей), семейная ситуация (травматический опыт дисфункциональных семейных отношений, высокий уровень запрета на выражение чувств), характер референтной группы (незначительный размер ядра социальной сети, низкий уровень социальной поддержки). Внутренние: самоотношение (завышенная или заниженная самооценка), кризисные переживания, дизонтогенез, неудовлетворенные потребности и др.

¹ Дарвиш О.Б. Психологическая помощь студентам педагогических вузов (из опыта работы) / О.Б. Дарвиш // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы Международной научно-практической конференции. — М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2021. — С. 312–318.

² Антонова Н.А. Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза / Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицян, Л.А. Цветкова // Психология человека в образовании. — 2021. — Том 3. — № 2. — С. 208–217.

Глава 3. ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ

3.1. Факторы и риски возникновения социально-психологической дезадаптации

В настоящее время дезадаптация признается междисциплинарной категорией, и многие ветви человекознания занимаются ее осмыслением. В широком смысле она представляет собой нарушение взаимодействия личности с обществом и самим собой. Дезадаптация трактуется как предболезнь в медицинском подходе, как следствие дизонтогенеза в онтогенетической парадигме и как нарушение адаптации, выраженное в отклоняющемся поведении, в социально-психологических теориях и концепциях.

Дезадаптация возникает в стрессовой ситуации, вызывающей сильный конфликт потребностей личности и требований окружающей среды, происходит напряжение адаптационного барьера, выражающееся в эмоциональной дестабилизации, депрессивных, предневротических состояниях, трудностях в познавательной и учебной деятельности, отклонениях поведения, социальных конфликтах. При длительном стрессе человек не может эффективно использовать свой адаптационный потенциал, что приводит к психическому истощению.

Рассматривая дезадаптацию с точки зрения ее аффективных, когнитивных и поведенческих проявлений, можно отметить следующее. Для аффективной сферы характерно нарушение регуляторной функции эмоций, развитие тревожных, депрессивных, аутоагрессивных переживаний, появление признаков эмоциональной неустойчивости. Нарушения в когнитивной сфере затрагивают познавательные процессы и функции, что особенно ярко концентрируется в трудностях учебной деятельности, а также выражается в перфекционизме, повышенной враждебности. Ключевыми поведенческими маркерами дезадаптации считаются демонстративность, агрессивность, асоциальное поведение, употребление психоактивных веществ и, с другой стороны, максимальная конформность, пассивность.

Дезадаптивной личности могут быть свойственны следующие проявления: низкий уровень поведенческой регуляции, неадаптивные стратегии совладания со стрессом, склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности, суицидальные мысли и намерения; низкий уровень коммуникативных способностей, узкая социальная сеть, затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, конфликтность или, наоборот, конформность; низкий уровень социализации, неадекватная оценка своего места и роли в коллективе, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения.

Исследования авторов, посвященные проблемам дезадаптации личности, позволяют выделить группы студентов, нуждающиеся в особом внимании психологической службы вуза. Данная группа риска может обладать признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние в целом можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации у таких студентов протекает тяжело. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать делинквентные поступки, нуждаются в дополнительном сопровождении и контроле.

Также внимание педагогов и психологов целесообразно обратить на группу лиц со сниженной адаптацией — в которую входят студенты, обладающие признаками акцентуаций и эмоциональной неустойчивостью. У них возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности.

3.2. Внешние и внутренние факторы риска развития социально-психологической дезадаптации

На основании проведенного анализа можно выделить две группы факторов риска — внешние (связанные с окружением и жизненной ситуацией студента) и внутренние (связанные с его субъективными состояниями и переживаниями).

Внутренними факторами выступают:

- острый или хронический эмоциональный стресс;
- сниженный уровень понимания эмоций;
- высокий уровень перфекционизма;
- высокий уровень тревожности, депрессии, фобии;
- неблагополучие коммуникативной сферы, длительные внутренние и внешние конфликты;
- эмоциональная неустойчивость, слабость волевых процессов, импульсивность, робость;
- состояние погружения в свои переживания, самокопание, самообвинения;
- интровертированность, замкнутость, обособленность, недоверчивость, подозрительность;
- высокая степень конформности, пассивности, инертность в принятии решений;
- проблемы когнитивной сферы (концентрация внимания, память);
- неадекватная самооценка;
- деформация сознания (нарушение Я-концепции);
- снижение и утрата ценности жизни, состояние безнадежности, потери перспективы;
- низкая успеваемость, неприязнь к обучению;
- недисциплинированность, оппозиционное поведение, негативизм, высокий уровень враждебности, вспышки гнева;
- агрессивность, асоциальная самоидентификация;
- потребность в доминировании, авторитарный стиль поведения;
- выраженные меланхолические или холерические черты в структуре флегматического или сангвинического типов темперамента;
- акцентуация личности по застревающему типу;
- преобладание деструктивных механизмов психологической защиты (регрессия, отрицание, вытеснение), снижение устойчивых механизмов позитивной психологической защиты (компенсация, рационализация);
- превалирование копинг-механизма избегания;
- неадекватное психологическое восприятие собственного возраста;
- повышенная зависимость от сезонных биоритмологических факторов;
- нарушения потребности в безопасности;
- утрата чувства общности системы ценностей.

Среди внешних факторов выделяются:

- быстрые и резкие изменения в обществе;
- повышение конфликтности и социально-психологической напряженности;
- усиление неопределенности социально-экономического и политического развития.

Кроме того, можно выделить факторы защиты, которые способствуют адаптации студентов в образовательной среде вуза:

- условия для обращения студента к своему субъективному опыту, его переосмыслению; владение методами рефлексии (самонаблюдением, самодиагностики, суждением);
- богатство рефлексивно-образовательного пространства вуза;
- высокая степень соответствия содержания форм и методов процесса профилактики дезадаптации студента;
- стимулирование творческой активности дезадаптированного студента с учетом его типологических способностей;

- взаимная открытость субъектов образовательного процесса в системах «преподаватель — студент», «студент — студент»;
- высокий уровень развития рефлексии дезадаптированного студента и преподавателя;
- активное вовлечение в процесс профилактики студентов их чувств и переживаний.

3.3. Категории обучающихся, нуждающиеся в особом внимании психологической службы в связи с высоким риском уязвимости/развития дезадаптации

Прежде всего риску возникновения дезадаптации подвержены студенты младших курсов, переживающие возрастной юношеский кризис самоопределения и комплексное изменение социальной ситуации развития. Обретение студенческой социальной роли не только наполняет новым содержанием ведущую учебно-профессиональную деятельность первокурсника, но и меняет спектр и иерархию многих других видов его деятельности (бытовой, досуговой, общественной). В зоне внимания педагога-психолога при этом следует удерживать студентов, для которых характерно сужение сфер социальной активности.

Риску социально-психологической дезадаптации подвержены студенты, испытывающие дефицит социальной поддержки, имеющие опыт взросления в неблагополучной среде, пребывания в деструктивной группе. Повышенных адаптационных усилий требует переезд в другой город или страну (в том числе иностранные студенты), а также переживание разрыва отношений со значимыми взрослыми и сверстниками у студентов, впервые заселяющихся в общежитие или проживающих отдельно от родителей. Особого внимания педагога-психолога требуют студенты, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Кроме того, стоит обратить внимание на обучающихся, склонных к конфликтам и демонстрирующих сложности построения коммуникации с одноклассниками, преподавателями, кураторами, администрацией общежития и учебного заведения.

Под влиянием клинического фактора возникает риск дезадаптации психосоматического и психофизиологического характера, присутствующий у студентов с хроническими заболеваниями, ОВЗ и инвалидностью. А также имеющийся у студентов с акцентуациями характера и аддикциями.

Риску подвержены студенты в периоды чрезмерной информационной нагрузки — первой сессии, прохождения производственной практики, защиты выпускной квалификационной работы. В свою очередь, острое стрессовое состояние стимулирует возникновение эмоционального дисбаланса и когнитивной дезориентации, вызывает риск дезадаптации психоэмоционального и познавательного характера (снижение концентрации внимания, когнитивной активности, учебной мотивации). К данной группе относятся студенты, пережившие экстремальные ситуации (лично или как свидетели), столкнувшиеся с нарушением потребности в безопасности. Это студенты, находящиеся в тревожном, кризисном, депрессивном состояниях, подверженные острому или посттравматическому стрессовому расстройству. Кроме того, безотлагательная психологическая помощь может быть оказана молодым людям, склонным к деструктивному, агрессивному и аутоагрессивному поведению, имеющим суицидальные попытки.

В особом внимании нуждаются студенты в середине цикла обучения, испытывающие проблемы профессиональной идентификации. Именно недостаточная выраженность установки на приобретение профессии играет демотивирующую роль у студентов 2–3 курсов. Здесь рекомендуется приложить совместные усилия обучающегося, педагогов и психолога по планированию индивидуальной траектории развития в профессии. У многих на этом этапе возникает желание совмещать работу с учебой, и наиболее полезным будет вариант трудоустройства в близкой к профессиональной сфере деятельности.

Таким образом, можно определить 3 основные категории обучающихся, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости/развития дезадаптации, в каждую из которых входят следующие группы студентов:

1. Обучающиеся, в силу различных причин подверженные эмоциональному дисбалансу (тревога, депрессия, суицид, агрессия):

- студенты младших курсов, переживающие возрастной юношеский кризис самоопределения и комплексное изменение социальной ситуации развития;
- студенты, испытывающие проблемы профессиональной идентификации, особенно в период прохождения середины образовательного цикла;
- студенты, столкнувшиеся с серьезной информационной нагрузкой на любом этапе обучения (первая сессия, прохождение производственной практики, государственной итоговой аттестации);
- студенты, ставшие участниками или свидетелями экстремальной ситуации, столкнувшиеся с нарушением потребности в безопасности;
- студенты, демонстрирующие сложности коммуникации с другими участниками образовательных отношений (однокурсниками, сотрудниками образовательной организации из числа профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала, представителями администрации);
- студенты, демонстрирующие деструктивное, агрессивное поведение в общении с окружающими, в том числе другими участниками образовательных отношений и своими близкими;
- студенты, склонные к аутоагрессивному поведению, имеющие суицидальные попытки.

2. Обучающиеся, нуждающиеся в сопровождении специалистов различного профиля, помимо психолога (с аддикциями, имеющие акцентуации характера, статус ОВЗ):

- студенты, имеющие хронические заболевания (особенно в период обострения или в условиях необходимости прохождения длительного стационарного лечения), а также статус ОВЗ и/или инвалидность;
- студенты, имеющие акцентуации характера;
- студенты, демонстрирующие различные формы аддиктивного поведения.

3. Обучающиеся, оказавшиеся в сложной социальной ситуации (отделение от семьи, смена окружения):

- студенты, испытывающие дефицит социальной поддержки на любом жизненном этапе (до начала обучения, в период сдачи выпускных и вступительных экзаменов и поступления, в период обучения в вузе), в том числе имеющие опыт проживания в детском и подростковом возрасте в неблагополучной среде, пребывания в деструктивной социальной группе;
- студенты, приехавшие учиться в другой город или страну;
- студенты, являющиеся участниками (ветеранами) СВО;
- студенты, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации, в том числе имеющие особый статус сирот (лиц из числа детей-сирот), детей, оставшихся без попечения родителей, беженцев, вынужденных переселенцев и др.

3.4. Параметры, показатели и индикаторы выявления обучающихся педагогических вузов, относящихся к различным группам риска, связанным с развитием социально-психологической дезадаптации

Анализ источников показывает комплексный (множественный) характер факторов, определяющих дезадаптивные формы поведения. Авторы указывают на невозможность составления однозначного единого реестра маркеров риска. Однако в качестве «методологического ключа» для разработки диагностического инструмента выявления риска и их носителя определена необходимость рассмотрения соотношения «факторы риска — факторы защиты», где вероятность дезадаптивного поведения определяется их соотношением.

Так, показателем возможного развития социально-психологической дезадаптации может быть включение студента в одну из перечисленных групп, демонстрирующих:

- суицидальное, самоповреждающее поведение;
- агрессивное поведение;

- делинквентное поведение;
- аддиктивное (зависимое) поведение;
- рискованное поведение (в том числе в онлайн-среде).

Особое внимание необходимо обратить и в том случае, если возникают ситуации, свидетельствующие о:

- наличии трудностей, связанных с обучением (сложности перехода из школы в вуз, сложности адаптации в новом коллективе, сложности усвоения программы, разочарование в будущей профессии и т.д.);
- наличии трудностей, связанных с системой обучения (внезапный/внеплановый переход на дистанционное обучение и т.д.);
- наличии/наступлении социально-психологических рисков (наличие статуса «ребенок-инвалид», «ребенок-сирота», лица из числа вынужденных переселенцев, детей-сирот, детей — жертв и свидетелей военных действий, детей участников СВО и т.д.);
- наличии/возникновении проблем в общении, сложной семейной ситуации и т.д.;
- наличии психического заболевания.

Социальная составляющая дезадаптации может характеризоваться следующими признаками:

- недостаточным развитием навыков общения;
- неадекватной оценкой себя в системе общения;
- высокими требованиями к окружающим;
- эмоциональной неуравновешенностью;
- установками, препятствующими общению;
- тревожностью и боязнью общения;
- замкнутостью.

Важным этапом является сбор объективной информации о студентах, которые уже попадали в поле зрения психолога или самостоятельно ранее обращались за помощью в психологическую службу:

- студенты, находящиеся на учете у узких специалистов вследствие какого-либо заболевания (соматического или психического);
- слабоуспевающие студенты, характеризующиеся различными проявлениями девиантного поведения (имеющие академические задолженности и дисциплинарные взыскания);
- студенты, состоящие на учете в отделе по делам несовершеннолетних (или состоявшие ранее);
- студенты из неблагополучных, асоциальных семей (один из родителей был лишен родительских прав, употребление старшими родственниками психоактивных веществ, отбывание наказания в исправительных учреждениях, насилие и др.);
- студенты, не имеющие родителей и оставшиеся без попечения родителей (при наличии подтвержденного статуса или лишившиеся родителей в период обучения);
- студенты из семей, нуждающихся в социально-экономической, социально-психологической помощи и поддержке (получающие государственную поддержку и социальную помощь для студентов);
- студенты, имеющие вредные привычки;
- студенты, склонные к правонарушениям.

Может быть целесообразно проведение оценки признаков того, что студент имеет серьезный дефицит в удовлетворении своих потребностей, внимание здесь может быть обращено не только на наличие такой ситуации, но и способ совладания студента с ней, длительность и способ возвращения к привычной жизни:

- длительная болезнь, особенно если она сопровождалась длительным стационарным лечением, лечением в другом городе или стране, продолжительным периодом восстановления, тяжелым течением, привела к видимому изменению внешности (худобе/полноте, потере волос, появлению шрамов и др.), снижению мобильности;

- ограниченные возможности для общения со средой обитания, людьми и отсутствие адекватного (с учетом индивидуальных особенностей) общения с ним со стороны его окружения (пребывание в стране с неизвестным студенту языком, вынужденное переселение в незнакомую область и др.), в том числе возможность общаться только с использованием дистанционных технологий;
- длительная изоляция человека (вынужденная или принудительная) от среды повседневной жизнедеятельности, значимых близких, в целом окружающих людей.

Все перечисленные признаки могут говорить об уязвимости студента, но не являются гарантией наступления дезадаптивного состояния, рассматриваются всегда с двух сторон — объективной (чаще всего задокументированное подтверждение наступления событий и их последствий) и субъективной (как студент воспринимает событие и последствия, как оценивает их влияние на свою жизнь, в том числе на сферу, связанную с получением образования, и др.). Таким образом может быть получена как можно более полная картина состояния студента, на основании чего может разрабатываться план дальнейшей психологической помощи.

Важно отмечать не только индикаторы, указывающие на уязвимость дезадаптации, но и те, что могут говорить об устойчивости к возникновению данного состояния, протективные факторы:

1. Защитные факторы семьи:
 - продуктивные навыки общения в семье, близкие отношения между всеми членами семьи;
 - поддержка обучающегося со стороны семьи.
2. Личностные защитные факторы:
 - продуктивные навыки общения, умение общаться как со сверстниками, так и с преподавателями;
 - уверенность в себе, своих силах, убежденность в способности достижения жизненных целей;
 - умение искать и обращаться за помощью при возникновении трудностей, например, в обучении;
 - стремление советоваться с близкими людьми при принятии важных решений;
 - открытость к мнению и опыту других людей;
 - открытость ко всему новому, способность усваивать новые знания.
3. Культуральные и социодемографические защитные факторы:
 - участие в общественной жизни (например, в спортивных соревнованиях и событиях, клубах, обществах и т.д.);
 - продуктивные отношения со сверстниками;
 - продуктивные отношения с преподавателями;
 - поддержка со стороны близких людей.

Таким образом, при определении степени уязвимости студента к возникновению дезадаптации учитывается наличие факторов риска, а также протективных факторов, которые могут повысить устойчивость студента, нивелировать действие отрицательных ситуаций, а также стать ресурсом для работы педагога-психолога.

3.5. Формирование психодиагностического инструментария оценки различных проявлений социально-психологической дезадаптации у обучающихся в педагогических вузах

Создание психодиагностического инструментария, дающего возможность провести изучение актуальных рисков, связанных с социально-психологической адаптацией/дезадаптацией обучающихся образовательных организаций высшего образования, позволило бы сделать процесс психодиагностики более быстрым (сократив время на подбор и рассмотрение методик) и унифицированным (возможность сравнить результаты в рамках субъекта Российской Федерации в различных образовательных организациях). Предложенный ниже перечень

методик соответствует принципу вариативности, то есть при необходимости педагог-психолог (психолог) может выбрать методику, наиболее полно отвечающую текущей задаче.

Для удобства ориентирования предложенный перечень методик разделен на тематические блоки (табл. 1).

Таблица 1

Перечень психодиагностического инструментария (методик), применяемого специалистами психологических служб организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации

| № | Наименование методик / Автор(-ы) методики | Назначение методики |
|--|--|--|
| <i>Диагностика социально-психологической адаптации личности</i> | | |
| 1 | Методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова) | Изучение уровня социально-психологической адаптации личности |
| 2 | Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптации Т.В. Снегиревой, модификация А.К. Осницкого) | Изучение особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности |
| 3 | Методика «Самооценка психологической адаптивности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) | Изучение уровня социально-психологической адаптивности личности |
| 4 | Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) | Изучение адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития |
| 5 | Методика «Изучение социализированности личности учащегося» (М.И. Рожков) | Изучение уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности обучающихся |
| 6 | Методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л.В. Янковски) | Изучение уровня и типа адаптации личности к новой социокультурной среде |
| 7 | «Методика определения личностной адаптированности» (А.В. Фурман) | Изучение уровней адаптированности, неадаптированности, дезадаптированности |
| 8 | Опросник социальной желательности BFQ-2-80 (Дж. В. Капрара; адаптация Е.Н. Осина, Е.И. Расказовой, Ю.Ю. Неяскиной, Л.Я. Дорфман, Л.А. Александровой) | Измерение социальной желательности, в том числе шкала лжи (эгоистическая и моралистическая ложь) |
| <i>Диагностика стрессоустойчивости и способов совладающего поведения</i> | | |
| 9 | Опросник психологической устойчивости к стрессу, ОПУС (Е.В. Распопин) | Определение уровня стрессоустойчивости |
| 10 | Опросник когнитивной регуляции эмоций CERQ (N. Garnefski, V. Kraaij, H. Garnefski, B. Kraijg) | Выявление стратегий когнитивной регуляции эмоций в стрессовых ситуациях |
| 11 | Методика «Определение стрессоустойчивости и социальной адаптации» (Т. Холмс, Р. Page) | Определение уровня стрессового состояния человека на момент обследования и прогноза его стрессоустойчивости и вероятности возникновения психосоматических заболеваний |
| 12 | Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие окружающей среды (В.В. Бойко) | Выявление устойчивых личностных форм эмоционального взаимодействия с окружающим социальным миром |
| 13 | «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман) | Изучение копинг-стратегий, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности |
| 14 | Методика «Стресс-ФИЭ» (Е.С. Иванова) | Методика предназначена для измерения уровня стресса как интегрального показателя, так и основных его видов: физиологического, информационного, эмоционального |
| <i>Оценка рисков дезадаптивного поведения / Риска употребления психоактивных веществ (далее — ПАВ)</i> | | |
| 15 | Методика НПУ «Прогноз» (Ю.А. Баранов) | Первоначальное выделение лиц с признаками нервно-психической неустойчивости (НПУ), риска дезадаптации в стрессе |
| 16 | Скрининг-метод для диагностики склонности к экстремизму у младших школьников и студентов (Р.В. Кадиров, Т.В. Капустина, Е.В. Садон, А.С. Эльзесер) | Диагностика социально-психологической дезадаптации студентов |
| 17 | Социально-психологическое тестирование (СПТ) (МГУ им. М.В. Ломоносова и ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей») | Социально-психологическое тестирование (СПТ) — выявление риска вовлечения в употребление ПАВ |

| № | Наименование методик / Автор(-ы) методики | Назначение методики |
|---|--|--|
| 18 | Тест-опросник «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин) | Определение склонности к зависимости от психоактивных веществ (алкоголя, наркотиков, никотина и др.) |
| 19 | ОДА-2010 (А.В. Смирнов) | Определение склонности к аддиктивному поведению |
| 20 | Опросник враждебности Басса — Дарки | Выявление уровня пяти видов агрессивности и двух видов враждебности |
| 21 | Опросник диагностики агрессии Басса — Перри (ВРАQ) (в адаптации С.Н. Ениколопова, Н.П. Цибульского) | Изучение физической и вербальной агрессии, гнева, враждебности |
| 22 | Методика «ПДО» (Патохарактерологический диагностический опросник) (Н.Я. Иванов, А.Е. Личко) | Диагностика типов акцентуаций характера и типов психопатий |
| 23 | Тест Леонгарда — Шмишека | Диагностика типа акцентуации личности |
| 24 | «Тест личностных акцентуаций» (ТЛА) (А.Е. Личко) | Изучение акцентуаций характера |
| 25 | SCL-90-R (Symptom Check List-90-Revised) (Л. Дерогатис и др., адаптация Н.В. Тарабриной) | Оценка паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц (клиническая тестовая и скрининговая методика) |
| <i>Диагностика депрессивных состояний</i> | | |
| 26 | Шкала депрессии (Beck Depression Inventory) (А. Бек) | Выявление симптомов депрессии |
| 27 | Дифференциальная диагностика депрессивных состояний (В.А. Жмуров) | Диагностика уровня выраженности (глубины, тяжести) депрессивного состояния человека, главным образом тоскливой или меланхолической депрессии, на момент обследования |
| 28 | SCL-90 (Derogatis et. al.) | Определение актуального, присутствующего на данный момент, психологического симптоматического статуса |
| <i>Диагностика суицидального риска</i> | | |
| 29 | «Опросник суицидального нарратива» (ОСН) (S. Bloch-Elkouby, S. Barzilay et al., в адаптации К.А. Чистопольской, С.Н. Ениколопова и др.) | Диагностика кризисного состояния, суицидального риска |
| 30 | ОСР, Опросник суицидального риска (А.Г. Шмелев, модификация Т.Н. Разуваевой) | Диагностика суицидального риска |
| <i>Диагностика индивидуально-психологических особенностей личности (личностные опросники)</i> | | |
| 31 | 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл) | Личностный опросник |
| 32 | Фрайбургский многофакторный личностный опросник (Das Freiburger Persönlichkeitsinventar, Freiburg Personality Inventory, FPI) (И. Фаренберг) | Оценка индивидуально-психологических особенностей личности |
| 33 | Личностный опросник (MMPI) (С. Хатауэль, Дж. МакКинли, в адаптации Л.Н. Собчик) | Диагностика степени адаптированности, выявление устойчивых профессионально важных склонностей |
| 34 | Большая пятерка 5PFQ, Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста, в адаптации А.Г. Грецова) | Оценка индивидуально-психологических особенностей личности |
| <i>Диагностика интеллекта</i> | | |
| 35 | Тест Векслера для взрослых, WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) | Диагностика интеллекта |
| 36 | Прогрессивные матрицы Равенна | Диагностика интеллекта и особенностей логического мышления |
| 37 | Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST) | Изучение уровней интеллекта |
| 38 | Тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (ЭМИн) | Измерение эмоционального интеллекта (EQ) |
| 39 | Тест социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. О'Салливан, в адаптации Е.С. Михайловой) | Диагностика социального интеллекта |
| <i>Проективные методики исследования личности</i> | | |
| 40 | Полный цветовой тест М. Люшера | Измерение психофизиологического состояния человека, его стрессоустойчивости, активности и коммуникативных способностей |
| 41 | «Дом, дерево, человек» (Дж. Бук) | Изучение личностных характеристик |
| 42 | Фрустрационный тест Розенцвейга (взрослый вариант) | Выявление состояния фрустрации |
| 43 | Цветовой тест отношений (ЦТО) (А.М. Эткинд) | Исследование эмоциональной сферы |

| № | Наименование методик / Автор(-ы) методики | Назначение методики |
|---|---|---|
| <i>Диагностика уровня самооценки</i> | | |
| 44 | Тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев) | Определение уровня самооценки |
| 45 | Шкала самоуважения Розенберга (Rosenberg's Self-Esteem Scale) | Определение уровня самооценки (самоуважения) |
| 46 | Изучение общей самооценки (Г.Н. Казанцева) | Диагностика уровня общей самооценки личности |
| 47 | Методика исследования самооценки (Т.В. Дембо, С. Рубинштейн, в адаптации А.М. Прихожан) | Определение уровня самооценки |
| 48 | Методика исследования самоотношения (тест-опросник ОСО) (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) | Углубленное изучение сферы самосознания личности, включающей различные (когнитивные, динамические, интегральные) аспекты |
| <i>Диагностика тревожных состояний</i> | | |
| 49 | Методика «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж. Тейлор) | Диагностика уровня тревоги |
| 50 | Шкала тревожности (А.М. Прихожан) | Определение личностной тревожности |
| 51 | Опросник личностной и ситуативной тревожности (Ч. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) | Выявление личностной и ситуативной тревожности |
| 52 | Шкала тревоги (А. Бек) | Выявление эмоциональных, физиологических и когнитивных симптомов тревоги |
| 53 | Методика «Определение уровня тревожности в ситуациях проверки знаний» (Е.Е. Ромицына) | Определение уровня тревожности |
| 54 | Шкала социальной тревожности Либовица (LSAS) (М. Либовиц, в адаптации И.В. Григорьевой, С.Н. Ениколопова) | Оценка роли социальной фобии в различных ситуациях |
| 55 | Методика «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк) | Диагностика уровня выраженности таких состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность |
| <i>Диагностика учебной мотивации/Академической неуспеваемости</i> | | |
| 56 | Шкала оценки академической прокрастинации PASS (М.В. Зверева) | Диагностика академической прокрастинации и неуспеваемости студентов |
| 57 | Методика изучения мотивации обучения (Т.И. Ильина) | Изучение учебной мотивации |
| 58 | «Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, С.М. Кетько) | Изучение учебной мотивации студентов |
| 59 | Методика «Диагностика переживания в деятельности» (ДПД) (Д.А. Леонтьев; модифицированный обновленный вариант методики — К.Г. Клейн, Д.А. Леонтьев, В.Ю. Костенко, Е.Н. Осин, О.А. Тараненко, Н.В. Кошелева) | Измерение оптимальности текущей деятельности субъекта |
| 60 | Тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (адаптация М.Ш. Магомед-Эминова) | Диагностика двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи, при этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует |
| 61 | Тест-опросник «Субъективное отчуждение учебного труда» (В.Н. Косырев) | Измерение общего уровня отчуждения, отчуждения в отдельных сферах деятельности (учение, университетская жизнь, межличностные отношения, отношение к себе), а также форм отчуждения |
| <i>Диагностика профессиональных склонностей</i> | | |
| 62 | Опросник профессиональных склонностей (Л. Йоваши в модификации Г.В. Резапкиной) | Определение профессиональных склонностей |
| <i>Диагностика психического выгорания</i> | | |
| 63 | Методика «Определение психического выгорания» (А.А. Рукавишников) | Интегральная диагностика психического «выгорания», включающая различные подструктуры личности |
| 64 | Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) | Диагностика синдрома профессионального выгорания |

| № | Наименование методик / Автор(-ы) методики | Назначение методики |
|---|--|--|
| <i>Диагностика межличностных отношений</i> | | |
| 65 | Социометрия (Дж. Морено) | Диагностика межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования |
| 66 | Тест-опросник «Поведение в конфликтных ситуациях», Томаса/Килманн (K.W. Thomas, R.H. Kilmann, в адаптации Н.В. Гришиной) | Изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявление определенных стилей разрешения конфликтной ситуации |
| 67 | Методика «Коммуникативные и организаторские склонности», (КОС-2) (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин) | Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей |
| 68 | Методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири) | Исследование представлений человека о себе и определение преобладающего типа отношений с окружающими людьми |
| 69 | Опросник взрослой привязанности (С. George, N. Kaplan, M. Mein, в адаптации Ю.М. Ващурина) | Измерение взрослой привязанности |
| 70 | Метод «Незаконченные предложения» (Д.М. Сакс, С. Леви) | Диагностика межличностных отношений личности в семейном окружении |
| 71 | Методика «Диагностика стилей педагогического общения» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) | Выявление доминирующего стиля педагогического общения |
| <i>Диагностика ценностно-смысловой сферы личности</i> | | |
| 72 | Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д. Крамбо, Л. Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева) | Оценка «источника» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат) |
| 73 | Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) | Изучение ценностно-смысловой сферы личности, основанное на прямом ранжировании списка ценностей |
| 74 | Методика семантического дифференциала (Ч. Осгуд) | Оценка субъективных представлений о чем-либо |
| 75 | Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина (ОТеЦ) | Диагностика жизненных целей (терминальных ценностей) человека |
| <i>Диагностика ресурсов личности</i> | | |
| 76 | Тест жизнестойкости С. Мадди | Определение уровня жизнестойкости |
| 77 | Жизнеспособность взрослого человека (А.В. Махнач) | Оценка жизнеспособности (резилентности) личности |
| 78 | Методика «Антивитаальность и жизнестойкость» (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев) | Экспресс-диагностика психологических составляющих антивитаального поведения и сдерживающих факторов (жизнестойкость) |
| 79 | Шкала субъективного ощущения одиночества (Д. Расселл, Л. Пепло, М. Фергюсон) | Определение уровня одиночества и социальной изоляции человека |
| 80 | Шкала психологического благополучия (К. Рифф) | Изучение уровня психологического благополучия |
| 81 | Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (В.В. Скворцов) | Изучение базовых потребностей личности |
| 82 | САН (самочувствие, активность, настроение) (МГМУ им. Сеченова, В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников) | Выявление эмоционального благополучия |
| 83 | «Профиль здорового образа жизни» (ПроЗОЖ-II) | Оценка сопутствующих факторов, влияющих на поведение, направленное на сохранение и укрепление здоровья |

В основе предлагаемого перечня инструментария лежат результаты проведенного ФКЦ МГППУ мониторинга состояния и особенностей функционирования психологической службы в педагогических вузах, в которых практические психологи отмечали психодиагностические инструменты, полезные в их работе, а также результат обширной научно-аналитической работы, направленной на выявление психодиагностических методик, применяемых при планировании и проведении научных исследований с соблюдением принципов теоретико-методологического обоснования используемых методов.

Глава 4. ТЕХНОЛОГИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ГРУПП РИСКА (КАТЕГОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ПОВЫШЕННОМ ВНИМАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СВЯЗИ С РИСКОМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ УЯЗВИМОСТИ/РАЗВИТИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ)

С учетом рассмотренного в первых двух главах очевидно, что особенно актуальным сегодня становится своевременное выявление обучающихся, которым необходимо психологическое сопровождение и особое внимание Психологических служб в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации (далее — Психологическая служба, Служба), в связи с имеющимися рисками возникновения уязвимости.

В соответствии с этим представляется целесообразным создание системы превентивного определения обучающихся, имеющих риски уязвимости. Основными характеристиками такой технологии должны стать: небольшие временные затраты (возможность за короткое время провести анализ большого количества обучающихся), практикоориентированность (возможность применять инструмент в реальной деятельности педагога-психолога), обеспеченность инструментарием (наличие форм, позволяющих быстро и информативно зафиксировать результаты). В соответствии с указанными характеристиками сотрудниками ФКЦ МГППУ предложена Технология выявления групп риска (категорий обучающихся, нуждающихся в повышенном внимании Психологической службы в связи с риском возникновения уязвимости/развития дезадаптации) (далее — Технология). Ее цель — создание социально-организационных и психолого-педагогических условий для профилактики возникновения проявлений социально-психологической дезадаптации обучающихся уязвимых категорий, а также оказания им своевременной психологической помощи.

К задачам Технологии относятся:

- 1) определение факторов, повышающих риск развития дезадаптивных состояний или возникновения уязвимости обучающегося;
- 2) выявление показателей, непосредственно влияющих на психологическое состояние обучающегося;
- 3) углубленная оценка актуального психологического состояния обучающегося, определенная как имеющие факторы и показатели риска развития уязвимости;
- 4) присвоение обучающемуся категории в соответствии с потребностью в повышенном внимании Психологической службы образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации (далее — Организация, вуз).

Процедура реализации Технологии предполагает соблюдение последовательности четырех этапов:

- определение наличия факторов уязвимости и факторов защиты у каждого обучающегося определенной группы (например, из числа зачисленных на 1-й курс или обучающихся конкретной учебной группы);
- затем выявление показателей, указывающих на наличие уязвимости или развитие социально-психологической дезадаптации у тех, у кого такие факторы уязвимости выявлены;
- на основании информации, полученной на предшествующих этапах, проведение углубленной психологической диагностики с теми обучающимися, которые демонстрируют показатели уязвимости или развития дезадаптивных состояний;
- на завершающем этапе интегрируются все полученные на предшествующих этапах сведения, на их основании определяется категория, к которой относится обучающийся.

Для удобства прохождения каждого этапа в Приложении 5 представлен один из возможных вариантов формы протокола применения Технологии (далее — Протокол Технологии). Содержательные и процессуальные аспекты каждого этапа будут рассмотрены далее.

Реализация Технологии возможна на любом этапе обучения, однако целесообразно ее проведение в течение 1 семестра после поступления на 1-й курс, а также в первые 6 месяцев после прохождения процедуры перевода из другой образовательной Организации/восстановления после отчисления/восстановления из академического отпуска.

Технология может быть применена как на этапе планового психологического сопровождения учебной группы (с целью выявить обучающихся, нуждающихся в особом внимании Психологической службы), так и при обращении педагогических работников и (или) администрации образовательной организации по поводу получения профессиональных рекомендаций по взаимодействию с обучающимся, а также самого обучающегося (с целью определить наиболее полную категорию уязвимости для подготовки рекомендаций и планирования дальнейшего индивидуального психологического сопровождения).

Этапы реализации Технологии

Этап 1. Выявление факторов риска возникновения социально-психологической дезадаптации, возникновения уязвимости, а также факторов защиты

Данный этап предполагает изучение факторов риска возникновения уязвимости у всех обучающихся в определенной группе, отобранной для реализации Технологии. Наличие одного или нескольких факторов не могут указывать на наличие дезадаптивного или уязвимого состояния, однако указывают на то, что возможно развитие таких состояний, а также может потребоваться внимание Психологической службы на различных этапах цикла образовательного процесса (сдача зачетно-экзаменационной сессии, прохождение практики и др.) или при возникновении некоторых жизненных обстоятельств. Факторы риска могут быть определены как внешние или внутренние.

Внешние факторы:

- быстрые и резкие изменения в обществе;
- повышение конфликтности и социально-психологической напряженности;
- усиление неопределенности социально-экономического и политического развития.

Внутренние факторы:

- острый или хронический эмоциональный стресс;
- сниженный уровень понимания эмоций;
- высокий уровень перфекционизма;
- высокий уровень тревожности, депрессии, фобии;
- неблагоприятное коммуникативной сферы, длительные внутренние и внешние конфликты;
- эмоциональная неустойчивость, слабость волевых процессов, импульсивность, робость;
- состояние погружения в свои переживания, самокопание, самообвинения;
- интровертированность, замкнутость, обособленность, недоверчивость, подозрительность;
- высокая степень конформности, пассивности, инертность в принятии решений;
- проблемы когнитивной сферы (концентрация внимания, память);
- неадекватная самооценка;
- деформация сознания (нарушение Я-концепции);
- снижение и утрата ценности жизни, состояние безнадежности, потери перспективы;
- низкая успеваемость, неприязнь к обучению;
- недисциплинированность, оппозиционное поведение, негативизм, высокий уровень враждебности, вспышки гнева;

- агрессивность, асоциальная самоидентификация;
- потребность в доминировании, авторитарный стиль поведения;
- выраженные меланхолические или холерические черты в структуре флегматического или сангвинического типов темперамента;
- акцентуация личности по застревающему типу;
- преобладание деструктивных механизмов психологической защиты (регрессия, отрицание, вытеснение), снижение устойчивых механизмов позитивной психологической защиты (компенсация, рационализация);
- превалирование копинг-механизма избегания;
- неадекватное психологическое восприятие собственного возраста;
- повышенная зависимость от сезонных биоритмологических факторов;
- нарушения потребности в безопасности;
- утрата чувства общности системы ценностей.

Получение сведений о наличии факторов риска у обучающегося возможно в ходе проведения плановой групповой психодиагностики, наблюдения в процессе учебного занятия или внеклассного мероприятия, индивидуальной консультации или диагностики конкретного обучающегося (в отдельных случаях — его родителей (законных представителей)), на основании документов, передаваемых обучающимся в деканат или в отдел, оказывающий социальную поддержку обучающимся.

В Протоколе Технологии, представленном в приложении, отмечаются знаками («галочка», «плюс» и др.) факторы риска и (или) защиты, которые обнаружены у конкретного обучающегося в соответствии с тем, каким образом были получены эти сведения. В конце листа подсчитывается общее количество выявленных факторов (отдельно факторов риска, отдельно факторов защиты). При наличии трех и более внутренних факторов риска возможно включение обучающегося во второй этап, если первый этап проводился в группе обучающихся, и при наличии хотя бы двух внутренних факторов, если Технология реализуется при личном обращении обучающегося или его родителей (законных представителей) (для несовершеннолетних студентов).

На первом этапе также осуществляется выявление защитных факторов, позволяющих использовать их в целях профилактики (при отсутствии факторов риска), а также для осуществления индивидуального психологического сопровождения в соответствии с определенными ранее факторами риска.

Защитные факторы:

- условия для обращения студента к своему субъективному опыту, его переосмыслению;
- владение методами рефлексии (самонаблюдением, самодиагностикой, суждением);
- богатство рефлексивно-образовательного пространства вуза;
- высокая степень соответствия содержания форм и методов процесса профилактики дезадаптации студента;
- стимулирование творческой активности дезадаптированного студента с учетом его типологических способностей;
- взаимная открытость субъектов образовательного процесса в системах «преподаватель — студент», «студент — студент»;
- высокий уровень развития рефлексии дезадаптированного студента и преподавателя;
- активное вовлечение в процесс профилактики студентов их чувств и переживаний.

Таким образом, этап 1 является наиболее массовым этапом, позволяющим определить наличие факторов риска у отдельных обучающихся, однако наличие таких факторов не является обязательным условием, на следующем этапе определяются показатели уязвимости обучающихся.

Этап 2. Выявление показателей, указывающих на наличие у обучающегося уязвимости или дезадаптивного состояния

В рамках Технологии представлены несколько категорий показателей, указывающих на возможное развитие у обучающегося уязвимости/состояния социально-психологической

дезадаптации: поведенческие, социально-психологические, коммуникативные, а также иные, являющиеся причиной для обращения обучающегося ранее в Психологическую службу.

Поведенческие показатели:

- суицидальное, самоповреждающее поведение;
- агрессивное поведение;
- делинквентное поведение;
- аддиктивное (зависимое) поведение;
- рискованное поведение (в том числе в онлайн-среде).

Социально-психологические показатели:

- наличие трудностей, связанных с обучением (сложности перехода из общеобразовательной организации в образовательную организацию высшего образования, сложности адаптации в новом коллективе, сложности усвоения образовательной программы, разочарование в будущей профессии и т.д.);
- наличие трудностей, связанных с системой обучения (внезапный/внеплановый переход на дистанционное обучение и т.д.);
- наличие/наступление социально-психологических рисков (наличие статуса «ребенок-инвалид», «ребенок-сирота», лица из числа вынужденных переселенцев, детей-сирот, детей — жертв и свидетелей военных действий, детей участников СВО и т.д.).

Коммуникативные показатели:

- отсутствие/недостаточное развитие навыков общения,
- неадекватная оценка себя в системе общения,
- высокие требования к окружающим,
- эмоциональная неуравновешенность,
- установки, препятствующие общению,
- тревожность и боязнь общения,
- замкнутость.

Отдельные причины, по поводу которых обучающийся обращался ранее за помощью в Психологическую службу образовательной организации и (или) оказывался во внимании Психологической службы в связи с обращением других участников образовательных отношений:

- нахождение на учете у узких специалистов вследствие какого-либо заболевания (соматического или психического);
- слабая успеваемость (наличие академических задолженностей и дисциплинарных взысканий);
- нахождение на учете в отделе по делам несовершеннолетних (в том числе до начала обучения в Организации);
- наличие опыта проживания в семье, имеющей статус нуждающейся в повышенном внимании органов опеки и попечительства (один из родителей был лишен родительских прав, употребление старшими родственниками психоактивных веществ, отбывание наказания в исправительных учреждениях, насилие и др.);
- наличие подтвержденного статуса ребенка-сироты (лица из их числа) или смерть родителей в период обучения;
- получение государственной поддержки и социальной помощи для обучающихся;
- наличие вредных привычек;
- наличие склонности к нарушениям дисциплины;
- длительная болезнь, особенно если она сопровождалась длительным стационарным лечением, лечением в другом городе или стране, продолжительным периодом восстановления, тяжелым течением, привела к видимому изменению внешности (худобе/полноте, потере волос, появлению шрамов и др.), снижению мобильности;
- ограниченные возможности для общения со средой обитания, людьми и отсутствие адекватного (с учетом индивидуальных особенностей) общения с ним со стороны его окружения (пребывание в стране с неизвестным студенту языком, вынужденное переселение в незнакомую область и др.), в том числе возможность общаться только с использованием дистанционных технологий;

- длительная изоляция обучающегося (вынужденная или принудительная) от среды повседневной жизнедеятельности, значимых близких, в целом окружающих людей.

Определить наличие тех или иных показателей педагог-психолог может в рамках индивидуальной работы с обучающимся (например, в ходе его психологического консультирования) и (или) при наблюдении за обучающимся (на учебном занятии и (или) внеклассном мероприятии), а также опосредованно (при консультировании родителей (законных представителей) обучающегося; на основании данных, полученных в ходе опроса сотрудников Организации, непосредственно контактирующих с обучающимся (куратор учебной группы, преподаватель, ведущий профессиональную дисциплину, воспитатель общежития и др.). Опосредованные сведения могут быть дополнительно уточнены в ходе дальнейшей индивидуальной работы с обучающимся.

В Протоколе Технологии отмечаются знаками («галочка», «плюс» и др.) показатели, наличие которых обнаружено у конкретного обучающегося в соответствии с тем, каким образом были получены эти сведения. При выявлении трех и более показателей, если данные показатели включены в две и более группы, либо при выявлении двух и более показателей, включенных в одну группу, целесообразно включение обучающегося в третий этап и проведение с ним углубленной психологической диагностики с учетом сфер, в которых наблюдались данные показатели.

Этап 3. Проведение углубленной психологической диагностики обучающегося

На основании сведений, полученных в ходе предыдущих этапов, педагог-психолог получает примерное представление о том, в каких личностных сферах обучающегося могут наблюдаться дефициты. С целью более углубленного изучения в рамках технологии подобран психодиагностический инструментарий, для удобства использования разделенный на следующие тематические блоки:

- диагностика социально-психологической адаптации личности;
- диагностика стрессоустойчивости и способов совладающего поведения;
- оценка рисков дезадаптивного поведения/риска употребления ПАВ;
- диагностика депрессивных состояний;
- диагностика суицидального риска;
- диагностика индивидуально-психологических особенностей личности;
- диагностика интеллекта;
- проективные методики исследования личности;
- диагностика уровня самооценки;
- диагностика тревожных состояний;
- диагностика учебной мотивации/академической неуспеваемости;
- диагностика профессиональных склонностей;
- диагностика психического выгорания;
- диагностика межличностных отношений;
- диагностика ценностно-смысловой сферы личности;
- диагностика ресурсов личности.

С целью недопущения утомляемости обучающегося, проходящего психологическую диагностику, и снижения риска получения формальных ответов целесообразно использование не более 3 методик за один сеанс, а саму встречу проводить не более 45 минут. В случае, если возникает необходимость превышения этого времени, лучше запланировать дополнительную встречу с перерывом 1–3 дня (не более). При наличии возможности целесообразно проводить диагностические мероприятия в индивидуальном формате, чтобы иметь возможность наблюдать за поведением обучающегося во время ответов, в помещении, исключающем нахождение во время диагностики посторонних лиц и ярко выраженных внешних раздражителей (громких звуков, яркого света, сквозняков и др.).

Сведения о прохождении психодиагностики могут быть внесены как в типовой протокол индивидуальной психодиагностики (Приложение 4) для более подробной фиксации, так

и в соответствующую часть Протокола Технологии (более краткая форма). На основании результатов может быть организовано дополнительное обсуждение с обучающимся результатов психологической диагностики (в рамках консультационной встречи).

Этап 4. Отнесение обучающегося к определенной категории нуждающихся в повышенном внимании Психологической службы в связи с риском возникновения уязвимости/развития дезадаптации

Завершающий этап предполагает проведение анализа данных предыдущих этапов, для этого в соответствующую часть Протокола Технологии вносятся отдельные результаты по каждому этапу по соответствующим категориям. При этом каждый индикатор (фактор, показатель, результат психодиагностической методики) имеет свой вес в баллах: каждый выявленный фактор и показатель оценивается в 1 балл, негативный психодиагностический результат — в 2 балла. В соответствии с этим вывод о включении обучающегося в одну из категорий возможен при наличии 8 и более баллов. Если в результате реализации Технологии получены от 4 до 6 баллов, делается вывод, что обучающийся не демонстрирует выраженных признаков дезадаптивного состояния или уязвимости, однако требует повышенного внимания Психологической службы в связи с высоким риском уязвимости. Если несколько категорий отмечены как имеющие достаточно высокие баллы, то возможно выявление одной преобладающей категории с учетом отдельных черт другой категории. Для удобства результат может быть вынесен на титульный лист Протокола (в соответствующей графе). После окончания заполнения Протокол сохраняется и хранится с соблюдением принципов конфиденциальности и обработки персональных данных. Рекомендуется в начале следующего учебного курса или по окончании реализации программы индивидуального психологического сопровождения повторно изучить полученные сведения, сохранились ли указанные факторы риска и (или) защиты, показатели уязвимости, провести повторную психологическую диагностику с применением тех же психодиагностических методик. В случае возникновения новых факторов риска и (или) показателей уязвимости могут быть реализованы дополнительные психодиагностические мероприятия, а также скорректирован план психологического сопровождения. В зависимости от формы хранения Протокола Технологии могут быть использованы различные способы внесения дополнительных сведений. В случае, если Протокол Технологии хранится в печатном виде, то готовится второй протокол (а также последующие), который сшивается с первым. Если Протокол Технологии хранится в электронном виде, в файле могут быть созданы дополнительные листы с указанием на них текущей даты.

Определение категории обучающихся, нуждающихся в повышенном внимании Психологической службы в связи с риском возникновения уязвимости/развития дезадаптации, позволяет обосновать целесообразность и запланировать как групповое, так и индивидуальное психологическое сопровождение отдельных обучающихся, всей учебной группы, а также сотрудников Организации, взаимодействующих с такой группой.

Глава 5. АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОДВЕДОМСТВЕННЫХ МИНИСТЕРСТВУ ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

5.1. Изучение состояния Психологических служб образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, на современном этапе их развития

Изменения социальной, экономической и геополитической ситуации приводят к тому, что перед Психологической службой образовательной организации высшего образования возникают новые вызовы, которые целесообразно учитывать при планировании и осуществлении психологического сопровождения участников образовательных отношений. С целью изучения актуального состояния Психологических служб ФКЦ МГППУ проведен мониторинг организации психологического сопровождения образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации, первый из запланированного цикла мониторинговых исследований (далее — мониторинг).

В мониторинге приняли участие 38 образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, из 35 субъектов Российской Федерации, в том числе 4 Организации из новых субъектов Российской Федерации (далее — новые субъекты): Донецкой Народной Республики (далее — ДНР), Луганской Народной Республики (далее — ЛНР), Запорожской и Херсонской областей. Полный список Организаций представлен в Приложении. В качестве инструмента проведения мониторинга была использована Анкета по вопросам организации психологического сопровождения образовательного процесса образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации (далее — Анкета). Вопросы Анкеты направлены на получение таких сведений, как: информация об уполномоченном лице, заполняющем Анкету; об актуальном состоянии Психологической службы и психологического сопровождения в Организации (особенности организации Психологической службы, ее штатный состав, основания и организация деятельности, основные ее направления, используемые инструменты и проблемы, с которыми обращаются участники образовательных отношений и др.); представления об идеальной модели организации Психологической службы. На основании анализа ответов участников мониторинга по двум блокам (в первом участники отмечали реальное состояние Психологической службы, во втором — описывали свои идеальные представления о ней) ФКЦ МГППУ была предложена модель Психологической службы образовательной организации высшего образования.

Организации, принявшие участие в мониторинге, находятся в Приволжском (26%), Центральном (18%), Сибирском (16%), Уральском (11%) федеральных округах.

Из числа Организаций новых субъектов приняли участие все Организации, находящиеся в ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областях, что составляет 11% от общего количества участников.

В табл. 2 и на рис. 1 представлено распределение опрошенных Организаций по федеральным округам.

Распределение Организаций соответствует их географическому расположению на территории страны. Поскольку новые субъекты на момент проведения мониторинга не включены ни в один федеральный округ, они были выделены в отдельную группу под соответствующим названием. Количество Организаций-участников в новых субъектах сопоставимо с количе-

Процентное распределение опрошенных Организаций по федеральным округам Российской Федерации

| Федеральный округ Российской Федерации | Количество Организаций | Процент от общего количества |
|---|------------------------|------------------------------|
| Приволжский ФО | 10 | 26 |
| Центральный ФО | 7 | 18 |
| Сибирский ФО | 6 | 16 |
| Уральский ФО | 4 | 11 |
| Новые субъекты, не включенные в федеральные округа: ДНР, ЛНР, Запорожская и Херсонская области | 4 | 11 |
| Южный ФО | 2 | 5 |
| Северо-Кавказский ФО | 2 | 5 |
| Дальневосточный ФО | 2 | 5 |
| Северо-Западный ФО | 1 | 3 |

- Приволжский ФО - 26%
- Центральный ФО - 18%
- Сибирский ФО - 16%
- Уральский ФО - 11%
- Новые субъекты - 11%
- Южный ФО - 5%
- Северо-Кавказский ФО - 5%
- Дальневосточный ФО - 5%
- Северо-Западный ФО - 3%

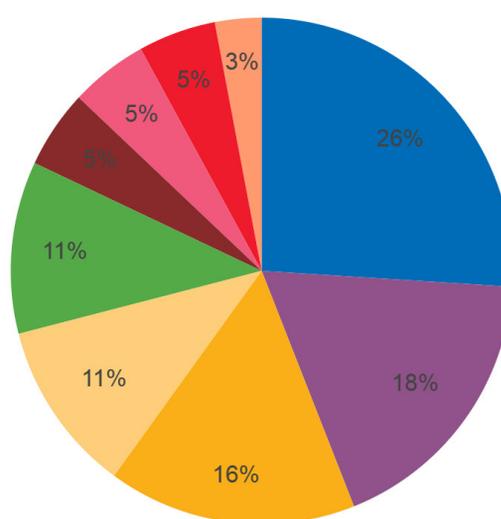


Рисунок 1. Процентное распределение опрошенных Организаций по федеральным округам, включая новые субъекты

ством Организаций в Уральском ФО (на каждый федеральный округ приходится 11% от общего числа). Далее были рассмотрены особенности организации Психологической службы.

Из числа опрошенных Организаций 79% имеют Психологические службы, представленные специалистами (психолог/педагог-психолог, социальный педагог, руководители структурных подразделений, преподаватели педагогики/психологии, специалисты сектора сопровождения, секретарь Психологической службы, далее — специалисты). В 13% Организаций психологическое сопровождение оказывают специалисты, работающие в составе других структурных подразделений. В 5% Организаций планируется создание Психологической службы, в 3% Организаций Психологической службы не имеется.

В табл. 3, на рис. 2 и 3 детализировано процентное соотношение представленности в структуре организации Психологической службы.

Таким образом, данные показывают, что Психологические службы организованы практически во всех педагогических вузах (92%). Меньшее количество работающих Служб в новых субъектах (три четверти педагогических вузов), однако почти все вузы (кроме одного) планируют такую Службу создать. Можно предположить, что сложность социополитической обстановки (а также предшествующий период работы в иной системе образования) — один из факторов, препятствующих созданию Психологической службы в вузе, несмотря на очевидное противоречие с особой востребованностью психологической помощи в данных регионах. Для дальнейшего исследования актуальным остается вопрос о барьерах организации

Процентное соотношение представленности в структуре Организации Психологической службы

| Представленность в структуре Организации Психологической службы | Количество Организаций | Процент |
|---|------------------------|---------|
| Да, имеется | 30 | 79 |
| Нет, психологическое сопровождение оказывают специалисты, работающие в составе других структурных подразделений Организации | 5 | 13 |
| Нет, но планируется | 2 | 5 |
| Нет, не имеется | 1 | 3 |

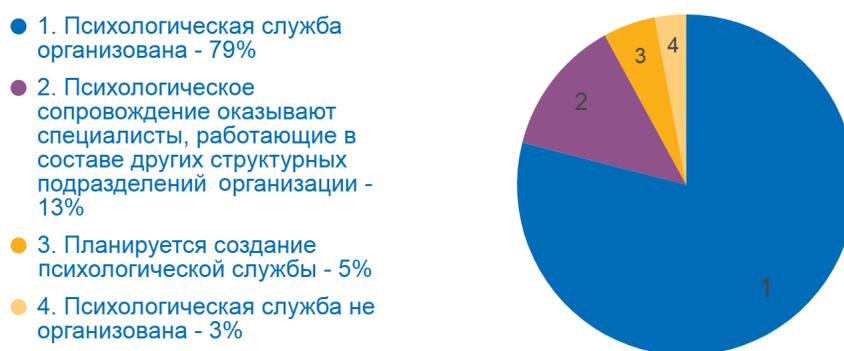


Рисунок 2. Процентное соотношение представленности в структуре Организации Психологической службы по всем Организациям



Рисунок 3. Процентное соотношение представленности в структуре Организации Психологической службы по новым субъектам

Психологической службы в вузе, а также о препятствиях к тому, чтобы эта Служба была выделена в составе вуза как отдельное структурное подразделение. Тем интереснее рассмотреть исторический аспект создания Службы в различных педагогических вузах.

В 2000 году 3% опрошенных Организаций имели Психологическую службу. В 2020 году Психологические службы были в 39% Организаций, на начало 2023 года уже 79% опрошенных Организаций имеют функционирующие Психологические службы.

В ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» Психологическая служба функционирует с 2012 года, в ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» — с 2016 года. В ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» Психологическая служба создана в 2023 году. В ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» лишь запланировано создание Психологической службы.

В табл. 4 и на рис. 4 и 5 показан срез оснащенности Психологическими службами Организаций по годам, в том числе в Организациях новых субъектов.

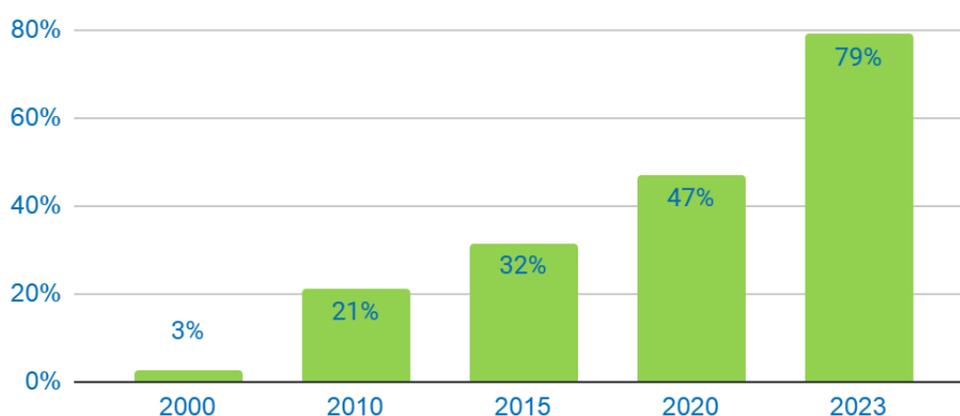
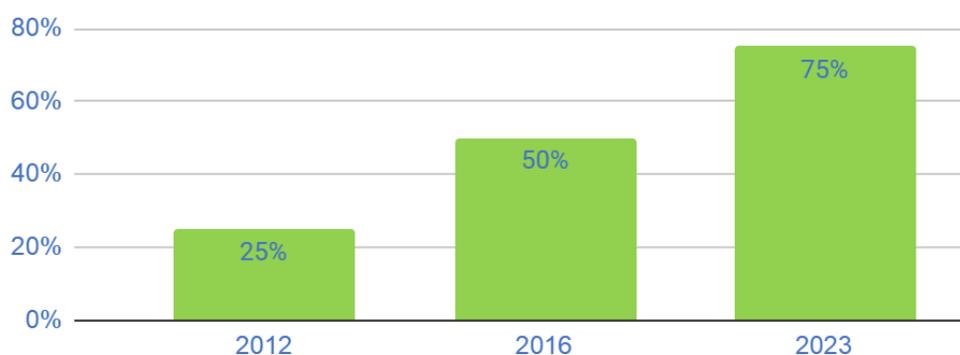
Полученные данные позволяют сделать вывод, что проблема создания и функционирования Службы является актуальной с конца XX века. Так, в ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» Служба была создана в 1999 году, на заре нового тысячелетия. За последующие 20 лет Службы были созданы еще в 16 Организациях. Резкий скачок в процессе создания Психологических служб относится к периоду пандемии — к этапу, когда были сняты первые наиболее жесткие ограничения, но оставалась высокая степень неопределенности — студентам необходимо было чередовать два разных способа образования (дистанционное и очное) либо адаптироваться к одному из них (2020—2021 гг.). Последующий рост неопределенности в связи с изменившейся социополитической

Создание Психологической службы (по годам) во всех Организациях

| Год создания Психологической службы | Количество Организаций | Процент |
|-------------------------------------|------------------------|---------|
| До 2000 | 1 | 3 |
| С 2001 по 2010 | 7 | 23 |
| С 2011 по 2020 | 9 | 31 |
| С 2021 | 13 | 43 |

Создание Психологической службы (по годам) в Организациях новых субъектов

| Субъект | Год создания Психологической службы |
|---------------------|-------------------------------------|
| ЛНР | 2016 |
| ДНР | 2012 |
| Запорожская область | 2023 |
| Херсонская область | Планируется создание |

**Рисунок 4.** Создание Психологической службы (по годам) в Организациях**Рисунок 5.** Создание Психологической службы (по годам) в Организациях новых субъектов

обстановкой, а также сопутствующие ей изменения в понимании себя, мира, дальнейших перспектив, повышение общей потребности в получении психологической помощи и поддержки обусловили дальнейший рост количества Психологических служб в 2023 году. Анализ запросов и проблем студентов подтверждает востребованность специалистов Психологической службы в педагогическом вузе, в том числе отмечается потребность в получении экстренной и кризисной психологической помощи.

Психологическая служба создана и функционирует как самостоятельное структурное подразделение в 50% Организаций. В 37% Организаций — Психологическая служба входит в структуру другого подразделения: в управление (или отдел) по воспитательной работе, факультет или кафедру психолого-педагогических дисциплин. В 13% Организаций Служба функционирует без образования структурного подразделения.

В ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» Психологическая служба создана и входит в структуру профильных подразделений, таких как отдел по воспитательной работе и кафедра педагогики и психологии. В ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» Психологическая служба представлена как отдельное структурное подразделение. В ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» создание Психологической службы планируется.

В табл. 5, на рис. 6 и 7 детализирована процентная представленность Психологической службы в структуре Организации.

Таблица 5

Процентная представленность Психологической службы в структуре Организации

| Представленность Психологической службы в структуре Организации | Количество Организаций | Процент |
|---|------------------------|---------|
| Представлена как самостоятельное структурное подразделение | 15 | 50 |
| Входит в структуру другого подразделения | 11 | 37 |
| Функционирует без образования структурного подразделения | 4 | 13 |



Рисунок 6. Представленность Психологической службы в структуре Организации



Рисунок 7. Представленность Психологической службы в структуре Организации новых субъектов

Изучение положения о Психологической службе было возможно только в Организациях, где она уже создана, таких Организаций-участников 30. В половине из них Психологическая служба является отдельным структурным подразделением, что может указывать на наличие у Организации финансовых, кадровых и материально-технических ресурсов, позволяющих обеспечить самостоятельное подразделение, особое внимание, которое уделяется организации психологического сопровождения участников образовательных отношений. 37% Организаций отказались от создания самостоятельного подразделения, включив его в одно из наиболее подходящих по роду деятельности подразделений. Это может быть связано с оптимизацией распределения ресурсов, позволяющих совмещать специалистам несколько направлений деятельности (например, преподавать дисциплины психологического профиля и оказывать практическую помощь), также такая форма устройства может быть одним из этапов к созданию отдельного структурного подразделения, поскольку на данном этапе могут быть наиболее полно определены необходимые для этого ресурсы. 13% Организаций не выделяют Службу как отдельное подразделение, но и не включают ее в уже существующую. Можно предположить, что в этом случае сотрудники Службы включены в несколько различных подразделений. Такой способ устройства Службы может быть переходным этапом орга-

низации, когда возможности создания Службы еще изыскиваются и согласуются. Особо остро вопрос ресурсов поднимается, когда осуществляется создание антикризисного подразделения и Службы дистанционного консультирования.

Лишь 20% Организаций имеют кризисное подразделение. Основная часть — 51% Организаций не имеют кризисного подразделения, но оказывают кризисную психологическую помощь обучающимся, педагогическим работникам и учебно-вспомогательному персоналу на базе Организации.

Организации, которые не имеют кризисного подразделения, но планируют создание кризисного подразделения на своей базе, составляют 3%. При этом телефон доверия и дистанционное консультирование осуществляется в 43% Организаций.

По данным мониторинга, в ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» имеется отдельное кризисное подразделение, оказывающее экстренную и кризисную психологическую помощь обучающимся, педагогическим работникам, а также учебно-вспомогательному персоналу. В ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» нет отдельного подразделения, оказывающего экстренную и кризисную психологическую помощь, однако осуществляется оказание экстренной и кризисной помощи на базе Организации. Дистанционное консультирование и телефон доверия в Организациях на новых территориях функционируют только в ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет».

В табл. 6, на рис. 8 и 9 показано наличие кризисных подразделений, оказывающих экстренную и кризисную помощь обучающимся, педагогическим работникам и учебно-вспомогательному персоналу.

Таблица 6

Наличие кризисных подразделений, оказывающих экстренную и кризисную помощь обучающимся, педагогическим работникам и учебно-вспомогательному персоналу

| Наличие/отсутствие кризисного подразделения | Количество Организаций | Процент |
|---|------------------------|---------|
| Нет, не имеется, но осуществляется оказание экстренной и кризисной помощи на базе Организации | 18 | 51 |
| Нет, не имеется | 9 | 26 |
| Да, имеется | 7 | 20 |
| Нет, но планируется организация кризисного подразделения на базе Организации | 1 | 3 |

- 1. Отдельно не выделяется, но осуществляется оказание экстренной и кризисной помощи на базе Организации - 51%
- 2. Кризисное подразделение не функционирует - 26%
- 3. Кризисное подразделение функционирует самостоятельно - 20%
- 4. Планируется создание кризисного подразделения - 3%

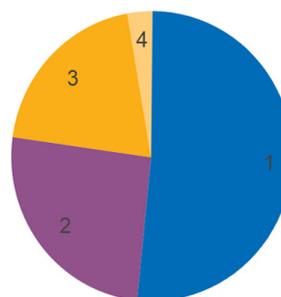


Рисунок 8. Наличие кризисных подразделений, оказывающих экстренную и кризисную помощь обучающимся, педагогическим работникам и учебно-вспомогательному персоналу

- Отдельно не выделяется, но осуществляется оказание экстренной и кризисной помощи на базе Организации - 50%
- Кризисное подразделение функционирует самостоятельно - 25%
- Планируется создание кризисного подразделения - 25%

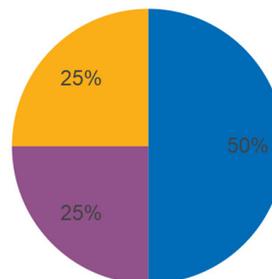


Рисунок 9. Наличие кризисных подразделений, оказывающих экстренную и кризисную помощь обучающимся, педагогическим работникам и учебно-вспомогательному персоналу в Организациях новых субъектов

Создание отдельного кризисного подразделения является значимым шагом на пути развития Психологической службы образовательной организации высшего образования, однако подразумевает и большой объем необходимых для этого ресурсов: отдельного рабочего места (в идеале — отдельного помещения, чтобы не мешать выполнению задач других сотрудников), психологов и педагогов-психологов, имеющих специальные знания по оказанию экстренной и кризисной помощи, средств обеспечения горячей линии (если таковая имеется), тем не менее пятая часть опрошенных Организаций отметила, что им удалось организовать такое подразделение как отдельную структурную единицу. Большая же часть Организаций (51%) отмечает, что, несмотря на отсутствие самостоятельного подразделения, экстренная и кризисная помощь является востребованной и оказывается силами сотрудников, имеющих для этого соответствующие профессиональные компетенции. Треть всех Организаций, имеющих Психологическую службу, однако, не имеет ни антикризисного подразделения, ни отдельных специалистов, которые бы на постоянной основе оказывали такую помощь, но только один вуз планирует ее создание в дальнейшем. Такое положение дел может быть связано как с нехваткой на данном этапе развития ресурсов (кадровых, материально-технических и др.), так и тем, что между образовательной Организацией существует договоренность о межведомственном взаимодействии с Организациями, которые оказывают экстренную и кризисную психологическую помощь в качестве основного вида деятельности и куда могут быть при необходимости направлены студенты. Также оказание таких видов помощи нередко требует работы в более сложных, менее организованных условиях и при нехватке оснащения, что повышает нагрузку на задействованного специалиста и предполагает более высокого поощрения, как материального (увеличение оплаты труда), так и нематериального (предоставление дополнительных дней для отдыха и восстановления, большего количества получаемых супервизий и др.). В новых субъектах экстренная и кризисная психологическая помощь оказывается в 3 из 4 вузов, что отражает запрос на такую помощь на данных территориях в связи с осложненной обстановкой и нахождением на территории, где проходит СВО. В четвертой Организации создание такой Службы планируется, что опять же подчеркивает актуальность ее функционирования в субъекте.

Важно также отметить, что более половины вузов (57%) не предоставляют возможность студентам обратиться за экстренной помощью, используя телефон доверия, в новых субъектах такую возможность предоставляет только один педагогический вуз. Исторические факты, доказывающие эффективность данного вида кризисной помощи в студенческой среде, особенно в ситуации социальной нестабильности, а также значительный уровень суицидального поведения среди обращающихся за помощью студентов — 34%, особенно на территориях новых субъектов — 50%, свидетельствуют о необходимости предоставить максимальные возможности педагогическим вузам для организации телефона доверия. Продуктивный опыт функционирования данного направления в ФГБОУ ВО МГППУ может стать базой для наставничества и обучения специалистов дистанционного консультирования в педагогических вузах, поскольку основа Психологической службы — ее сотрудники.

Специалисты Психологической службы в Организациях в основном представлены психологами (39%) и педагогами-психологами (28%). Также в Психологическую службу входят — преподаватели педагогики/психологии (13%), руководители структурных подразделений (11%), специалисты сектора сопровождения (4%), секретарь Психологической службы (1%). Как правило, специалисты Психологической службы являются постоянными работниками (73%), реже внутренними совместителями (26%). В Организациях имеется 11% вакантных ставок.

В табл. 7, на рис. 10 и 11 представлена численность специалистов Психологической службы согласно штатному расписанию на сентябрь 2023.

Количество сотрудников Службы в 38 Организациях составляет всего 66 человек, однако распределение осуществляется неравномерно (в одних Организациях могут быть задействованы 1–2 человека, в других — 4–6 человек). Из них 73% работают по основному месту работы, остальные являются совместителями — внешними или внутренними. С одной стороны, это может говорить об определенном кадровом дефиците (сотрудники предпочитают полную

**Численность специалистов Психологической службы
согласно штатному расписанию на сентябрь 2023 г.**

| Численность специалистов Психологической службы | Количественный показатель | Процент |
|---|---------------------------|---------|
| Всего работников: | 66 | 100 |
| Постоянных работников | 48 | 73 |
| Совместителей внешних, чел. | 1 | 2 |
| Совместителей внутренних, чел. | 17 | 26 |
| Итого занято ставок: | 47 | 89 |
| Число ставок по штату, ед. | 53 | 100 |
| Число вакантных ставок, ед. | 6 | 11 |
| Всего специалистов: | 92 | 100 |
| Психолог | 35 | 39 |
| Педагог-психолог | 26 | 28 |
| Социальный педагог | 4 | 4 |
| Иное: | 27 | 29 |
| Руководители структурных подразделений | 10 | 11 |
| Преподаватели педагогики/психологии | 12 | 13 |
| Специалисты сектора сопровождения | 4 | 4 |
| Секретарь психологической службы | 1 | 1 |

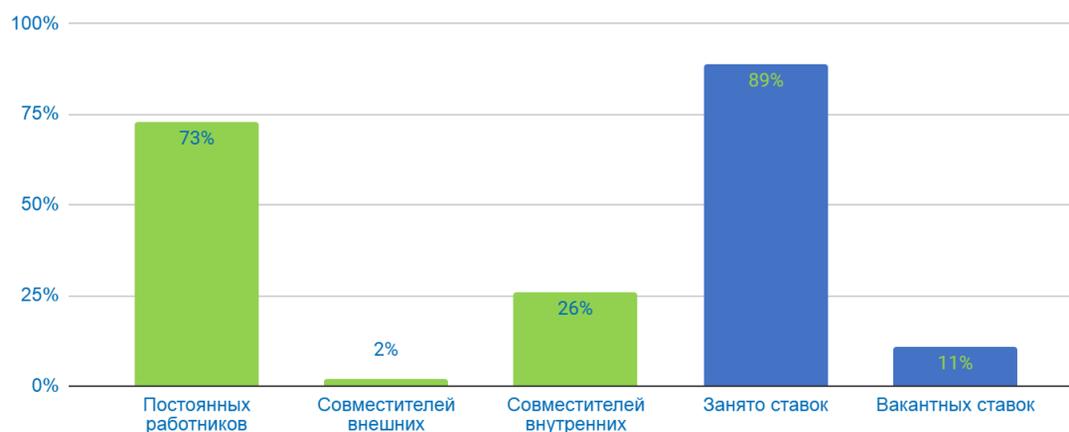


Рисунок 10. Численность специалистов Психологической службы согласно штатному расписанию на сентябрь 2023 г.

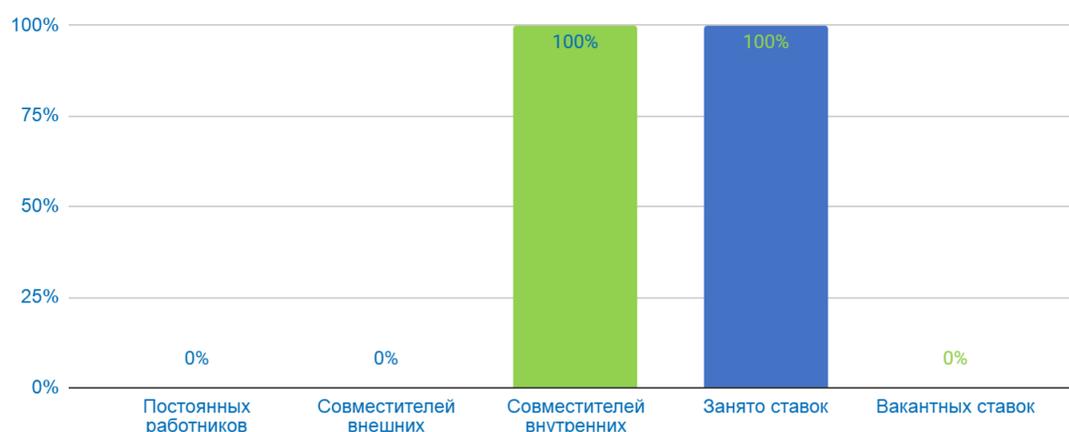


Рисунок 11. Численность специалистов Психологической службы согласно штатному расписанию на сентябрь 2023 г. в Организациях новых субъектов

занятость в другом подразделении, об том говорит и 11% вакантных ставок), а с другой — такой подход оправдан, когда речь идет об узких специалистах, их помощь доступна участникам образовательных отношений в рамках Службы, одновременно ресурсы Службы расходуются экономно: помощь таких специалистов, как правило, требуется только в определенное время. Сами профессионалы имеют возможность совершенствоваться в профессии, осуществлять практическую деятельность в других Организациях тоже, а значит — помогать многим людям. Небольшое количество внешних совместителей, скорее всего, указывает на то, что такой формат работы не вполне удобен, особенно когда необходимо проведение внеплановых мероприятий, а сотрудник находится в другой Организации и не может приехать или вынужден использовать для работы дистанционные технологии (видео-конференц-связь, телефон и др.). Однако у такой формы есть определенные перспективы. Например, это может быть сотрудник Организации (необразовательной), чей профиль — оказание психологической помощи, а значит — больше возможностей для наработки практического опыта, повышения квалификации, прохождения супервизии.

Диаграмма на рис. 10 показывает, что более четверти специалистов относятся к внутренним совместителям, а значит, совмещают педагогическую и консультативную работу, что, с одной стороны, может приводить к сложностям внутриорганизационного взаимодействия, а с другой — свидетельствует, что работа в Психологической службе вуза привлекает специалистов как дополнительная деятельность к педагогической траектории профессионального развития. Отметим, что примерно то же количество сотрудников Служб психологической помощи имеет ученую степень, и, возможно, они же совмещают консультационную деятельность с научной и преподавательской. Не исключено, что с размером оплаты труда сотрудника Службы соотносится как количество внутренних совместителей, так и минимальное количество внешних совместителей. Данные по новым субъектам демонстрируют ситуацию, когда все сотрудники Службы психологической помощи одновременно занимают преподавательские или административные должности в вузе, что вместе с полным отсутствием вакантных мест может свидетельствовать о высокой востребованности таких специалистов, но о пока недостаточной укомплектованности Службы.

Если рассматривать состав Психологической службы по должностям, то преобладающее количество — это психологи и педагоги-психологи — основные субъекты реализации психологического сопровождения. Однако немало и других сотрудников — преподавателей и административных работников, что может указывать на выстраивание внутри Психологической службы устойчивой системы управления (и сопровождающей ее бюрократизации, требующей вспомогательного персонала), а также преподавателей психологии и педагогики, которые, скорее всего, частично являются внутренними совместителями. У данной категории сотрудников широкие возможности по проведению просветительских мероприятий (возможно, и тренинговых занятий), однако при оказании психологической помощи можно столкнуться с противоречием, что и указано выше.

Основная часть специалистов, работающих в Психологических службах, — это специалисты без ученой степени (68%). Чаще в Организациях работают кандидаты психологических наук (27%). Кандидатов педагогических наук в Организациях 5%.

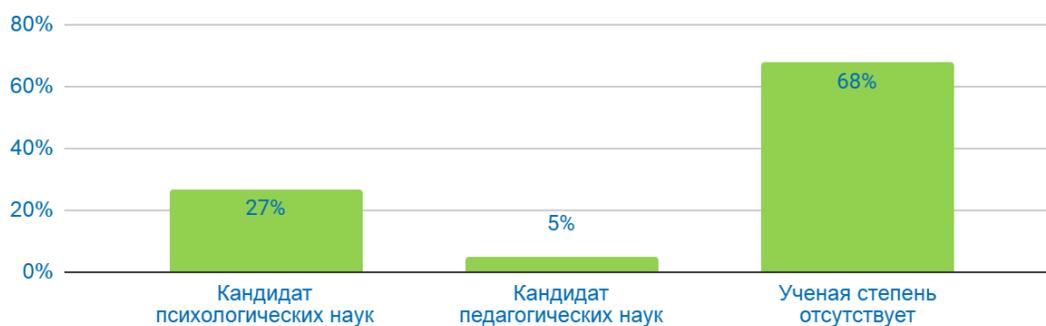
В табл. 8, на рис. 12 и 13 представлена численность специалистов Психологической службы с ученой степенью.

Как можно увидеть, преобладающее большинство сотрудников ученой степени не имеют, можно предположить, что их больше привлекает практическая сторона деятельности, стремление совершенствовать практические навыки. К тому же проведение научной работы (подготовка и описание диссертационного исследования), обучение в аспирантуре требуют много времени, которого может не хватать сотруднику, занятому на полную ставку. Тем не менее 32% специалистов имеют ученую степень кандидата наук, докторов наук в опрошенных Организациях нет.

Психологическая служба Организации в основном представлена специалистами с опытом работы в занимаемой должности до 5 лет (53%). Специалисты с опытом работы от 10 до 20 лет (25%), специалисты с опытом работы от 5 до 10 лет представлены в меньшем количестве (10%).

Численность специалистов Психологической службы с ученой степенью

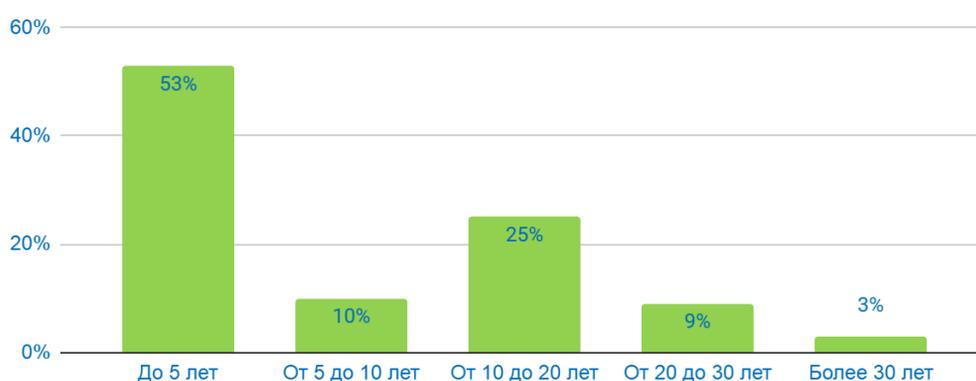
| Ученая степень | Количество специалистов | Процент |
|-------------------------------|-------------------------|---------|
| Доктор психологических наук | 0 | 0 |
| Доктор педагогических наук | 0 | 0 |
| Кандидат психологических наук | 24 | 27 |
| Кандидат педагогических наук | 5 | 5 |
| Ученая степень отсутствует | 62 | 68 |

**Рисунок 12.** Численность специалистов Психологической службы с ученой степенью**Рисунок 13.** Численность специалистов Психологической службы с ученой степенью в Организациях новых субъектов

В табл. 9, на рис. 14 и 15 представлен опыт работы специалистов Психологической службы.

Опыт работы специалистов Психологической службы

| Опыт работы | Количество специалистов | Процент |
|-----------------|-------------------------|---------|
| До 5 лет | 49 | 53 |
| От 5 до 10 лет | 9 | 10 |
| От 10 до 20 лет | 23 | 25 |
| От 20 до 30 лет | 8 | 9 |
| Более 30 лет | 3 | 3 |

**Рисунок 14.** Опыт работы специалистов Психологической службы

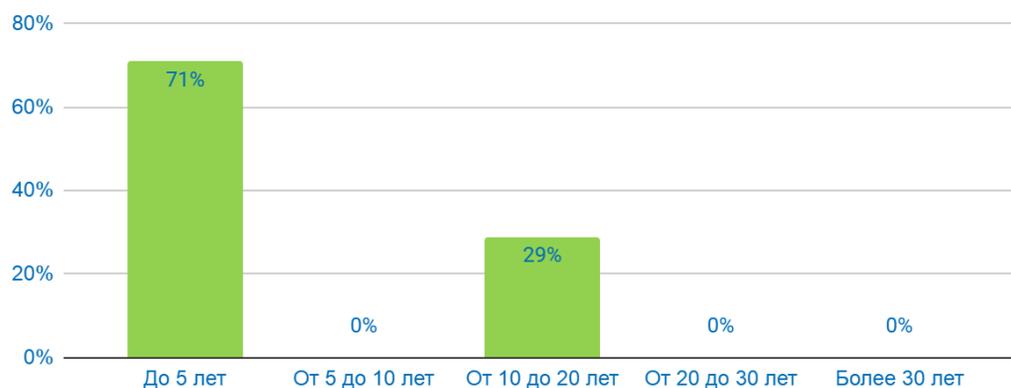


Рисунок 15. Опыт работы специалистов Психологической службы в Организациях новых субъектов

Данные о стаже педагогических работников дополняют представления о проблемах, с которыми сталкиваются Службы психологической помощи в педагогических вузах. Диаграмма на рис. 14 наглядно демонстрирует неравномерное распределение специалистов в зависимости от стажа. Отток специалистов приходится на наиболее востребованную категорию — специалистов с опытом от 5 до 10 лет. Количество сотрудников с большим стажем совпадает с данными о внутренних совместителях (рис. 10), что дает возможность предположить, что эта часть относится к специалистам, совмещающим консультативную и преподавательскую деятельность. Высокий процент специалистов Службы с минимальным стажем до 5 лет может свидетельствовать о том, что Службы психологической помощи в вузах выполняют функцию наработки первоначального стажа для получивших психологическое образование, но не востребованных пока конкурентными Организациями на рынке труда. Подобная ситуация может быть связана с различными факторами — неудовлетворенностью заработной платой, барьерами дальнейшего профессионального развития и карьерного роста, отсутствием привлекательности для молодых специалистов Службы как интересного и развивающего сообщества, количеством отчетности, сложностью работы со студентами в реалиях современного мира, а также дефицитом доступной супервизионной и наставнической поддержки. Данная тенденция может приводить к недостаточно рациональному распределению сил, поскольку на обучение нового сотрудника тратится много сил (даже на знакомство с документооборотом), однако затем специалист покидает Службу через короткое время, а его место занимает новый сотрудник, которому снова требуется обучение. С другой стороны — чаще всего стаж до 5 лет имеют молодые люди, которые готовы творчески подходить к своей деятельности, применять инновации, наконец, совсем недавно были студентами и понимают многие проблемы, о которых говорят с клиентами. В этой ситуации еще одним средством повышения стажа специалистов Службы может быть организация бесплатного (или доступного) дополнительного профессионального обучения.

Так, среди мероприятий, в которых участвовали специалисты Психологических служб в течение 2022/23 учебного года по вопросам образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов — это обучающие семинары и вебинары (66%) и программы дополнительного профессионального образования (26%), при этом некоторые специалисты принимали участие в двух видах мероприятий. В 20% опрошенных Организаций образовательные мероприятия по данному направлению не проводились.

В Организациях новых субъектов отмечается, что обучающие семинары и вебинары по данному направлению проводились в 25% Организаций, другие мероприятия (неуточненные) проводились в 25% Организаций, в 50% обучающие мероприятия в рамках этого направления не проводились.

В табл. 10, на рис. 16 и 17 представлено процентное значение мероприятий образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов, в которых участвовали специалисты в течение 2022/23 учебного года.

Процентное значение мероприятий образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов, в которых участвовали специалисты в течение 2022/23 учебного года

| Обучающие мероприятия | Количество | Процент |
|---|------------|---------|
| Обучающие семинары и вебинары | 23 | 66 |
| Программы дополнительного профессионального образования | 9 | 26 |
| Обучающие мероприятия не проводятся | 7 | 20 |
| Вариант «Иное (впишите свой вариант ответа)» | 4 | 11 |



Рисунок 16. Процентное значение мероприятий образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов, в которых участвовали специалисты в течение 2022/23 учебного года



Рисунок 17. Процентное значение мероприятий образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов, в которых участвовали специалисты в течение 2022/23 учебного года в Организациях новых субъектов

Результаты мониторинга, отражающие участие специалистов Психологических служб педагогических вузов в мероприятиях, посвященных образованию и психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ, отражают востребованность данной темы. Отметим, что программы повышения квалификации в области инклюзивного образования являются обязательным компонентом повышения квалификации для работников вузов, однако, по данным мониторинга, 66% специалистов участвовали в отдельных обучающих семинарах, что, несомненно, подтверждает неформальную актуальность данной проблематики. К тому же форма обучающих семинаров наименее громоздка и затратна по времени, что позволяет принимать участие в обучении, не оставляя основную работу. Также стоит обратить внимание на отсутствие программ повышения квалификации по данной теме в вузах новых субъектов (и отсутствие таких мероприятий в целом в половине Организаций), что вполне объяснимо для ситуации перехода в новую образовательную систему, но выявляет дефицит, требующий особого фокуса внимания и методического сопровождения.

Процент использования Организациями нормативно-правовой базы Психологической службы

| <i>Проработанность нормативно-правовой базы организации Психологической службы</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент</i> |
|--|-------------------------------|----------------|
| Региональный уровень | 12 | 34 |
| Локальный уровень | 27 | 77 |
| По организации межведомственного взаимодействия | 13 | 37 |

**Рисунок 18.** Процент использования Организациями нормативно-правовой базы Психологической службы**Рисунок 19.** Процент использования Организациями нормативно-правовой базы Психологической службы в Организациях новых субъектов

Рассматривая нормативное правовое обеспечение деятельности по психологическому сопровождению образовательного процесса в Организациях, мониторинг показывает, что специалисты используют преимущественно нормативные правовые документы локального уровня (77%). А также используют нормативные правовые документы межведомственного взаимодействия (37%) и регионального уровня (34%).

В табл. 11, на рис. 18 и 19 представлен процент использования Организациями нормативно-правовой базы Психологической службы на региональном и локальном уровнях, а также регулирующее межведомственное взаимодействие.

Если обратиться к нормативному регулированию, то важно заметить, что большинство документов разрабатывается на локальном уровне (то есть самой Организацией), что позволяет учесть все ее потребности и специфику организации деятельности, но породить рассогласованность с другими Организациями в регионе. Также всего 37% Организаций документально регулируют межведомственное взаимодействие, что указывает либо на его отсутствие (то есть невозможность обращаться к профильным специалистам в сфере психологического сопровождения и помощи или необходимость делать это через «личные» связи), либо на недостаточную урегулированность. В новых субъектах нормативные документы разработаны в половине Организаций (что вполне объяснимо — на территории каждого субъекта одна Организация), тем не менее в одном субъекте имеется региональное регулирование, в еще одном — создана нормативная база для межведомственного взаимодействия, что может быть очень важно в условиях развития Службы, в том числе привлечения Организаций, которые

могут уже сейчас оказывать различные виды помощи, пока Служба создает соответствующую инфраструктуру, чтобы в дальнейшем оказывать ее самостоятельно. Также межведомственное взаимодействие в ситуации преобразований может позволить реализовать другие меры поддержки (юридическую, социальную, медицинскую).

Планы работы Психологической службы или план деятельности специалиста (при отсутствии Психологической службы), реализующих психолого-педагогическое сопровождение в Организации в 2022/23 учебном году, не предоставили 40% Организаций. Из Организаций, предоставивших планы, у 51% Организаций документы предоставлены и 9% прикрепили другие документы.

Планы работы Психологической службы или план деятельности специалиста (при отсутствии Психологической службы), реализующих психолого-педагогическое сопровождение в Организации в 2022/23 учебном году, в 100% Организаций новых субъектов прикреплены.

В табл. 12 и на рис. 20 представлено процентное соотношение Организаций, предоставивших и не предоставивших планы работ Психологической службы или специалиста.

Таблица 12

Процентное соотношение Организаций, предоставивших и не предоставивших планы работ Психологической службы или специалиста

| Характеристика планов работ | Количество Организаций | Процент |
|-----------------------------|------------------------|---------|
| Не предоставили план работы | 14 | 40 |
| Предоставили план работы | 31 | 60 |



Рисунок 20. Процентное соотношение Организаций, предоставивших и не предоставивших планы работ Психологической службы или специалиста (при отсутствии Психологической службы), реализующих психолого-педагогическое сопровождение в Организации в 2022/23 учебном году

Средняя численность обучающихся, приходящихся на одного специалиста Психологической службы, осуществляющего психологическое сопровождение в Организациях, составляет 2207 обучающихся. Средняя численность обучающихся, приходящихся на одного специалиста Психологической службы, осуществляющего психологическое сопровождение в Организациях новых субъектов, составляет 1473 обучающихся.

В табл. 13, на рис. 21 и 22 представлены средние значения численности обучающихся, приходящихся на одного специалиста, осуществляющего психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году.

Таблица 13

Средние значения численности обучающихся, приходящихся на одного специалиста, осуществляющего психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году по федеральным округам Российской Федерации

| Федеральный округ Российской Федерации | Среднее количество обучающихся |
|---|--------------------------------|
| Северо-Западный ФО | 5000 |
| Приволжский ФО | 3050 |
| Южный ФО | 2500 |
| Уральский ФО | 2086 |
| Центральный ФО | 1922 |
| Сибирский ФО | 1700 |
| Новые субъекты (не включенные в федеральные округа) | 1473 |
| Дальневосточный ФО | 1150 |
| Северо-Кавказский ФО | 987 |

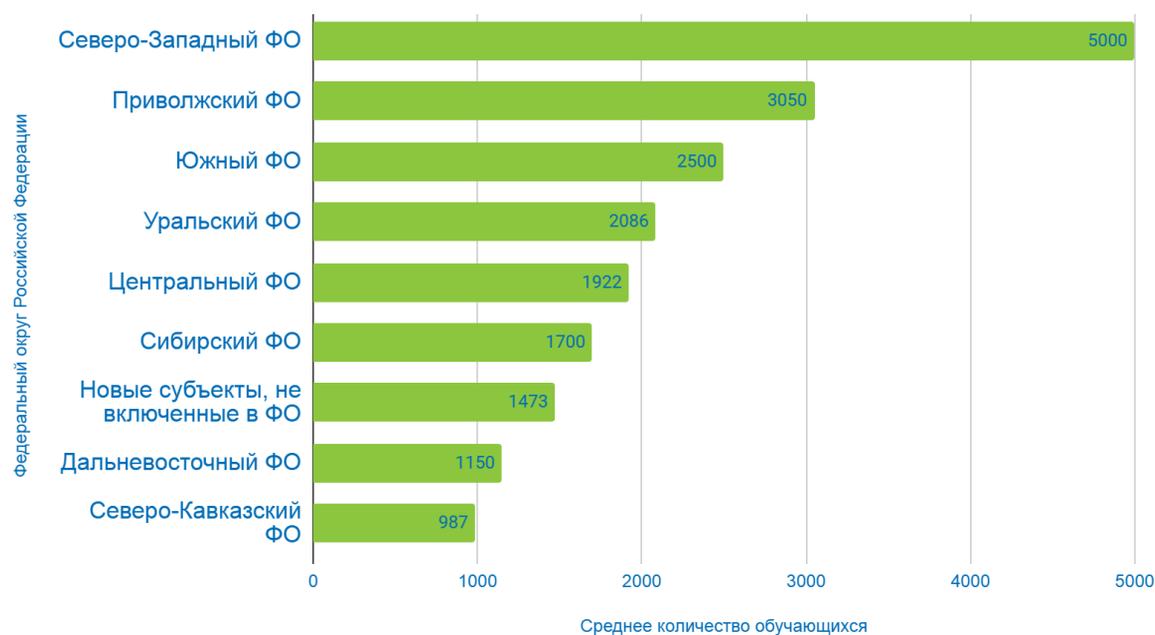


Рисунок 21. Средние значения численности обучающихся, приходящихся на одного специалиста, осуществляющего психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году по федеральным округам Российской Федерации



Рисунок 22. Численность обучающихся, приходящихся на одного специалиста, осуществляющего психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году в новых субъектах

Данные о средней численности студентов на одного специалиста Психологической службы вуза демонстрируют дефицит кадров в Северо-Западном ФО (при том что в нем только один вуз, находящийся в Санкт-Петербурге). Поскольку мониторинг выявил неполную занятость ставок Психологических служб, в последующем изучении данного вопроса было бы перспективным соотнести количество открытых вакансий в штате Службы и количество студентов на одного специалиста Службы по округам и отдельным вузам и либо сделать выводы о необходимости пересмотра количества ставок штатного расписания, либо прояснить барьеры, препятствующие заполнению кадрового дефицита в отдельных вузах, стоит также обратить внимание на повышенное количество обучающихся, приходящихся на одного специалиста в Психологических службах в ЛНР, поскольку, по данным мониторинга, все ставки в регионах новых субъектов заполнены на 100%. Это может быть связано как с большим количеством студентов в целом по сравнению с другими Организационными структурами в новых субъектах, так и не совсем эффективным распределением штатного расписания, когда все ставки заняты, но специалист работает все равно с большим количеством обучающихся, причем реализует различные направления своей деятельности.

Основная категория участников образовательных отношений, кому специалисты Психологических служб оказывают психологическое сопровождение, — это обучающиеся (82%). Также психологическое сопровождение оказывается сотрудникам Организации (13%), родителям (законным представителям) обучающихся (5%).

Среди направлений работы специалистов Психологических служб преобладают психологическое консультирование (26%), психологическое просвещение (21%), психопрофилактика (20%), психологическая диагностика (19%), коррекционно-развивающая работа (14%).

Рассмотрим виды профессиональной деятельности по категориям участников образовательных отношений.

Специалисты Психологической службы, оказывая психологическое сопровождение обучающимся Организации, в своей работе чаще используют следующие виды профессиональной деятельности: психологическое консультирование (27%), психологическое просвещение (20%), психопрофилактика (20%), психологическая диагностика (18%), коррекционно-развивающая работа (15%).

Специалисты Психологической службы, оказывая психологическое сопровождение сотрудникам Организации, в своей работе чаще используют следующие виды профессиональной деятельности: психологическое консультирование (26%), психологическое просвещение (26%), психопрофилактика (22%), психологическая диагностика (14%), коррекционно-развивающая работа (12%).

Специалисты Психологической службы, оказывая психологическое сопровождение родителям (законным представителям) обучающихся Организации, в своей работе чаще используют следующие виды профессиональной деятельности: психологическое консультирование (29%), психологическое просвещение (25%), психопрофилактика (23%), психологическая диагностика (16%), коррекционно-развивающая работа (7%).

Среди направлений работы в Организациях новых субъектов преобладают психологическое консультирование (28%), коррекционно-развивающая работа (21%) и психологическое просвещение (21%).

В табл. 14 и на рис. 23, 24 представлено соотношение видов профессиональной деятельности по категориям участников образовательных отношений, осуществляемых специалистами Психологических служб.

Таблица 14

Соотношение видов профессиональной деятельности по категориям участников образовательных отношений, осуществляемых специалистами Психологических служб, %

| Виды деятельности | Обучающиеся | Сотрудники | Родители (законные представители) | Распределение работы по направлениям |
|---|-------------|------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Психологическое консультирование | 27 | 26 | 29 | 26 |
| Коррекционно-развивающая работа | 15 | 12 | 7 | 14 |
| Психологическая диагностика | 18 | 14 | 16 | 19 |
| Психологическое просвещение | 20 | 26 | 25 | 21 |
| Психопрофилактика | 20 | 22 | 23 | 20 |
| Распределение работы по категориям участников | 82 | 13 | 5 | 100 |

- Психологическое консультирование - 26%
- Коррекционно-развивающая работа - 14%
- Психологическая диагностика - 19%
- Психологическое просвещение - 21%
- Психопрофилактика - 20%

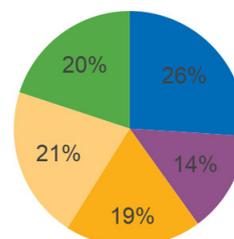


Рисунок 23. Процентное соотношение использования в работе специалистами видов профессиональной деятельности

- Психологическое консультирование - 28%
- Коррекционно-развивающая работа - 21%
- Психологическая диагностика - 14%
- Психологическое просвещение - 21%
- Психопрофилактика - 16%

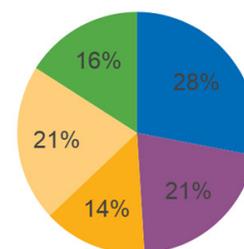


Рисунок 24. Процентное соотношение использования в работе специалистами видов профессиональной деятельности в Организациях новых субъектов

По данным, представленным в табл. 14, можно отметить, что наиболее часто психологическое сопровождение проводится в отношении обучающихся, что может объясняться тем, что численно студентов намного больше, чем преподавателей, а также особой социальной ситуацией, в которой находятся обучающиеся при поступлении в вуз, в периоды пиковой нагрузки, при вхождении в профессиональное сообщество. Однако сотрудники образовательной Организации также выражают потребность помощи, причинами этого могут являться периоды, когда нагрузка существенно возрастает (прохождение конкурса педагогических работников на замещение должности, проведение аттестационных мероприятий), а также при смене должности (например, когда начинается самостоятельная преподавательская деятельность сотрудника, ранее занимавшего должность учебно-вспомогательного состава). Наконец, обе эти категории могут обращаться к специалисту Службы при возникновении конфликтной ситуации или непонимания, как в составе своей группы (студенческий или профессиональный коллектив), так и на межличностном уровне (конфликт студента и преподавателя). Наименее часто психолог осуществляет психологическое сопровождение родителей (законных представителей) обучающихся, поскольку студенты в большей степени являются совершеннолетними и трудности, возникающие при освоении академической программы, решают самостоятельно. Также нередко родители (законные представители) проживают достаточно далеко от того места, где учится их ребенок, могут считать его достаточно самостоятельным для того, чтобы не вмешиваться в процесс обучения (а иногда обучающиеся сами не посвящают родителей в детали своей учебы). Однако даже в этот период семья может стать важным ресурсом поддержки обучающегося, поэтому психолог может действительно оказывать помощь родителям и законным представителям обучающегося, чтобы раскрыть весь потенциал этого ресурса. Наиболее распространенным направлением в каждой группе является психологическое консультирование, что согласуется с гипотезой о том, что психологическое сопровождение чаще всего инициируется либо самим студентом (когда он в этом чувствует нужду), либо по предложению администрации учебного подразделения или преподавателей, которые сами не могут оказать необходимую помощь студенту, но могут предложить обратиться в Службу. Это направление в целом занимает большую часть времени специалиста.

Не менее 20% времени занимает каждое из следующих направлений — психологическое просвещение и профилактика. Мероприятия этих направлений имеют широкий спектр форм работы (от подготовки раздаточного материала до публичных лекций), могут проводиться одновременно в большой группе участников. Причем психологическое просвещение чаще всего проводится среди педагогических работников (и может быть направлено на освещение психологических аспектов педагогической деятельности), а профилактическая работа — среди родителей (законных представителей), зачастую это мероприятия, которые проводятся для родителей (законных представителей) первокурсников и имеют целью рассказать об особенностях адаптации студентов в образовательной Организации, возможных проблемах и способах оказания поддержки на уровне семьи. Снижение времени на проведение психологической диагностики может указывать на то, что этот вид деятельности в целом достаточно затратен по времени и силам (особенно обработка и интерпретация результатов), а потому чаще проводится обязательный минимум групповых диагностических обследований, а углубленная личностная диагностика осуществляется по запросу и связана с процессом психологического консультирования.

В новых субъектах общая тенденция похожа, однако психопрофилактике уделяется меньше времени. Возможно, это связано с большой потребностью в психологической помощи в уже наступивших событиях, что отбирает много времени. Однако эта работа остается важной для студентов, пока не испытывающих сложностей, поскольку без должного внимания к профилактике, при возникновении ситуации уязвимости, они могут оказаться также нуждающимися в усиленной психологической помощи специалистов Службы или специалистов другого профиля. Большой акцент на коррекционно-развивающую работу в вузах новых субъектов,

возможно, отражает актуальную проблематику работы со студентами в сложных условиях и указывает на необходимость поддержки специалистов, оказывающих данный вид помощи, через возможность супервизии или специализированных дополнительных программ, с учетом данных мониторинга о том, что стаж большинства (71% — рис. 14) специалистов в этих регионах не превышает пяти лет.

Теперь, когда рассмотрены основные группы тех, кого сопровождает психолог в рамках своей профессиональной деятельности, рассмотрим более детально характеристики группы обучающихся.

Наибольшую долю среди обучающихся, в отношении которых специалисты осуществляют психологическое сопровождение, занимает категория «нормотипичные обучающиеся (без инвалидности и особых образовательных потребностей)» — 64%. Психологическое сопровождение также оказывалось чаще обучающимся с ОВЗ и инвалидностью (14%).

Также специалисты осуществляют психологическое сопровождение в отношении следующих категорий обучающихся: обучающиеся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающиеся, склонные к отклоняющемуся поведению (девиантное, суицидальное поведение), обучающиеся, пережившие/переживающие травматические события в период обучения в Организации (11%).

В табл. 15, на рис. 25 и 26 представлен процент обучающихся в соответствии с указанной категорией, в отношении которых специалисты осуществляли психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году.

Таблица 15

Процент обучающихся в соответствии с указанной категорией, в отношении которых специалисты осуществляли психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году

| Категории обучающихся | Средний процентный показатель, % |
|---|----------------------------------|
| Нормотипичные обучающиеся (без инвалидности и особых образовательных потребностей) | 64 |
| Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью | 14 |
| Обучающиеся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей | 11 |
| Обучающиеся из числа беженцев и вынужденных переселенцев | 7 |
| Обучающиеся из числа детей участников и ветеранов специальной военной операции | 8 |
| Обучающиеся из числа участников специальной военной операции | 6 |
| Обучающиеся — одаренные | 6 |
| Обучающиеся, склонные к отклоняющемуся поведению (девиантное, суицидальное поведение) | 11 |
| Обучающиеся, пережившие/переживающие травматические события в период обучения в Организации | 11 |



Рисунок 25. Процент обучающихся в соответствии с указанной категорией, в отношении которых специалисты осуществляли психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году



Рисунок 26. Процент обучающихся в соответствии с указанной категорией, в отношении которых специалисты осуществляли психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году

Психологическое сопровождение преимущественно осуществляется в отношении нормотипичных обучающихся. Это связано с тем, что данная группа обучающихся численно преобладает в образовательной Организации высшего образования. Их запрос не связан с состоянием здоровья (хотя они могут испытывать трудности после длительной или тяжелой болезни и обратиться за психологической помощью), однако все равно может касаться прохождения процесса адаптации, установления межличностных отношений и др. Уязвимые категории обучающихся представлены небольшими долями (менее 15% каждая). Наиболее часто это обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью, которые могут нуждаться в создании особых образовательных условий, испытывать в связи с этим сложности с коммуникацией, участием во внеучебных и практических мероприятиях. К тому же данная категория обучающихся нередко имеет документальное подтверждение своего статуса, которое позволяет учитывать их при подсчете каждой группы участников психологического сопровождения. Примерно равное количество обучающихся составляют группы лиц из числа детей-сирот, лиц, склонных к отклоняющемуся поведению, а также переживших травматические события.

Наименее часто осуществляется психологическое сопровождение одаренных обучающихся и обучающихся — участников специальной военной операции (далее — СВО). Скорее всего, одаренные обучающиеся самостоятельно реже обращаются к психологу, а отсутствие проблем академической успеваемости не дает поводов рекомендовать это профессорско-преподавательскому составу. Небольшой процент обучающихся — участников СВО, скорее всего, связан с тем, что таких студентов пока еще немного. Это либо те, кто брал академический отпуск и выезжал в зону проведения СВО и вернулся, либо поступил на программы высшего образования сразу после возвращения. Важно отметить, что в группе, куда входят обучающиеся из числа детей участников СВО, больше студентов, в отношении которых осуществляется психологическое сопровождение.

В Организациях новых субъектов многие тенденции сохраняются (в отношении нормотипичных, обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, из числа детей-сирот), однако доля обучающихся из числа участников СВО меньше, чем по стране. Можно предположить, что многие из них сейчас находятся на территории проведения боевых действий, однако психологическое сопровождение может потребоваться позже, когда они вернуться. Данные мониторинга ставят акцент на том, что в Организациях новых субъектов значительно больше обучающихся, не отнесенных к группе нормотипичных, а значит, они требуют большего внимания специалистов. Учитывая 100% заполненность штата в вузах этих территорий (рис. 11), стоит обратить внимание на возможность снизить количество обучающихся на одного специалиста Психологической службы, особенно в ЛНР (рис. 22).

Специалисты Организаций чаще всего осуществляют психологическое сопровождение обучающихся бакалавриата (54%). Оказание помощи специалистами Организации обучающимся магистратуры и обучающимся специалитета представлено в меньшей степени, но не имеют значимых различий в процентных соотношениях (24% и 23% соответственно).

Специалисты Организаций новых субъектов чаще всего осуществляют психологическое сопровождение обучающихся бакалавриата (67%). Обучающимся специалитета оказывается 22% психологического сопровождения, в меньшей степени специалисты Организаций осуществляют психологическое сопровождение в отношении обучающихся магистратуры (12%).

В табл. 16 и на рис. 27 и 28 представлен процент обучающихся разных курсов, в отношении которых специалисты осуществляли психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году.

Таблица 16

Процент обучающихся разных курсов, в отношении которых специалисты осуществляли психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году

| Категории обучающихся по уровням образования | Средние значения | |
|--|----------------------|-----------------------|
| | Распределение работы | Указывали направления |
| Обучающиеся бакалавриата | 53 | 100 |
| Обучающиеся магистратуры | 24 | 60 |
| Обучающиеся специалитета | 23 | 58 |

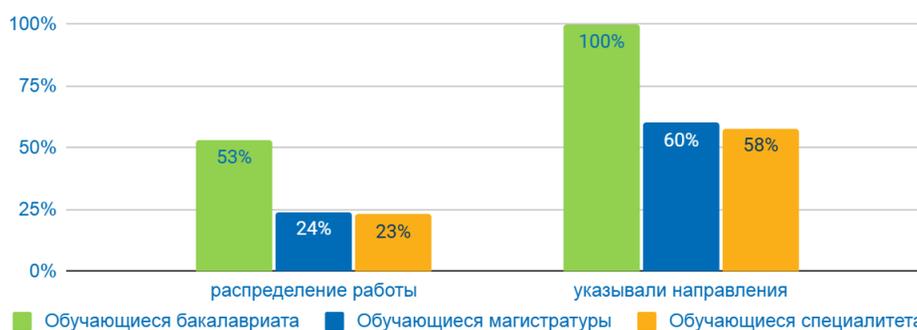


Рисунок 27. Процент обучающихся разных курсов, в отношении которых специалисты осуществляли психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году



Рисунок 28. Процент обучающихся разных курсов, в отношении которых специалисты осуществляли психологическое сопровождение в 2022/23 учебном году в Организациях новых субъектов

Наиболее часто психологическое сопровождение оказывается обучающимся бакалавриата, что вновь объясняется их преобладающей численностью в целом (программы специалитета реализуются достаточно редко, а программы магистратуры набирают чаще всего небольшие группы), а также возрастными особенностями в начале обучения (17–19 лет), резким изменением условий образования (особенно если ранее они учились в общеобразовательной Организации), необходимостью включаться в профессиональную деятельность (обучающиеся-магистранты уже имеют опыт не только обучения, но и профессиональной деятельности).

Тем не менее все эти проблемы также могут встречаться у обучающихся специалитета (невысокий процент по сравнению с бакалавриатом чаще всего связан с тем, что на всю Организацию может быть несколько групп). Обучающиеся магистратуры также могут переживать периоды серьезной нагрузки, экстремальные ситуации, трудности в семье (нередко сами являясь родителями или опекунами обучающихся), во всех этих ситуациях они нуждаются в особом внимании Службы.

На территории новых субъектов доля обучающихся специалитета больше доли обучающихся-магистрантов. Возможно, это связано с тем, что сохранено больше программ специалитета, а магистерские программы или только открываются, или пока являются малочисленными.

Специалисты выделяют наиболее актуальные психологические запросы, с которыми обращаются участники образовательных отношений: «проблемы межличностных отношений» (80%), «проблемы, связанные с повышенным уровнем тревожности» (80%), «вопросы личного и профессионального самоопределения обучающихся» (69%), «проблемы социальной адаптации обучающихся» (69%), «проблемы, связанные с депрессивным состоянием» (66%), «проблемы межличностных отношений вне Организации» (63%), «проблемы с самопринятием и идентификацией обучающихся» (54%), «проблемы, связанные с конфликтными отношениями» (51%).

В Организациях новых субъектов к наиболее актуальным психологическим запросам, с которыми обращаются участники образовательных отношений, относятся: «проблемы межличностных отношений вне Организации» (75%), «проблемы с самопринятием и идентификацией обучающихся» (75%), «проблемы, связанные с кризисными состояниями (ОСР, ПТСР, горе, потеря и др.)» (75%).

В табл. 17, на рис. 29 и 30 представлен процент наиболее актуальных психологических запросов, с которыми обращались участники образовательных отношений за 2022/23 учебный год.

Анализ запросов обучающихся, с которыми они обращались в Службы психологической помощи в 2022–2023 гг., отражает как ведущие характеристики возрастного периода, так и особенности социокультурной обстановки. Закономерно, что в соответствии с возрастными особенностями большинство запросов связано с проблемами межличностных отношений, где общие вопросы адаптации внутри коллектива дополнены межличностными отношениями вне вуза и проблематикой конфликтности в целом. С другой стороны, столь же ведущее место в запросах занимает тема повышенной тревожности, которую дополняет значительный процент жалоб на депрессивную симптоматику. Эти факторы соотносятся с ситуацией социальных изменений и высокой степени неопределенности, которая оказывает особо сильное влияние на обучающихся, сталкивающихся с необходимостью построения траектории личного и профессионального развития. Значительное количество кризисных запросов определяет высокий уровень проблем социальной адаптации обучающихся, отразившийся в данных мониторинга.

Особое внимание привлекают данные о новых субъектах, которые демонстрируют гораздо более высокое количество обращений по проблемам острого и кризисного состояния, включая посттравматическое стрессовое расстройство, а также значительное количество запросов по проблемам тревожности, депрессивных симптомов и суицидального поведения, в том числе с учетом близости проведения боевых действий в этом регионе. Результаты мониторинга выявляют особую потребность в квалифицированных специалистах, имеющих возможность оказывать экстренную и кризисную помощь обучающимся на территориях новых субъектов и острую необходимость организации такой помощи в тех вузах, где она отсутствует (1 вуз — рис. 9).

Детальное понимание того, кто нуждается в психолого-педагогическом сопровождении, в особом внимании Службы и оказании психологической помощи, позволяет планировать мероприятия по каждому направлению деятельности

Специалистами для обучающихся Организаций были проведены мероприятия, направленные на предупреждение и предотвращение суицидального риска: просветительские (39%), профилактические (39%).

Наиболее актуальные психологические запросы, с которыми обращались участники образовательных отношений за 2022/23 учебный год

| Наиболее актуальные психологические запросы, с которыми обращались участники образовательных отношений за 2022/23 учебный год | | |
|---|------------------------|---------|
| Запросы участников образовательных отношений | Количество Организаций | Процент |
| Проблемы межличностных отношений | 28 | 80 |
| Проблемы, связанные с повышенным уровнем тревожности | 28 | 80 |
| Вопросы личностного и профессионального самоопределения обучающихся | 24 | 69 |
| Проблемы социальной адаптации обучающихся | 24 | 69 |
| Проблемы, связанные с депрессивным состоянием | 23 | 66 |
| Проблемы межличностных отношений вне вуза | 22 | 63 |
| Проблемы с самопринятием и идентификацией обучающихся | 19 | 54 |
| Проблемы, связанные с конфликтными отношениями | 18 | 51 |
| Проблемы, связанные с кризисными состояниями (острое стрессовое расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство, горе, потеря и др.) | 15 | 43 |
| Проблемы, связанные с учебной неуспеваемостью и посещаемостью | 13 | 37 |
| Проблемы суицидального поведения обучающихся | 12 | 34 |
| Проблемы, связанные с взаимоотношениями в учебной группе или с сокурсниками | 12 | 34 |



Рисунок 29. Наиболее актуальные психологические запросы, с которыми обращались участники образовательных отношений за 2022/23 учебный год



Рисунок 30. Наиболее актуальные психологические запросы, с которыми обращались участники образовательных отношений за 2022/23 учебный год в Организационных новых субъектах

Для профессорско-преподавательского состава проведены просветительские мероприятия (7%) и профилактические мероприятия (7%).

Таблица 18

Просветительские, профилактические мероприятия, направленные на предупреждение и предотвращение суицидального риска, проведенные специалистами Психологических служб за 2022/23 учебный год

| Категория участников | Вид мероприятия | Среднее количество мероприятий | Процент от общего числа мероприятий, % |
|--|------------------------------|--------------------------------|--|
| Обучающиеся | Просветительские мероприятия | 13 | 39 |
| | Профилактические мероприятия | 13 | 39 |
| Профессорско-преподавательский состав | Просветительские мероприятия | 2 | 7 |
| | Профилактические мероприятия | 2 | 7 |
| Иные участники образовательных отношений | Просветительские мероприятия | 1 | 4 |
| | Профилактические мероприятия | 1 | 4 |



Рисунок 31. Соотношение проведенных просветительских и профилактических мероприятий, направленных на предупреждение и предотвращение суицидального риска, проведенных специалистами за 2022/23 учебный год, % по категориям участников

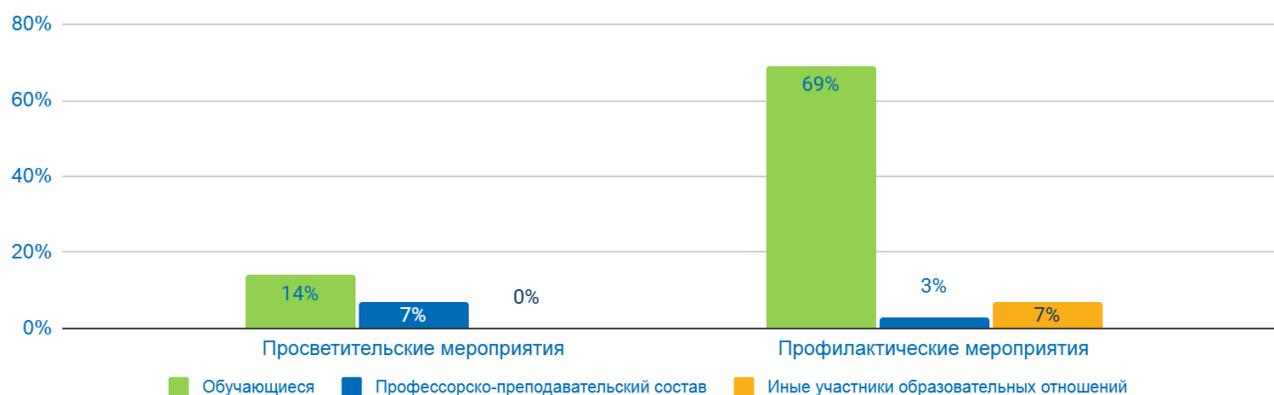


Рисунок 32. Соотношение проведенных просветительских и профилактических мероприятий, направленных на предупреждение и предотвращение суицидального риска, проведенных специалистами за 2022/23 учебный год в Организациях новых субъектов, % по категориям участников

Для иных участников образовательных отношений проведено 4% просветительских и 4% профилактических мероприятий.

В табл. 18 и на рис. 31 и 32 представлено соотношение проведенных специалистами просветительских, профилактических мероприятий, направленных на предупреждение и предотвращение суицидального риска за 2022/23 учебный год.

Наибольшее число данных просветительских и профилактических мероприятий проводится с обучающимися, что согласуется с предыдущими результатами, которые показывают, что психологическое сопровождение чаще всего осуществляется именно в отношении обучающихся. Доля просветительских и профилактических мероприятий в группе обучающихся

одинаковая, ни одному из них не отдается предпочтение. Возможно, эти мероприятия не могут быть однозначно разведены. Например, в рамках просветительской работы используются приемы профилактики, и наоборот. Такая же тенденция наблюдается в мероприятиях для профессорско-преподавательского состава. Для иных участников образовательных отношений такие мероприятия проводятся реже, хотя в отношении родителей (законных представителей) эта информация может быть полезна. Но, скорее всего, проведение таких мероприятий затруднительно (студенты совершеннолетние, и родители не включены в их учебу, родители остались в другом городе или стране и др.).

На территории новых субъектов для обучающихся наряду с иными преимущественно проводятся профилактические мероприятия, что может быть связано с тем, что студенты этого региона находятся в уязвимом положении и нуждаются в усиленном профилактическом воздействии. Для иных участников образовательных отношений в этих регионах предусмотрены только профилактические мероприятия. Как исключение — при работе с профессорско-преподавательским составом чаще реализуется просветительское направление работы психолога. Возможно, это указывает на то, что эта категория в большей степени изучает особенности рисков поведения обучающихся (получает необходимую информацию об этом).

Специалистами для обучающихся Организаций проводятся мероприятия, направленные на предупреждение и предотвращение различных рисков (противоправного, аддиктивного поведения и т.д.), среди них просветительские (38%), профилактические (44%).

Для профессорско-преподавательского состава проводятся просветительские (4%), профилактические мероприятия (4%). Также для иных участников образовательных отношений — по 4% просветительских и профилактических мероприятий.

В табл. 19, на рис. 33 и 34 представлено соотношение проведенных специалистами Организаций просветительских, профилактических мероприятий, направленных на предупреждение и предотвращение различных рисков (противоправного, аддиктивного поведения и т.д.) за 2022/23 учебный год.

Таблица 19

Просветительские, профилактические мероприятия, направленные на предупреждение и предотвращение различных рисков (противоправного, аддиктивного поведения и т.д.), проведенные специалистами Психологических служб за 2022/23 учебный год

| Категория участников | Вид мероприятия | Среднее количество мероприятий | Процент от общего числа мероприятий, % |
|--|------------------------------|--------------------------------|--|
| Обучающиеся | Просветительские мероприятия | 10 | 38 |
| | Профилактические мероприятия | 12 | 44 |
| Профессорско-преподавательский состав | Просветительские мероприятия | 1 | 4 |
| | Профилактические мероприятия | 1 | 4 |
| Иные участники образовательных отношений | Просветительские мероприятия | 1 | 4 |
| | Профилактические мероприятия | 1 | 4 |

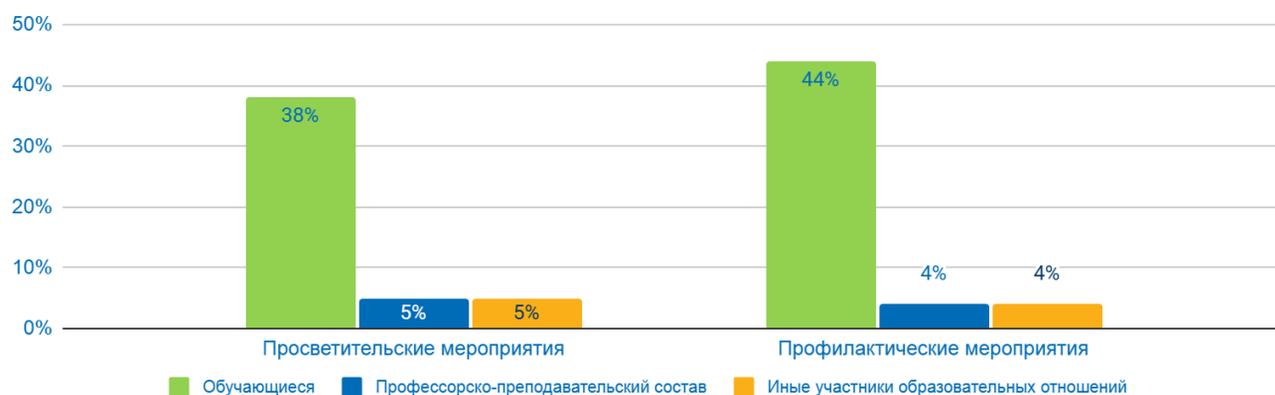


Рисунок 33. Соотношение проведенных просветительских и профилактических мероприятий, направленных на предупреждение и предотвращение различных рисков (противоправного, аддиктивного поведения и т.д.), проведенных специалистами за 2022/23 учебный год, по категориям участников

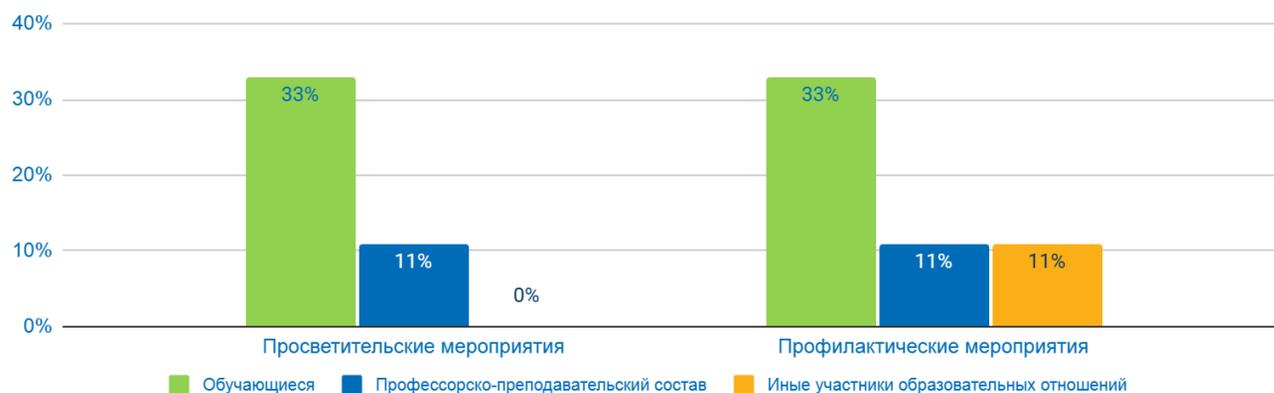


Рисунок 34. Соотношение проведенных просветительских и профилактических мероприятий, направленных на предупреждение и предотвращение различных рисков (противоправного, аддиктивного поведения и т.д.), проведенных специалистами за 2022/23 учебный год, по категориям участников в Организациях новых субъектов

Такие мероприятия проводятся крайне редко в группе профессорско-преподавательского состава и иных участников образовательных отношений (в среднем всего 1 мероприятие в год), что может указывать и на невыраженный запрос на получение такой информации, и на то, что на эту работу отводится меньше времени. Для обучающихся таких мероприятий в 10–12 раз больше, преобладают профилактические мероприятия. Это может быть связано с тем, что такая работа проводится адресно со студентами, находящимися в уязвимом положении, тогда как просветительская работа проводится массово (одно мероприятие на несколько учебных групп). На территории новых субъектов доля просветительских и профилактических мероприятий одинаковые, только иные участники образовательных отношений не принимают участия в просветительских мероприятиях. Таким образом, мероприятия, направленные на предупреждение и предотвращение различных видов рисков (суицидального, аддиктивного, противоправного поведения и др.), чаще всего носят профилактический характер. Далее нами были рассмотрены факторы риска, которые могут приводить к развитию дезадаптивных состояний у обучающихся.

К актуальным дезадаптивным состояниям, связанным с социально-психологической дезадаптацией обучающихся организаций, специалисты относят «депрессивное состояние» (77%), «демонстративные формы поведения» (40%), «кризисное состояние, кроме ПТСР» (37%), «нарушение пищевого поведения» (37%), «чрезмерное увлечение компьютерными играми и гаджетами» (29%), «суицидальное поведение» (20%).

В опрошенных Организациях новых субъектов ситуация немного иная, к актуальным дезадаптивным состояниям, связанным с социально-психологической дезадаптацией обучающихся педагогических Организаций, специалисты относят: «демонстративные формы поведения» (75%), «депрессивное состояние» (25%), «суицидальное поведение» (25%), «чрезмерное увлечение компьютерными играми и гаджетами» (25%), «иные формы аддиктивного поведения» (25%).

В табл. 20, на рис. 35 и 36 представлены наиболее актуальные дезадаптивные состояния, связанные с социально-психологической дезадаптацией обучающихся Организаций.

Основной показатель дезадаптации, с точки зрения специалистов Психологических служб, — депрессивные симптомы. Показательно, что депрессивное состояние и соответствующие ему формы поведения примерно в равной степени свойственны обучающимся педагогических вузов федеральных округов. Причем оценка специалистов Служб отличается от количественного анализа запросов на психологическую помощь, в числе которых преобладающими оказываются проблемы межличностных отношений и высокий уровень тревожности. Можно предположить, что самим студентам сложно понять свое состояние, определить степень силы депрессивных симптомов и необходимость обращения к специалисту за помощью. Это указывает на возможный дефицит просветительских и профилактических программ для обучающихся, нацеленных на понимание своего актуального состояния. Учи-

Наиболее актуальные дезадаптивные состояния, связанные с социально-психологической дезадаптацией обучающихся Организаций

| <i>Дезадаптивные состояния</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент</i> |
|--|-------------------------------|----------------|
| Депрессивное состояние | 27 | 77 |
| Демонстративные формы поведения | 14 | 40 |
| Кризисное состояние (кроме ПТСР) | 13 | 37 |
| Нарушение пищевого поведения | 13 | 37 |
| Чрезмерное увлечение компьютерными играми и гаджетами | 10 | 29 |
| Суицидальное поведение | 7 | 20 |
| Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) или его отдельные симптомы | 6 | 17 |
| Агрессивные формы поведения | 6 | 17 |
| Иные формы аддиктивного поведения | 4 | 11 |

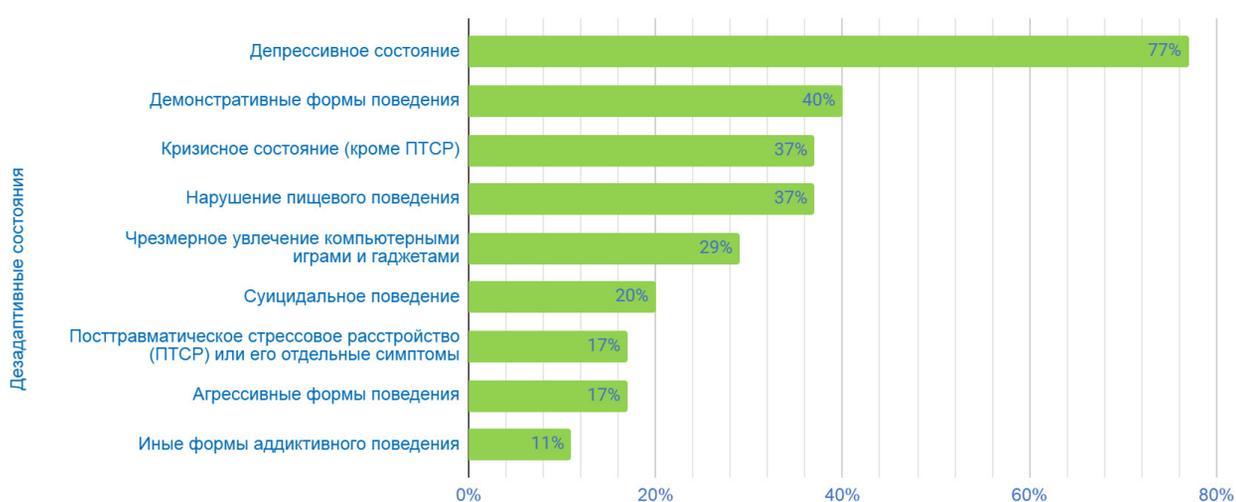


Рисунок 35. Наиболее актуальные дезадаптивные состояния, связанные с социально-психологической дезадаптацией обучающихся Организаций

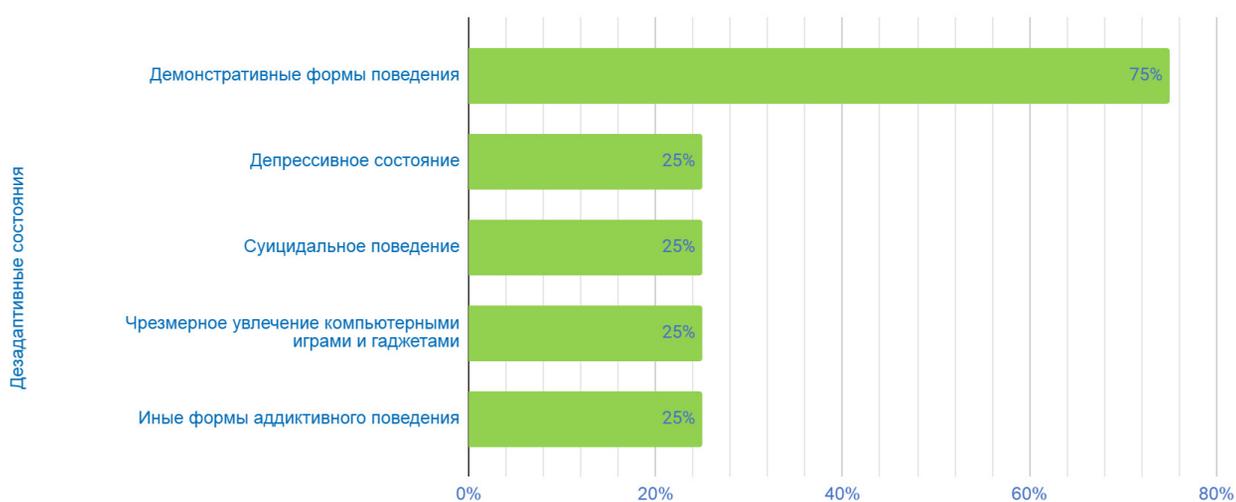


Рисунок 36. Наиболее актуальные дезадаптивные состояния, связанные с социально-психологической дезадаптацией обучающихся Организаций новых субъектов

ывая, что подобные знания и умения могут быть актуальны для будущих педагогов в течение их профессионального пути, стоит обратить особое внимание на расширение работы с обучающимися, посвященной указанной проблематике. Самое редко упоминаемое дезадаптивное состояние «Иные формы аддиктивного поведения» тем не менее отмечается в 11% Организаций, что указывает на актуальность этой проблемы, требующей в зависимости от конкретного проявления такого поведения комплексной работы различных специалистов Службы, а также межведомственного взаимодействия.

Демонстративное поведение как ведущий показатель дезадаптации обучающихся в педагогических вузах новых субъектов может быть следствием влияния кризисных состояний, отмеченных в запросах студентов. Оно также может отражать высокую степень внутреннего конфликта и соответствует высокой частоте запросов на решение проблем самопринятия и идентификации (рис. 30). Отметим, что, согласно исследованиям, для студентов педагогических вузов в целом характерна проблема профессиональной самоидентификации, нерешенность которой приводит к дезадаптации студентов не только младших, но и старших курсов. Острота подобной проблематики на территориях новых субъектов закономерна и нуждается в разработке особых стратегий решения в рамках программ оказания психологической помощи или организации тренинговых мероприятий.

В результате анализа полученных ответов специалистов выделены следующие факторы риска, которые провоцируют возникновение дезадаптивных состояний у обучающихся в Организациях: неадекватная самооценка (66%), снижение устойчивых механизмов позитивной психологической защиты (компенсация, рационализация) (49%), острый или хронический эмоциональный стресс (49%), высокий уровень тревожности, депрессии, фобии (49%), эмоциональная неустойчивость, слабость волевых процессов, импульсивность, робость (43%).

В табл. 21 представлены наиболее актуальные факторы риска, которые провоцируют возникновение дезадаптивных состояний у обучающихся во всех Организациях.

В результате анализа полученных ответов специалистов новых субъектов выделены следующие факторы риска, которые провоцируют возникновение дезадаптивных состояний у обучающихся в Организациях: неадекватная самооценка (75%), неблагополучие коммуникативной сферы, длительные внутренние и внешние конфликты (75%), нарушение потребности в безопасности (50%), выраженные меланхолические или холерические черты в структуре флегматического или сангвинического типов темперамента (50%), снижение и утрата ценности жизни, состояние безнадежности, потери перспективы (50%), острый или хронический эмоциональный стресс (50%), высокий уровень тревожности, депрессии, фобии (50%).

В табл. 22 представлены наиболее актуальные факторы риска, которые провоцируют возникновение дезадаптивных состояний у обучающихся в Организациях новых субъектов.

Участниками мониторинга были описаны только внутренние факторы риска, из которых наиболее часто отмечалась неадекватность самооценки обучающихся. Преобладающие факторы риска, провоцирующие дезадаптацию обучающихся, с точки зрения специалистов Психологических служб педагогических вузов, сосредоточены на восприятии себя, что отражает, с одной стороны, закономерную фазу формирования «Я-концепции» в период ранней взрослости, однако, с другой стороны, соотносится с частотой проблемных запросов студентов в связи с проблемами межличностных отношений и самоидентификации. Также обращает на себя внимание значительная роль острого или хронического стресса, тревожности, депрессивности и фобических состояний, с которыми обучающимся сложно справиться, возможно, из-за слабости механизмов позитивных психологических защит. Полученные данные указывают на то, что в фокусе внимания Службы рекомендуется держать не только программы, связанные с социальными рисками (аддикцией и противоправным поведением), но и прежде всего тренинговые программы, нацеленные на восполнение существующих дефицитов сферы межличностных отношений и самопознания. Такие длительные программы, возможно, интегрированные в образовательный процесс, особенно актуальны для вузов новых субъектов, поскольку данные мониторинга отражают в дополнение к уже указанным факторам особо яркую картину таких серьезных факторов риска, как состояние безнадежно-

сти, потери перспективы, снижение и утрата ценности жизни, проявляющихся на фоне нарушения базовой потребности в безопасности. Мониторинг эффективности проводимых программ и реализации различных форм психологической работы с применением инструментов психологической диагностики позволит своевременно замечать положительные и отрицательные изменения участников, а также корректировать проводимые мероприятия с учетом динамики актуального состояния обучающихся.

Специалисты опрошенных Организаций отметили в качестве наиболее актуальных направлений психологической диагностики следующее: диагностика социальной адаптации (37%), диагностика тревожных состояний (26%), оценка рисков дезадаптивного поведения, суицидального риска и риска употребления ПАВ (22%). 20% Организаций в качестве актуального инструментария отмечают диагностику депрессивных состояний, диагностику уровня самооценки психических состояний также отмечают 20% специалистов Организаций. При этом 11% Организаций выбрали диагностику межличностных отношений. 9% Организаций в качестве наиболее актуального инструментария рассматривают личностные опросники. Методики оценки психологического благополучия личности также применяют 9% Организаций.

В табл. 23 и на рис. 37 представлены наиболее актуальные направления психологической диагностики, группировка осуществлялась на основании диагностической задачи методики, названной специалистами.

Таблица 21

Наиболее актуальные факторы риска, которые провоцируют возникновение дезадаптивных состояний у обучающихся в Организациях

| <i>Наиболее актуальные факторы риска</i> | <i>Множественность выборов, %</i> |
|--|-----------------------------------|
| Неадекватная самооценка | 66 |
| Снижение устойчивых механизмов позитивной психологической защиты (компенсация, рационализация) | 49 |
| Острый или хронический эмоциональный стресс | 49 |
| Высокий уровень тревожности, депрессии, фобии | 49 |
| Эмоциональная неустойчивость, слабость волевых процессов, импульсивность, робость | 43 |

Таблица 22

Наиболее актуальные факторы риска, которые провоцируют возникновение дезадаптивных состояний у обучающихся в Организациях новых субъектов

| <i>Наиболее актуальные факторы риска</i> | <i>Множественность выборов, %</i> |
|--|-----------------------------------|
| Неадекватная самооценка | 75% |
| Неблагополучие коммуникативной сферы, длительные внутренние и внешние конфликты | 75% |
| Нарушение потребности в безопасности | 50% |
| Выраженные меланхолические или холерические черты в структуре флегматического или сангвинического типов темперамента | 50% |
| Снижение и утрата ценности жизни, состояние безнадежности, потери перспективы | 50% |
| Острый или хронический эмоциональный стресс | 50% |
| Высокий уровень тревожности, депрессии, фобии | 50% |

Таблица 23

Наиболее актуальный психодиагностический инструментарий, применяемый Организациями

| <i>Наиболее актуальные направления психологической диагностики</i> | <i>Множественность выборов, %</i> |
|---|-----------------------------------|
| Диагностика социальной адаптированности | 37 |
| Диагностика тревожных состояний | 26 |
| Оценка рисков дезадаптивного поведения, суицидального риска, риска употребления ПАВ | 22 |
| Диагностика депрессивных состояний | 20 |
| Диагностика уровня самооценки психических состояний | 20 |
| Диагностика межличностных отношений | 11 |
| Диагностика личностной сферы | 9 |
| Диагностика психологического благополучия личности | 9 |



Рисунок 37. Наиболее актуальные направления психологической диагностики, применяемые специалистами Службы

Данные о применяемых специалистами Психологических служб методиках, приведенные в параграфе 3.5, свидетельствуют о предпочтении инструментов наиболее широкого спектра, выявляющих общую социальную дезадаптацию. Обращает на себя внимание несоответствие используемых методик иерархии выявляемых специалистами дезадаптивных состояний и факторов риска, среди которых преобладают депрессивные симптомы, тревожность, состояние острого и хронического стресса, проблемы самоидентификации, тогда как диагностика уровня самооценки используется только в 20% Организаций, такая же ситуация складывается и с диагностикой депрессивных состояний. Проблемы межличностных отношений являются наиболее частым запросом, с которым студенты обращаются в Психологическую службу, однако всего 11% Организаций изучают эту сферу. Частота использования методик, направленных на специфические факторы и риски дезадаптации, гораздо ниже. Такое несоответствие показателей может быть связано как с трудностями подбора необходимого диагностического инструментария (при наличии таких условий, как подтвержденная валидность и надежность, простота в проведении, обработке и интерпретации результатов, а также небольшой объем стимульного материала), так и с особым расчетом количества таких методик, когда одни конструкты могут быть измерены несколькими психодиагностическими методиками, а другие — только одной или двумя.

Таким образом, согласно полученным данным, отмечается, что Психологическая служба осуществляет психологическое сопровождение обучающихся в части, касающейся оценки и выявления рисков развития социально-психологической дезадаптации. Однако помимо предотвращения возникновения негативных состояний специалисты Службы реализуют деятельность и по развитию у обучающихся различных компетенций и личностных качеств, необходимых для успешного обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности (формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций у обучающихся, развитие функциональной психологической грамотности и культуры).

В части проведения мероприятий по формированию универсальных, общепрофессиональных компетенций у обучающихся 83% специалистов Организаций отмечают, что такие мероприятия проводятся частично в рамках реализации основных направлений психологического сопровождения. Только 9% специалистов отмечают, что в Организации имеются специальные программы по формированию универсальных, общепрофессиональных компетенций. 6% специалистов Организаций указали, что такие программы не реализуются на базе Организации, а 3% специалистов привлекают сотрудников социально-психологической Службы к проведению тренингов в рамках различных мероприятий в целях формирования универсальных общепрофессиональных компетенций у обучающихся.

В табл. 24 представлена информация о реализации специалистами Организаций мероприятий, направленных на формирование универсальных, общепрофессиональных компетенций у обучающихся, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего педагогического образования.

Форма реализации специалистами Организаций мероприятий, направленных на формирование универсальных, общепрофессиональных компетенций у обучающихся

| <i>Наличие мероприятия</i> | <i>Множественность выборов, %</i> |
|---|-----------------------------------|
| Да, есть специальная программа | 9 |
| Частично, в рамках реализации основных направлений психологического сопровождения | 83 |
| В рамках привлечения сотрудников социально-психологической Службы к проведению тренингов в ходе различных мероприятий | 3 |
| Нет, не реализуются | 6 |

Таблица 25

Форма реализации специалистами Организаций новых субъектов мероприятий, направленных на формирование универсальных, общепрофессиональных компетенций у обучающихся

| <i>Наличие мероприятия</i> | <i>Множественность выборов, %</i> |
|---|-----------------------------------|
| Да, есть специальная программа | 0 |
| Частично, в рамках реализации основных направлений психологического сопровождения | 50 |
| В рамках привлечения сотрудников социально-психологической Службы к проведению тренингов в ходе различных мероприятий | 25 |
| Нет, не реализуются | 0 |

Вместе с тем по результатам анализа полученных ответов специалистов Организаций новых субъектов получено следующее распределение реализуемых мероприятий: у 50% Организаций мероприятия проводятся частично, в рамках реализации основных направлений психологического сопровождения; у 25% в рамках привлечения сотрудников социально-психологической Службы к проведению тренингов в рамках различных мероприятий; 25% — не ответили на вопрос.

В табл. 25 представлена информация о реализации специалистами Организаций новых субъектов мероприятий, направленных на формирование универсальных, общепрофессиональных компетенций у обучающихся согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего педагогического образования.

Данные о количестве мероприятий, направленных на формирование универсальных, общепрофессиональных компетенций у обучающихся, отражают низкую степень специального внимания, уделяемого этому вопросу. Возможно, это обосновано текущей ситуацией, в которой на первый план выходят гораздо более острые и актуальные проблемы. Основная форма проведения — включение этой темы в уже имеющиеся мероприятия психологического сопровождения, что указывает на комплексный подход к решению этого вопроса. Однако в рамках специфики направления обучения — педагогические компетенции могут быть тесно связаны с проблемами профессиональной идентичности, которые, как показывают исследования и результаты мониторинга, являются одним из существенных факторов дезадаптации именно для будущих педагогов. Результаты демонстрируют важность создания и апробации адресных программ, направленных на формирование универсальных, общепрофессиональных компетенций для студентов педагогических направлений обучения. Возможен также обмен опытом между различными Организациями, позволяющий создавать вузам формирующие программы из имеющихся мероприятий общей направленности (сохранив уникальные разработки специалистов), а также включать их в программу психологического сопровождения, если формирование соответствующих компетенций еще не проводится. Во всех случаях возможно привлечение ресурсов социально-психологической Службы, располагающей для этого методическими и информационными ресурсами (в особенности в тех Организациях, где она и так привлечена к проведению таких мероприятий).

В новых субъектах такая работа также активно ведется в рамках общего психологического сопровождения и с привлечением социально-психологической Службы, в дальнейшем может быть изучена потребность в дополнительном информационном и методическом сопровождении, включающем сведения о реализации компетентностного подхода в российской системе образования.

Мероприятия, реализованные специалистами Организаций в 2022–2023 гг. для формирования функциональной психологической грамотности у обучающихся

| <i>Группы мероприятий, направленных на формирование функциональной психологической грамотности</i> | <i>Процент Организаций из числа опрошенных</i> |
|--|--|
| Психологические знания | 71 |
| Психологические умения | 80 |
| Самопонимание, рефлексия, саморегуляция личности обучающегося | 69 |
| Владение системой деятельности, основанной на психологических знаниях | 40 |

Таблица 27

Формы проведения мероприятий, направленных на формирование функциональной психологической грамотности, реализованных специалистами Организаций в 2022–2023 гг.

| <i>Группы мероприятий, направленных на формирование функциональной психологической грамотности</i> | <i>Наиболее упоминаемые Организациями мероприятия</i> |
|--|---|
| Психологические знания | Тематические циклы (37% Организаций). Назвали одно проведенное тематическое мероприятие (в форме семинара, лекции/мини-лекции, игра/квиз, без указания формы проведения) — 23% Организаций. Просветительские мероприятия (11% Организаций). Работа через социальные сети (9% Организаций) |
| Психологические умения | Тренинги, игры, деловые беседы, мастер-классы, лекции (51% Организаций). Обучающие семинары, групповые псих. консультации, кейсы, коучинг (29 Организаций) |
| Владение системой профессиональной деятельности, основанной на психологических знаниях | Социально-психологические тренинги (14% Организаций) |
| Самопонимание, рефлексия, саморегуляция личности обучающегося | Тренинги (34% Организаций). Мастер-классы, занятия, семинары (17% Организаций) |

Специалисты опрошенных Организаций реализуют мероприятия, направленные на формирование функциональной психологической грамотности, следующей направленности: психологические умения (реализуют 80% специалистов); психологические знания (реализуют 71% специалистов), самопонимание, рефлексия, саморегуляция личности обучающегося (реализуют 69% специалистов), владение системой профессиональной деятельности, основанной на психологических знаниях (реализуют 40% специалистов).

В табл. 26 представлена информация о мероприятиях, реализованных специалистами Организаций в 2022–2023 гг., направленных на формирование функциональной психологической грамотности.

В выделенных группах мероприятий большая часть специалистов опрошенных Организаций перечисляют отдельные реализованные мероприятия в обобщенном виде (тренинги, мастер-классы, семинары). Мероприятия по получению психологических знаний были реализованы в основном в форме тематических циклов (37% Организаций), просветительских мероприятий (11% Организаций). Частью специалистов называлось по одному мероприятию, реализованному в Организации в различных формах (в форме семинара, лекции/мини-лекции, игры/квиза) или без указания формы проведения (всего 23% Организаций). Помимо этого, специалистами упоминается форма проведения работы по повышению психологических знаний через социальные сети (9% Организаций).

Мероприятия, направленные на формирование умения применять психологические знания, проводились в форме тренингов, игр, деловых бесед, мастер-классов, лекций (51% Организаций), упоминаются обучающие семинары, групповые психологические консультации, кейсы, коучинг (29% Организаций). Мероприятия, направленные на владение системой профессиональной деятельности, основанной на психологических знаниях, проводились преимущественно в форме тренингов (14% Организаций). Мероприятия, направленные на развитие навыков самопонимания, рефлексии, саморегуляции личности обучающегося, реализованы в основном в форме тренингов (34% Организаций), мастер-классов, занятий, семинаров (17% Организаций) (табл. 27).

Мероприятия, реализованные специалистами Организаций новых субъектов в 2022–2023 гг. для формирования функциональной психологической грамотности у обучающихся

| <i>Группы мероприятий, направленных на формирование функциональной психологической грамотности</i> | <i>Наиболее упоминаемые Организациями мероприятия</i> | <i>Процент Организаций из числа Организаций новых субъектов</i> |
|--|--|---|
| Психологические знания | <ul style="list-style-type: none"> • лекция «Что такое стресс и почему он возникает в сфере обслуживания?»; • семинар-практикум «Способы преодоления конфликта: работа/учеба с помощью метода саморегуляции» | 25 |
| Психологические умения | <ul style="list-style-type: none"> • занятие с элементами тренинга: «Экзамены без стресса», «Профилактика суицидального поведения в студенческой среде»; • психологические лекции-беседы с обучающимися о способах снятия напряжения, техниках самопомощи в ситуации стресса, напряжения | 50 |
| Владение системой профессиональной деятельности, основанной на психологических знаниях | <ul style="list-style-type: none"> • организация лекций, раздаточного материала, публикация статей по профилактике синдрома профессионального выгорания преподавателей | 25 |
| Самопонимание, рефлексия, саморегуляция личности обучающегося | <ul style="list-style-type: none"> • занятие с элементами тренинга «Техники саморегуляции и самопомощи»; • подготовка памяток самопомощи в ситуации обстрела | 50 |

Специалисты опрошенных Организаций новых субъектов реализуют мероприятия, направленные на формирование функциональной психологической грамотности в форме лекций и семинаров-практикумов (25% Организаций). Мероприятия, направленные на формирование умения применять психологические знания, проводились в форме занятий с элементами тренинга, лекций-бесед (50% Организаций). В части владения системой профессиональной деятельности, основанной на психологических знаниях, мероприятия реализованы в форме Организации лекций, подготовки и распространения раздаточного информационного материала, публикации статей по профилактике синдрома профессионального выгорания преподавателей. Мероприятия, направленные на развитие самопонимания, рефлексии, саморегуляции личности обучающегося, реализуются в общей сложности в 50% Организаций новых субъектов: в форме занятий с элементами тренинга (25% Организаций) и в форме подготовки памяток самопомощи в ситуации обстрела (25% Организаций) (табл. 28).

Если рассмотреть мероприятия, проводимые специалистами Психологических служб педагогических вузов в ракурсе формирования психологической грамотности, то можно сделать вывод о том, что специалисты фокусируются на мероприятиях, формирующих психологические умения применить полученные психологические знания. В форматах занятий лидируют тренинги, игры, мастер-классы, однако к ним добавляются и лекции. Чуть меньше мероприятий посвящено собственно получению психологических знаний и развитию навыков самопонимания, рефлексии и т.д. Минимальный процент вузов проводят мероприятия, направленные на овладение системой профессиональной деятельности, основанной на психологических знаниях.

Однако в Организациях новых субъектов складывается принципиально иная картина. Большинство мероприятий нацелено на развитие навыков самопонимания, рефлексии и саморегуляции (включая навыки самопомощи во время обстрела), остальная часть мероприятий посвящена овладению системой профессиональной деятельности, основанной на психологических знаниях. Разница данных может быть интерпретирована с учетом ведущей проблематики, выявленной специалистами у обучающихся в педагогических вузах новых субъектов — в числе ведущих запросов обучающихся в этих вузах оказались проблемы самопринятия, идентификации, а также острых кризисных состояний (рис. 30). Значительность части мероприятий, направленных на овладение системой профессиональной деятельности, основанной на психологических знаниях, возможно, ориентирована на определенную целе-

вую аудиторию — развитие навыков у самих специалистов, что также вполне актуально с учетом данных по опыту работы сотрудников Психологических служб на данных территориях. Данные мониторинга отражают чуткое реагирование специалистов Психологических служб на особенности актуальной для конкретного вуза ситуации. Ориентация на соотношение целевых групп мероприятий со спецификой актуального состояния обучающихся в конкретном вузе может быть рекомендована как продуктивная стратегия планирования деятельности Психологической службы.

Таким образом, в рамках психологического сопровождения участников образовательных отношений реализуется широкий спектр направлений деятельности психолога, позволяющий предотвращать и предупреждать возникновение негативных состояний, а также развивать необходимые компетенции и знания. Чтобы наиболее полно решать поставленные задачи, может потребоваться привлечение сотрудников как иных подразделений Организации, так и других специалистов из Организаций, оказывающих различные виды психологической и медицинской помощи, социальное сопровождение и др.

Рассматривая организационное взаимодействие, по результатам анализа ответов специалистов опрошенных Организаций 51% Служб взаимодействует внутри Организации с управлениями (отделами/центрами/секторами/службами/ответственными лицами) по воспитательной работе (социальной/внеучебной работе/сопровождения обучающихся/выпускников), 29% Служб взаимодействует с факультетами/деканатами факультетов, 20% указали на взаимодействие со структурными подразделениями/институтами/колледжами, 14% указали департамент (комитет, управление, отдел, добровольческий центр) молодежной политики. 9% Организаций отметили взаимодействие Служб с учебно-методическими управлениями, медиацентрами и международными отделами, с центром волонтерской и социальной активности студентов/студенческим центром и библиотеками — 6%. Иные структурные подразделения, с которыми происходит взаимодействие Службы, в общей сложности указали 34% Организаций.

В табл. 29 и на рис. 38 представлена информация о том, с какими структурными подразделениями внутри Организации происходит взаимодействие Службы.

По результатам анализа ответов специалистов опрошенных Организаций новых субъектов с отделом реабилитации и инклюзивного образования взаимодействует 25% Организаций, с учебными структурными подразделениями также взаимодействует 25% Организаций. Ответы о взаимодействии Служб со структурными подразделениями Организаций новых субъектов предоставлены только одной Организацией.

В табл. 30 представлена информация о взаимодействии Служб со структурными подразделениями внутри Организаций новых субъектов.

Анализ взаимодействия Служб психологической помощи педагогических вузов со структурными подразделениями внутри Организаций отражает приоритетность взаимодействия с отделами по воспитательной работе. Возможно, это связано как раз с тем, что Психологическая служба создается при непосредственном участии подразделений, ведущих воспитательную работу, а часть сотрудников трудоустроены в обоих структурах. Большая доля иных структурных подразделений может указывать на разнообразие структуры Организации, а также специфику доступных ресурсов Службы, которые она использует для организации психологического сопровождения обучающихся вузов различных субъектов Российской Федерации. Часто отмечается взаимодействие с подразделениями, которые осуществляют реализацию непосредственно образовательной деятельности (институты, факультеты, кафедры), такое взаимодействие позволяет согласованно осуществлять психологическое сопровождение студентов без вреда для образовательного процесса, использовать организационные ресурсы для проведения занятий, получать полные сведения о трудностях, с которыми столкнулся студент, и др.

При этом обращают на себя внимание данные о минимальном контакте со студенческими сообществами — волонтерскими центрами, центрами социальной активности. В Организациях новых субъектов только половина вузов (две Организации) предоставила информацию

Взаимодействие служб со структурными подразделениями внутри Организаций

| <i>Структурное подразделение, с которым происходит взаимодействие службы внутри Организации</i> | <i>Процент Организаций, указавших данное подразделение</i> |
|--|--|
| Управления (отделы, центры, секторы, службы, зам. директора) по воспитательной работе (социальной работе, внеучебной работе и работе, сопровождения обучающихся, по работе с обучающимися и выпускниками) | 51 |
| Факультеты/деканаты факультетов | 29 |
| Структурные подразделения, институты, колледжи | 20 |
| Департамент (комитет, управление, отдел, добровольческий центр) молодежной политики | 14 |
| Учебно-методическое управление; центр медиакоммуникаций и связей с общественностью/медиацентр связей с общественностью и издательской деятельности | 9 |
| Центр волонтерской и социальной активности студентов/студенческий центр; центр профмастерства/профессионального воспитания; библиотеки | 6 |
| Иные структурные подразделения: кафедры; центр качества образования; административно-правовое управление; научно-исследовательская лаборатория проблем воспитания в инклюзивной школе, отдел реабилитации и инклюзивного образования; консультационный центр; управление цифрового развития; центр родительской компетентности; кураторы групп; отдел автоматизированных систем управления и информационной безопасности; студенческие общежития; спортивно-оздоровительный комплекс | 34 |

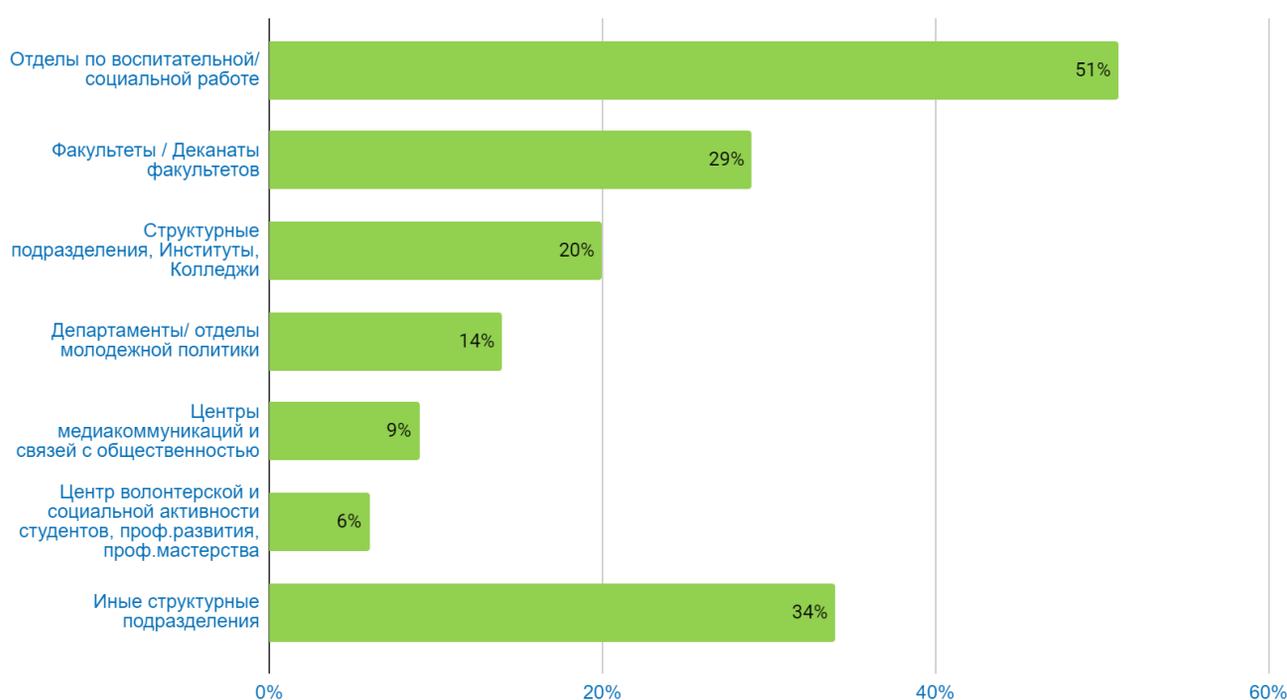


Рисунок 38. Взаимодействие служб со структурными подразделениями внутри Организаций

Взаимодействие служб со структурными подразделениями внутри Организаций новых субъектов

| <i>Структурное подразделение, с которым происходит взаимодействие службы внутри Организации</i> | <i>Процент Организаций, указавших данное мероприятие</i> |
|---|--|
| Отдел реабилитации и инклюзивного образования | 25 |
| Учебные структурные подразделения | 25 |
| Взаимодействие не указано | 50 |

о взаимодействии со структурными подразделениями внутри Организаций. В соответствии с ней одна Организация тесно взаимодействует с учебными подразделениями (что согласуется с общей тенденцией), еще одна — с центром «Отдел реабилитации и инклюзивного образования», указывая в качестве одного из приоритетных направлений сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

В рамках взаимодействия Служб со структурными подразделениями внутри опрошенных Организаций указываются следующие мероприятия: просветительские мероприятия отметили 26% Организаций, организационную и координационную деятельность по работе со студентами указали 23% Организаций, консультирование — 20% Организаций, мероприятия внеучебной направленности — 14%, психологическое сопровождение — 11% Организаций, психокоррекционные мероприятия, коррекционно-развивающая работа; профилактические мероприятия; информационная поддержка — 9% Организаций, вопросы материального и социального обеспечения/поддержки; СМИ, медиа-освещение (медиацентр), просвещение силами медиа — 9% Организаций, иное (программы повышения квалификации, курсы переподготовки, экспертная поддержка, публикации материалов и др.; также сопровождение лиц с инвалидностью, мероприятия для укрепления здоровья и др.) — 23% Организаций.

В табл. 31 и на рис. 39 представлена информация о том, какие мероприятия проводятся в рамках взаимодействия со структурными подразделениями Организации.

В рамках взаимодействия Служб со структурными подразделениями внутри Организаций новых субъектов указываются следующие мероприятия: сопровождение лиц с инвалидностью (25% Организаций); школа вожатых; школа волонтеров; мероприятия в рамках программ адаптации студентов (25% Организаций) (табл. 32).

Наибольшее число мероприятий посвящено просветительской работе, то есть можно предположить, что из различных структурных подразделений привлекаются специалисты, обладающие специальными психологическими знаниями, необходимыми студентам, будущим педагогам, это могут быть преподаватели кафедр психологии. Организационная деятельность также соотносится с этим результатом, поскольку ресурсы сотрудников факультета в лице учебно-вспомогательного состава позволяют провести информирование студентов и организовать их присутствие на мероприятиях, проводимых Службой. Анализ направлений мероприятий в рамках взаимодействия также показывает, что примерно треть деятельности Служб посвящена индивидуальной работе с обучающимися (консультирование и сопровождение), то есть одни из самых распространенных видов деятельности и около четверти мероприятий нацелены на развитие экспертности специалистов (позволяющих специалистам Службы развивать свои компетенции).

В Организациях новых субъектов только половина вузов (2 Организации) предоставила информацию о взаимодействии со структурными подразделениями внутри Организаций. Данные отражают больший интерес к прямому контакту со студенческими сообществами (школа волонтеров, школа вожатых), а также внимание к психологическому сопровождению инклюзивного образования.

Поскольку общая тенденция предполагает, что Психологическая служба активно взаимодействует с подразделениями, занимающимися воспитательной работой, были рассмотрены основные мероприятия, которые проводятся Службой в этом направлении.

Исходя из ответов специалистов опрошенных Организаций, можно выделить ряд мероприятий, которые по разным основаниям можно условно объединить в различные группы. Так, большим количеством Организаций указывались практики наставничества/школы вожатых/школы кураторов/школы тьюторов — 37% Организаций. Мероприятия, направленные на социально-психологическую адаптацию первокурсников (групповые занятия, консультативная работа, час первокурсника, «посвящение в первокурсники специальности», адаптационные тренинги, тьюторское сопровождение, школа первокурсника) — 31% Организаций. Психолого-просветительские мероприятия и тематические встречи указали 29% Организаций, психопрофилактические мероприятия — 14% Организаций, мероприятия в рамках плана воспитательной работы — 14% (в том числе гражданско-патриотическое направление (благотворительные акции для ветеранов труда и СВО), профориентационное направление (9%).

Направление мероприятий в рамках взаимодействия Служб со структурными подразделениями внутри Организации

| Направление мероприятий | Процент Организаций, указавших данное мероприятие |
|---|---|
| Просветительские мероприятия | 26 |
| Организационная и координационная деятельность по работе со студентами | 23 |
| Консультирование | 20 |
| Мероприятия внеучебной направленности | 14 |
| Психологическое сопровождение | 11 |
| Психокоррекционные мероприятия, коррекционно-развивающая работа; профилактические мероприятия; информационная поддержка | 9 |
| Вопросы материального и социального обеспечения/поддержки; СМИ, медиаосвещение (медиацентр), просвещение силами медиа; подготовка документации | 9 |
| Иное: программы повышения квалификации, курсы переподготовки, экспертная поддержка, публикации материалов и др.; а также сопровождение лиц с инвалидностью, укрепление здоровья | 23 |

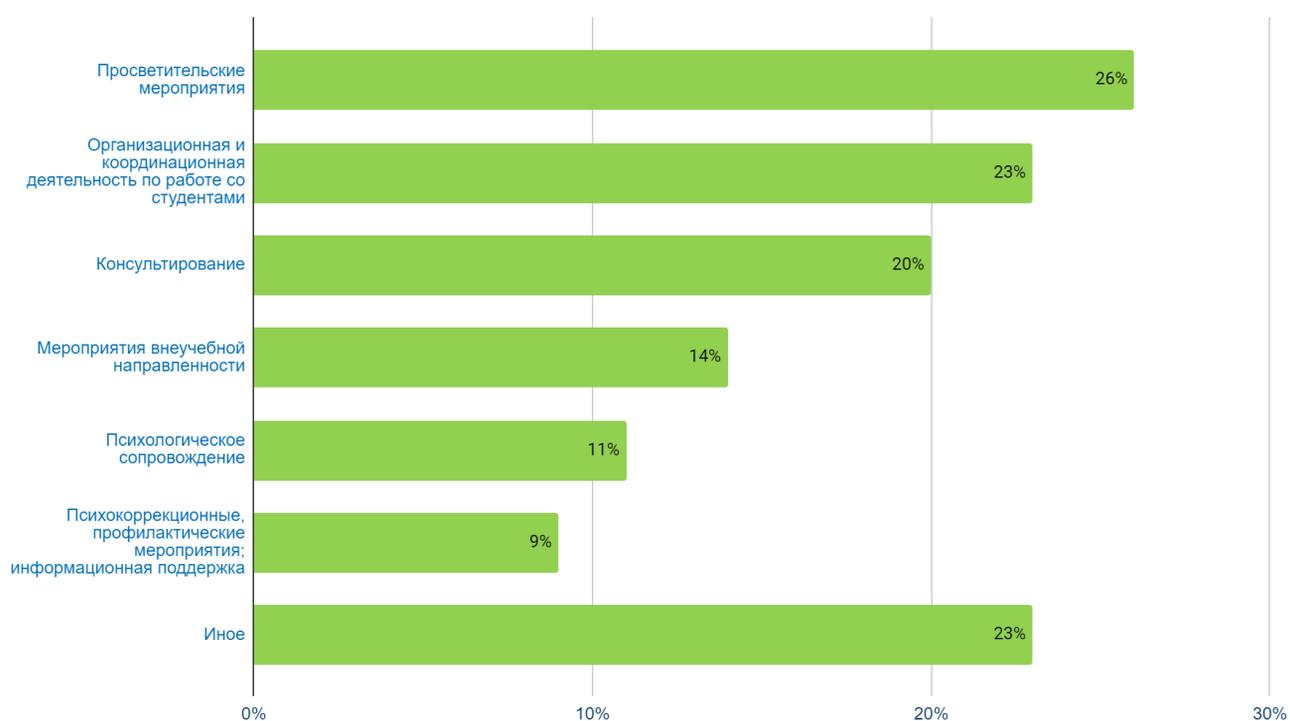


Рисунок 39. Направление мероприятий в рамках взаимодействия Служб со структурными подразделениями внутри Организации

Направленность мероприятий в рамках взаимодействия Служб со структурными подразделениями внутри Организаций новых субъектов

| Направленность мероприятий | Процент Организаций, указавших данное мероприятие |
|--|---|
| Сопровождение лиц с инвалидностью | 25 |
| Школа вожатых; школа волонтеров; мероприятия в рамках программ адаптации студентов | 25 |
| Мероприятия не указаны | 50 |

В табл. 33 и на рис. 40 представлены мероприятия, в которые включены специалисты Организаций в рамках воспитательной работы.

**Мероприятия, для проведения которых привлекаются специалисты Службы
в рамках воспитательной работы**

| Мероприятия | Процент Организаций, указавших данное мероприятие |
|---|---|
| Мероприятия, посвященные проблематике наставничества (практики наставничества, семинары, лекции, мастер-классы); школы кураторов; школы вожатых; школы тьюторов и др. | 37 |
| Мероприятия, направленные на социально-психологическую адаптацию первокурсников (групповые занятия, консультативная работа, час первокурсника, школа первокурсника, «посвящение в первокурсники специальности», адаптационные тренинги, тьюторское сопровождение) | 31 |
| Психолого-просветительские мероприятия, в том числе по заявкам студентов и тематические семинары («Детско-родительские отношения», «Стресс и способы регуляции эмоционального состояния») | 29 |
| Психопрофилактические мероприятия | 14 |
| Участие в мероприятиях в рамках плана воспитательной работы (в том числе гражданско-патриотическое направление (благотворительные акции для ветеранов труда и СВО) | 14 |
| Профориентационные мероприятия (тренинги, участие в профессиональных форумах) | 9 |

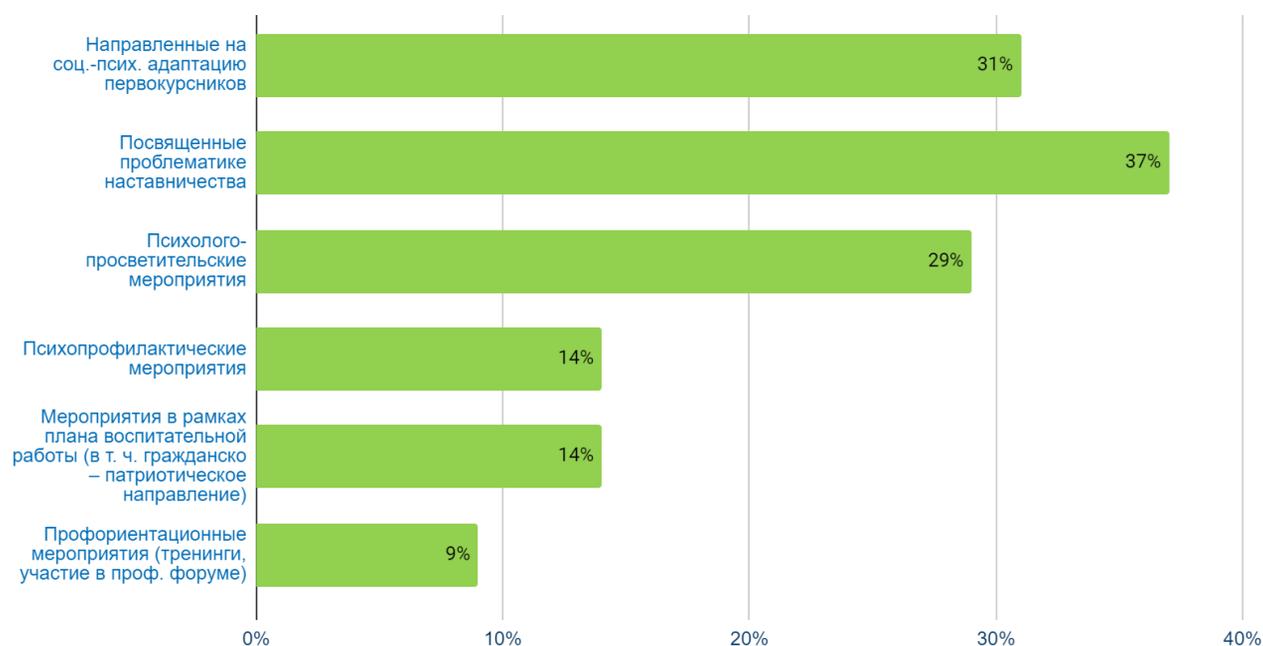


Рисунок 40. Мероприятия, для проведения которых привлекаются специалисты Службы в рамках воспитательной работы

Специалистами Организаций высшего образования новых субъектов названы следующие наименования мероприятий, в которые включены специалисты в рамках воспитательной работы: школа лидерства (занятия с элементами тренинга, развитие лидерских качеств) — одна Организация (25%), школа волонтеров (занятия с элементами тренинга, развитие интереса к добровольческой деятельности) — одна Организация (25%), школа вожатых (занятия с элементами тренинга, развитие интереса к педагогической деятельности) — одна Организация (25%), кураторские часы, лекция-беседа — одна Организация (25%).

В табл. 34 представлены мероприятия, в которые включены специалисты Организаций в новых субъектах в рамках воспитательной работы.

Тематика мероприятий, в которые включены специалисты Организаций в рамках воспитательной работы, позволяет сделать вывод о приоритетности работы внутри этого направления, нацеленной на формирование поддерживающей среды через наставничество и адаптацию первокурсников. Тематика мероприятий в рамках воспитательной работы, указанная вузами новых субъектов, отражает предпочтение мероприятий в сфере наставничества. Важно, что в числе психолого-просветительских мероприятий специалисты Служб отметили занятия, проводимые по запросу студентов, что отражает нацеленность Служб на открытое взаимодей-

**Мероприятия, для проведения которых привлекаются специалисты Организаций новых субъектов
в рамках воспитательной работы**

| <i>Мероприятие</i> | <i>Количество Организаций, указавших это мероприятие</i> | <i>Процент Организаций, указавших это мероприятие</i> |
|---|--|---|
| Школа лидерства — занятия с элементами тренинга — развитие лидерских качеств | 1 | 25 |
| Школа волонтеров — занятия с элементами тренинга — развитие интереса к добровольческой деятельности | 1 | 25 |
| Школа вожатых — занятия с элементами тренинга — развитие интереса к педагогической деятельности | 1 | 25 |
| Кураторские часы — лекция-беседа | 1 | 25 |

ствии с обучающимися в процессе планирования своей деятельности, желание повысить эффективность и мотивацию участия молодежи в мероприятиях. Однако специалисты Службы нечасто участвуют в мероприятиях, организатором которых занимается подразделение по воспитательной работе (только в 14%). Таким образом, совместных мероприятий немного.

При этом довольно узкая часть мероприятий посвящена профориентационной работе. Если принять во внимание исследования факторов дезадаптации студентов педагогических вузов, представленных в параграфе 3.2, то можно отметить, что мотивы выбора педагогического вуза при поступлении, а также проблемы профессиональной самоидентификации студентов, сталкивающихся с реальной практикой в образовательных Организациях, составляют специфику формирования дезадаптационных механизмов у обучающихся педагогических вузов.

Как видно из представленных данных, внутриведомственное взаимодействие организуется в нескольких основных направлениях, что помогает использовать дополнительные ресурсы для решения задач Службы. Привлечение Организаций в рамках межведомственного взаимодействия может позволить Психологической службе расширить перечень видов помощи, оказываемой обучающимся, организовать мероприятия по наиболее актуальным темам, предполагающим наличие специальных знаний и особых практических навыков.

По результатам анализа ответов специалистов опрошенных Организаций межведомственное взаимодействие осуществляется с региональными Организациями по оказанию психологической помощи — 20% Организаций, медицинскими организациями (регионального/федерального значения); центрами профилактики — 17% Организаций, с правоохранительными органами, общественными организациями и образовательными организациями разного уровня — по 6% Организаций на каждое направление взаимодействия, иное; Федеральный ресурсный центр Психологической службы в системе высшего образования РАО; организация в системе управления образованием региона; МЧС) — одна Организация.

В табл. 35 и на рис. 41 представлены Организации, с которыми выстраивается межведомственное взаимодействие.

Организации — участники межведомственного взаимодействия

| <i>Организации, с которыми выстраивается межведомственное взаимодействие Организаций</i> | <i>Процент Организаций, указавших данную Организацию</i> |
|--|--|
| Региональные организации по оказанию психологической помощи | 20 |
| Медицинские организации (регионального/федерального значения); центры профилактики | 17 |
| Правоохранительные органы | 6 |
| Общественные организации | 6 |
| Образовательные организации региона разного уровня | 6 |
| Иное; Федеральный ресурсный центр Психологической службы в системе высшего образования РАО; организация в системе управления образованием региона; МЧС; региональное отделение госфонда) | 14 |

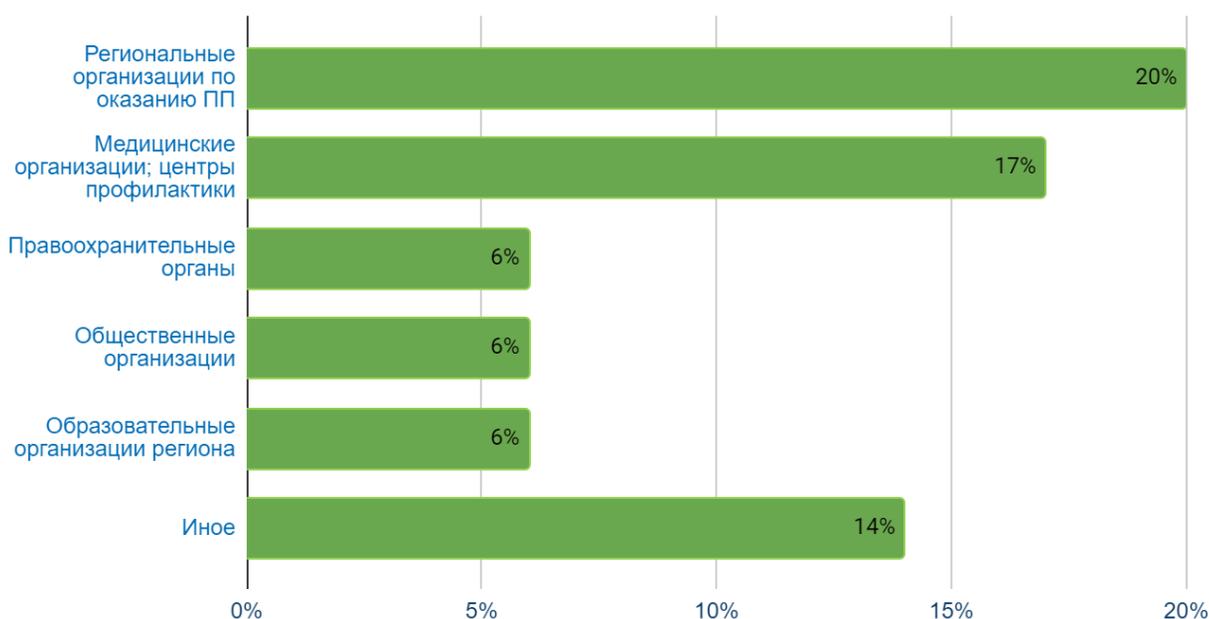


Рисунок 41. Организации — участники межведомственного взаимодействия

По результатам анализа ответов специалистов опрошенных Организаций среди мероприятий, проводимых в рамках межведомственного взаимодействия, были названы: профилактические — 14% Организаций; лекции, семинары, мастер-классы и тренинги различной направленности, участие в конференциях, экспертная работа — 14% Организаций; консультирование профильных специалистов/консультационно-методическая поддержка — 11% Организаций; социально-психологическое тестирование (далее — СПТ) — 9% Организации, профориентационные и просветительские мероприятия — 6% Организаций, консультирование студентов — 6% Организации, иное (программы ПК, наставничество, волонтерство) — 6% Организаций.

В табл. 36 и на рис. 42 представлены направления Организаций в рамках межведомственного взаимодействия.

По результатам анализа ответов специалистов опрошенных Организаций новых субъектов межведомственное взаимодействие осуществляется в равных долях:

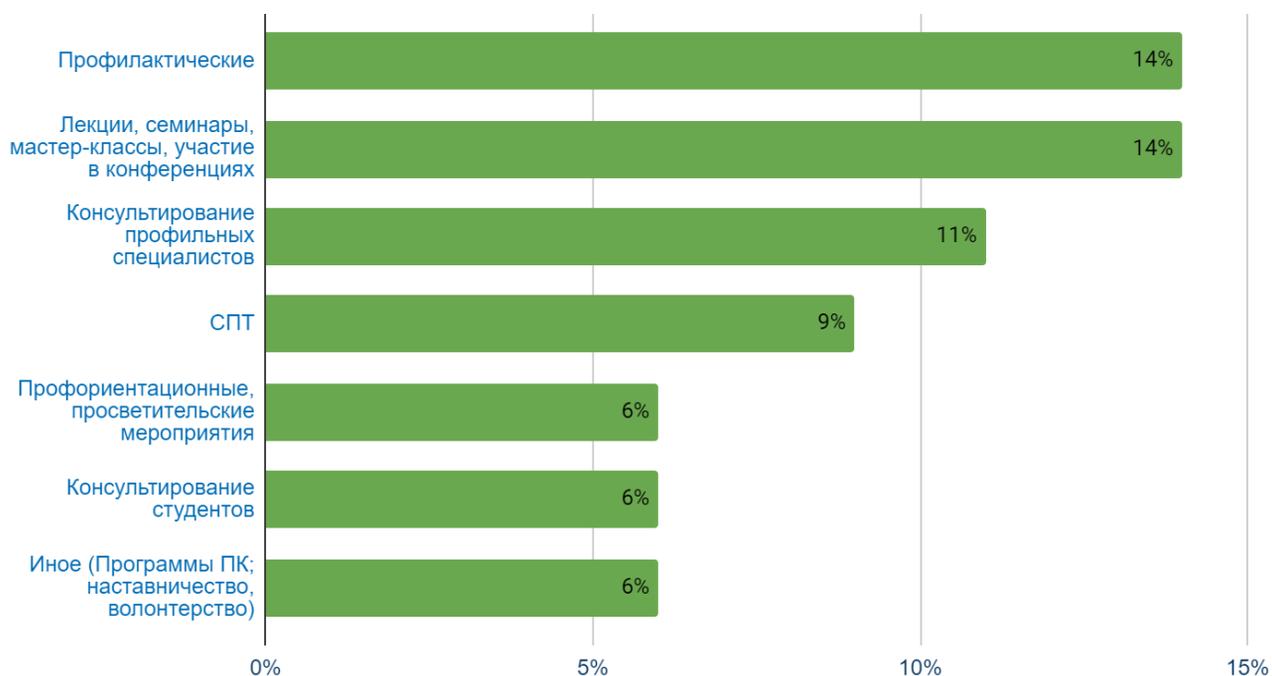
- совместно со средней образовательной организацией (школа волонтера) — наставничество — 25%;
- с медицинскими учреждениями (лекции, индивидуальные консультации студентов) — 25%;
- исполнительный орган власти, осуществляющий государственное управление в сфере образования субъекта Российской Федерации (совместные просветительские мероприятия, неделя психологии) — 25%.

В табл. 37 представлены Организации новых субъектов, с которыми выстраивается межведомственное взаимодействие, направления совместной деятельности.

Данные мониторинга о межведомственном взаимодействии Служб психологической помощи педагогических вузов с внешними организациями демонстрируют разнообразие направлений сотрудничества сотрудников Служб с помогающими специалистами и экспертами, вовлеченными в работу с молодежью, среди которых ведущую роль занимают региональные организации и специалисты медицинской сферы. Важно отметить, что основные мероприятия проводятся в рамках профилактической работы и обмена опытом, а не оказания различных видов помощи (это только 11% мероприятий). Можно сделать предположение, что оказание психологической помощи (также медицинской) оказывается исключительно адресно, когда исчерпаны ресурсы Службы, такие случаи не являются массовыми, поэтому их доля меньше, чем для профилактической работы. Консультирование проводится еще реже (6%), что также позволяет предположить, что большая часть запросов может быть удовлетворена

Направления совместной деятельности в рамках межведомственного взаимодействия Организаций

| <i>Мероприятия в рамках совместной деятельности</i> | <i>Процент Организаций, указавших данное мероприятие (частота выбора)</i> |
|--|---|
| Профилактические | 14 |
| Лекции, семинары, мастер-классы и тренинги различной направленности, участие в конференциях, экспертная работа | 14 |
| Консультирование профильных специалистов/консультационно-методическая поддержка | 11 |
| СПТ | 9 |
| Профориентационные, просветительские мероприятия | 6 |
| Консультирование студентов | 6 |
| Иное (программы повышения квалификации; наставничество, волонтерство) | 6 |

**Рисунок 42.** Направления совместной деятельности в рамках межведомственного взаимодействия Организаций**Организации новых субъектов, участники межведомственного взаимодействия**

| <i>Организации, с которыми выстраивается межведомственное взаимодействие</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|--|-------------------------------|----------------------------|
| Средняя общеобразовательная организация (школа волонтера) | 1 | 25 |
| Медицинские учреждения | 1 | 25 |
| Исполнительный орган власти, осуществляющий государственное управление в сфере образования субъекта Российской Федерации | 1 | 25 |

силами Службы вуза (в том числе сотрудников из числа внешних и внутренних совместителей). С той же частотой (по 6%) проводится и совместная профориентационная работа (хотя она могла бы стать ресурсом повышения профессиональной идентичности, а также оказывать поддержку выпускникам бакалавриата при выборе программ магистратуры), реализация программ повышения квалификации, наставничества и добровольческой деятельности.

Перечень направлений совместной деятельности конкретизирует суть межведомственного взаимодействия, что особенно наглядно представлено в данных, предоставленных вузами новых субъектов, например обоснованное участие профильных медицинских специалистов в лекциях и консультировании (в том числе с учетом распространенности кризисных состоя-

ний среди студентов данных Организаций). Программа наставничества реализуется в партнерстве с общеобразовательными организациями, погружая студентов в профессиональное сообщество, исполнительный орган власти, осуществляющий государственное управление в сфере образования субъекта Российской Федерации, поддерживает проведение просветительских мероприятий (включая неделю психологии в вузе). Как видно из представленных данных, развитие программ наставничества пока в небольшой степени представлено в рамках межведомственного взаимодействия, однако внутри Организации такие программы создаются и функционируют.

Согласно ответам специалистов Организаций система наставничества реализуется в 57% Организаций, в 43% Организаций система наставничества не реализуется.

В табл. 38 представлена информация о реализации системы наставничества для специалистов Организации высшего образования.

Таблица 38

Реализация системы наставничества в Организациях высшего образования

| <i>Система наставничества в Организации</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|---|-------------------------------|----------------------------|
| Реализуется | 20 | 57 |
| Не реализуется | 15 | 43 |

Таблица 39

Реализация системы наставничества в Организациях высшего образования новых субъектов

| <i>Система наставничества в Организации</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|---|-------------------------------|----------------------------|
| Реализуется | 2 | 50 |
| Не реализуется | 1 | 25 |
| Нет данных | 1 | 25 |

Специалистами опрошенных Организаций новых субъектов система наставничества реализуется в 50% Организаций и не реализуется в 25% Организаций (одна Организация не представила сведения о реализации системы наставничества для специалистов).

В табл. 39 представлена информация о реализации системы наставничества для специалистов Организаций высшего образования новых субъектов.

Как можно увидеть, система наставничества реализуется в большей части Организаций (в том числе в двух вузах на территории новых субъектов), что может указывать на ее востребованность в работе Службы. Поскольку большая часть специалистов имеет стаж работы до 5 лет, возможность получать на рабочем месте поддержку, расширять свои знания позволяет молодым специалистам наиболее полно погрузиться в деятельность по проведению психологического сопровождения и оказания психологической помощи участникам образовательных отношений. Если такая помощь приведет к увеличению ситуаций профессионального успеха у специалиста и повысит его уверенность в своих силах, она может стать важным ресурсом для сохранения кадров на должностях Службы. Наставничество в зависимости от целей и доступных ресурсов может быть реализовано в нескольких формах.

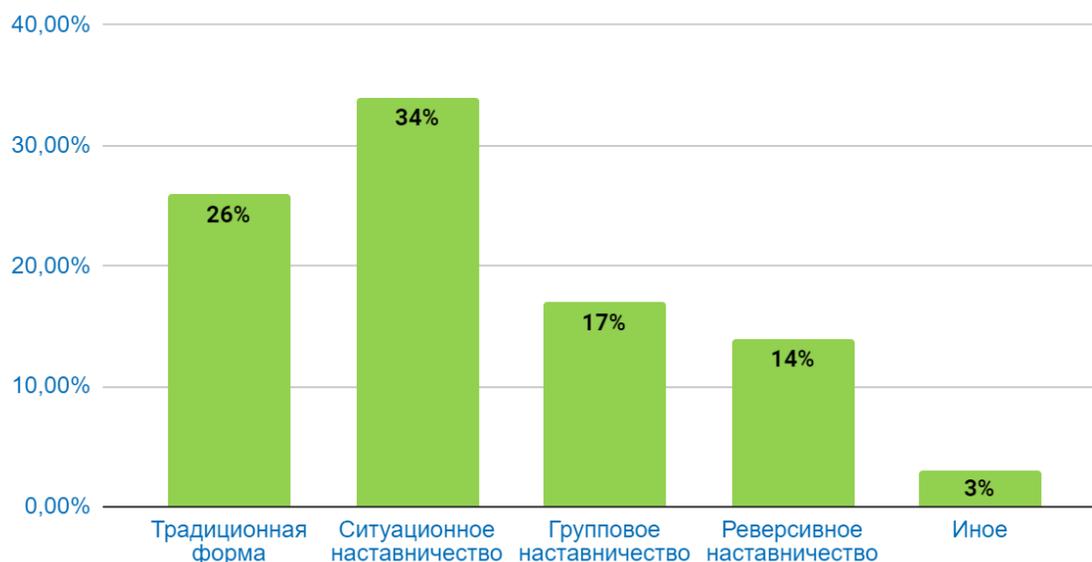
Согласно ответам опрошенных специалистов Организаций, традиционную форму наставничества реализуют 26% (9 Организаций), в то время как 69% (24 Организации) реализуют иные формы наставничества, отличные от традиционной формы.

Ситуационное наставничество (индивидуальное сопровождение по запросу) реализуется в 12 Организациях, что составляет 34% опрошенных Организаций, групповое наставничество (один специалист сопровождает группу молодых специалистов) — в 6 Организациях (17%), реверсивное наставничество (молодые специалисты сопровождают опытных специалистов при работе с новыми технологиями) — в 5 Организациях (14%). В одной Организации (3%) система наставничества для специалистов организована в форме супервизии психологов.

В табл. 40 и на рис. 43 представлены формы реализации системы наставничества для специалистов Организации.

Форма организации системы наставничества в Организациях

| Форма организации системы наставничества | Количество Организаций | Процент Организаций |
|---|------------------------|---------------------|
| Традиционная форма (постоянное индивидуальное сопровождение) | 9 | 26 |
| Ситуационное наставничество (индивидуальное сопровождение по запросу) | 12 | 34 |
| Групповое наставничество (один специалист сопровождает группу молодых специалистов) | 6 | 17 |
| Реверсивное наставничество (молодые специалисты сопровождают опытных специалистов при работе с новыми технологиями) | 5 | 14 |
| Иное (супервизия) | 1 | 3 |

**Рисунок 43.** Форма организации системы наставничества в Организациях

На основании ответов опрошенных специалистов Организаций высшего образования новых субъектов можно сказать следующее: ответы представлены двумя Организациями, что составляет 50% опрошенных. Исходя из них можно сделать выводы, что система наставничества для специалистов в Организациях новых субъектов организована в виде ситуационного наставничества (индивидуального сопровождения по запросу).

В табл. 41 представлены формы реализации системы наставничества для специалистов Организации высшего образования новых субъектов.

Таблица 41

Формы реализации системы наставничества для специалистов Организаций новых субъектов

| Формы реализации системы наставничества | Количество Организаций | Процент Организаций |
|---|------------------------|---------------------|
| Традиционная форма (постоянное индивидуальное сопровождение) | 0 | 0 |
| Ситуационное наставничество (индивидуальное сопровождение по запросу) | 2 | 50 |
| Групповое наставничество (один специалист сопровождает группу молодых специалистов) | 0 | 0 |
| Реверсивное наставничество (молодые специалисты сопровождают опытных специалистов при работе с новыми технологиями) | 0 | 0 |
| Иное | 0 | 0 |
| Данные не указаны | 2 | 50 |

Более чем в трети вузов наставничество имеет форму ситуационного, а значит, только ограниченно поддерживает мотивацию к устойчивому профессиональному развитию в рамках Службы вуза. Система традиционного персонифицированного наставничества организована только в четверти вузов, третья часть вузов использует формы группового и реверсив-

ного наставничества, которые расширяют опыт специалистов, однако не могут отменить необходимость персонального сопровождения на определенном этапе профессионального пути. Таким образом, отсутствие системы наставничества или отсутствие многовариантности форм его реализации может быть рассмотрено как один из дефицитов на пути продуктивного функционирования Службы. Возможными ресурсами для восполнения данного дефицита могут быть дополнительные ставки для сотрудников, исполняющих роль наставников, заключение договора внутриорганизационного и межведомственного взаимодействия, расширение реверсивного наставничества (взаимный обмен опытом, когда молодой специалист помогает более опытному сотруднику овладеть необходимыми инновационными технологиями, а опытный специалист погружает молодого сотрудника в особенности и тонкости работы Службы по различным направлениям деятельности).

Говоря о наставничестве, нельзя не отметить труд кураторов учебных групп, которые принимают в жизни студентов весомое участие, оказывая не только документальное сопровождение образовательного процесса, но и информационную поддержку (например, как студент может обратиться в Службу). Как было показано ранее, внутриорганизационное взаимодействие очень часто организовано с учебными подразделениями, сотрудниками которых являются кураторы.

Специалисты опрошенных Организаций на вопрос участия кураторов в мероприятиях по психологическому сопровождению ответили утвердительно 54%, в 29% Организаций участие кураторов происходит эпизодически, у 17% Организаций участие кураторов не представлено.

В табл. 42 показано участие кураторов в мероприятиях по психологическому сопровождению Организаций.

Таблица 42

Участие кураторов в мероприятиях по психологическому сопровождению в Организациях

| Участие кураторов | Количество Организаций | Процент Организаций |
|-------------------|------------------------|---------------------|
| Да | 19 | 54 |
| Эпизодически | 10 | 29 |
| Нет | 6 | 17 |

Из числа Организаций новых субъектов ответ предоставили 3 Организации (75% в сумме). Таким образом, в 25% Организаций участие кураторов не осуществляется, в 25% отмечено участие кураторов и в 25% — эпизодическое участие кураторов.

В табл. 43 представлено участие кураторов в мероприятиях по психологическому сопровождению Организаций новых субъектов.

Таблица 43

Участие кураторов в мероприятиях по психологическому сопровождению в Организациях новых субъектов

| Участие кураторов | Количество Организаций | Процент Организаций |
|-------------------|------------------------|---------------------|
| Да | 1 | 25 |
| Эпизодически | 1 | 25 |
| Нет | 1 | 25 |
| Нет данных | 1 | 25 |

В большинстве случаев кураторы участвуют в работе Службы хотя бы эпизодически (их привлечение требуется не для каждого мероприятия), в 17% Организаций привлечение кураторов не практикуется, что может быть связано как с особенностями штатного расписания и должностной инструкции куратора, так и наличием ресурсов Службы самостоятельно взаимодействовать со студентами без посредничества куратора (например, через сотрудника Службы, работающего по совместительству на кафедре факультета или института). Там, где кураторы участвуют в организации мероприятий Службы, их помощь может быть использована для решения разнообразных задач.

Мероприятия по психологическому сопровождению Организаций, в которые вовлечены кураторы, связаны с проведением групповых занятий и психологических консультаций, психологических тренингов и психологической поддержкой студентов, в том числе первокурсников и отдельных категорий обучающихся (71%). Кураторы вовлечены в мероприятия по психологической диагностике (34%), профилактические мероприятия и патриотическое воспитание (26%), психологическое и правовое просвещение (14%), повышение квалификации (3%).

В табл. 44 и на рис. 44 представлены мероприятия по психологическому сопровождению Организаций, в которые вовлечены кураторы.

Таблица 44

Наименование мероприятий, в которые вовлечены кураторы в Организациях

| Наименование мероприятий | Количество Организаций | Процент Организаций |
|--|------------------------|---------------------|
| Групповые занятия и психологические консультации, психологические тренинги и психологическая поддержка студентов, в том числе первокурсников и отдельных категорий обучающихся | 25 | 71 |
| Мероприятия по психологической диагностике | 12 | 34 |
| Профилактические мероприятия и патриотическое воспитание | 9 | 26 |
| Психологическое и правовое просвещение | 5 | 14 |
| Повышение квалификации | 1 | 3 |

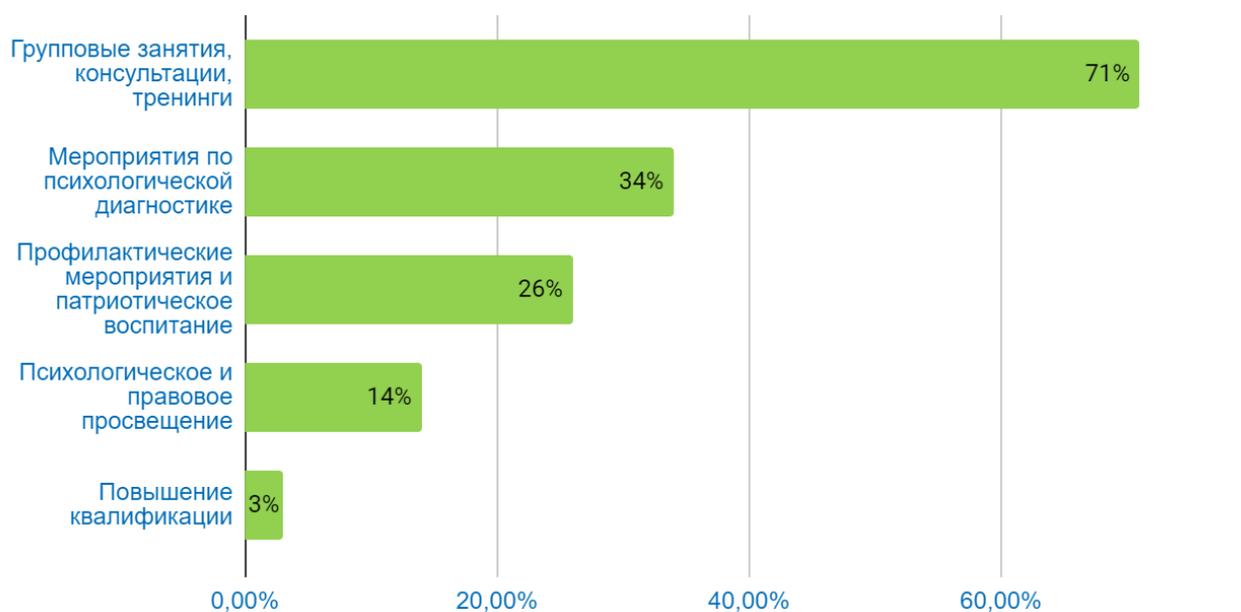


Рисунок 44. Наименование мероприятий, в которые вовлечены кураторы в Организациях

Иную ситуацию представили опрошенные специалисты в Организациях новых субъектов. В числе наименований мероприятий по психологическому сопровождению, в которые вовлечены кураторы Организациями высшего образования, названы следующие: кураторские часы (50%) и анкетирование студентов «Исследование социальной ситуации» (25%).

В табл. 45 представлены мероприятия по психологическому сопровождению Организаций новых субъектов, в которые вовлечены кураторы.

Таблица 45

Наименование мероприятий, в которые вовлечены кураторы в Организациях новых субъектов

| Наименование мероприятий с участием куратора | Количество Организаций | Процент Организаций |
|--|------------------------|---------------------|
| Кураторские часы | 2 | 50 |
| Анкетирование студентов «Исследование социальной ситуации» | 1 | 25 |
| Нет данных | 1 | 25 |

Большинство направлений деятельности Службы психологической помощи, в которых принимают участие кураторы, связано с групповыми формами активности (тренинги, консультирование), а также работой с адаптацией первокурсников и отдельных категорий студентов, поскольку они в большей степени взаимодействуют с данными категориями обучающихся в процессе документального сопровождения и организации учебного процесса, а также имеют возможность делать объявления о предстоящих групповых мероприятиях психологической направленности для обучающихся учебной группы адресно, организовать их сбор в месте проведения. Гораздо менее активно вовлечены кураторы в процессы организации психодиагностической деятельности и в мероприятия, связанные с психологическим просвещением. Поскольку кураторы могут обладать высокой степенью информированности о конкретных проблемах и запросах студентов, то такое соотношение видится оправданным. Минимальное участие кураторов в программах повышения квалификации может объясняться разницей направлений профессиональной деятельности специалистов Служб и кураторов. В Организациях новых субъектов варианты деятельности с привлечением кураторов гораздо менее разнообразны и ограничены двумя вариантами — это кураторские часы и анкетирование студентов.

Потребность в психологической помощи может возникнуть внезапно, и тогда участникам образовательных отношений потребуется понять, каким образом они могут за ней обратиться, очень быстро. Одним из способов размещения информации так, чтобы она была доступна из почти любой точки страны, является публикация ее на официальном сайте Организации (других официальных интернет-ресурсах), который модерировается с соблюдением всех требований информационной безопасности и вызывает доверие студентов, их родителей (законных представителей), преподавателей.

По результатам анализа ответов специалистов опрошенных Организаций 74% из них размещают информацию о возможностях получения психологической помощи участниками образовательных отношений на официальном сайте Организации, 54% — размещают информацию в официальных аккаунтах «ВКонтакте», а также на стендах в холлах и аудиториях Организации — 54%. В личных блогах/на страницах специалиста размещают информацию 34% Организаций. Не размещают информацию — 6% Организаций, информация будет открыта на подготовленной странице Организации в ближайшее время — 3%.

В табл. 46 и на рис. 45 представлены данные о размещении на официальном сайте Организации информации о возможностях получения психологической помощи участниками образовательных отношений.

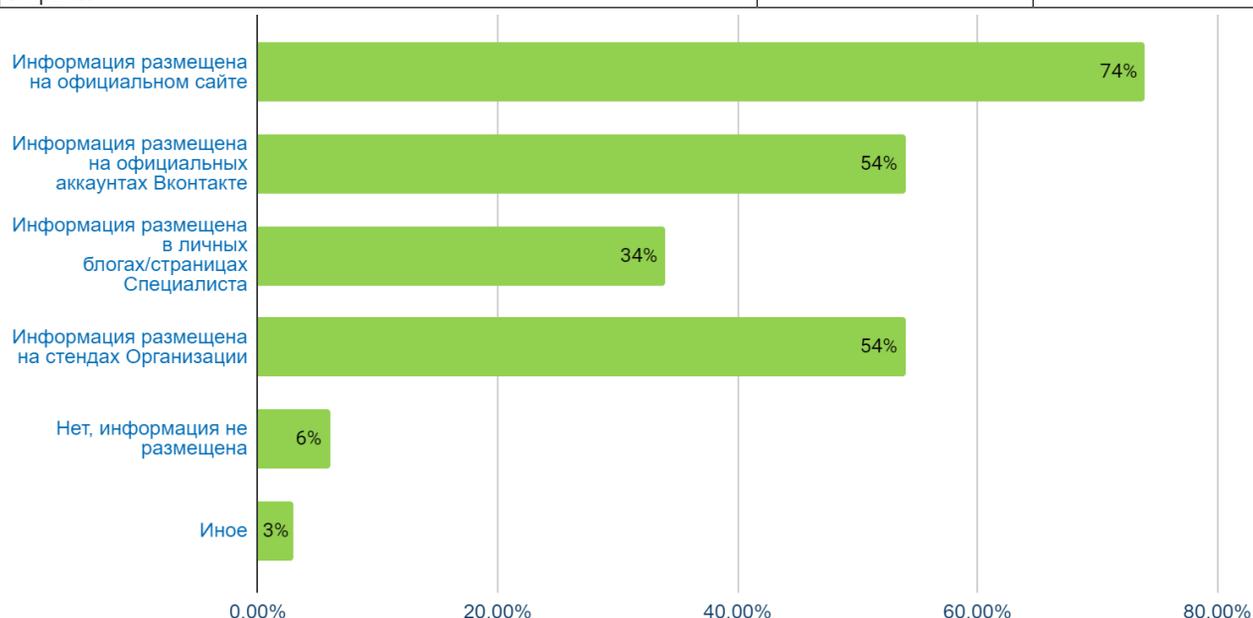
В табл. 47 представлены данные о размещении на официальном сайте Организации информации о возможностях получения психологической помощи участниками образовательных отношений в новых субъектах.

Данные мониторинга о размещении на официальном сайте Организации информации о возможностях получения психологической помощи участниками образовательных отношений отражают значительный охват Службами официальных интернет-ресурсов — примерно три четверти вузов представили информацию на сайте. Однако актуальные для молодежи социальные сети Организаций использованы в меньшей степени — чуть больше половины Служб разместили здесь данные о возможности получить психологическую помощь. Только треть специалистов Служб разместила информацию о возможностях помощи на личных интернет-ресурсах, что может объясняться разницей целевой аудитории специалиста и Службы вуза, однако, возможно, снижает эффективность вовлечения студентов в деятельность Службы через уникальный авторский контент.

Не ограничиваясь только интернет-ресурсами, Организации часто стремятся разместить сведения о работе Службы в помещениях Организации, где с ними легко могут ознакомиться посетители. Особое внимание стоит обратить на то, что почти в половине вузов информация о деятельности Службы психологической помощи не представлена на стендах Организации. Профессионально предъявленное размещение подобной информации с учетом законов визуального восприятия может играть значительную роль в представлениях студентов о существовании людей, готовых оказать помощь в безопасном пространстве на бесплатной

Размещение информации о возможности получения психологической помощи на сайте Организации

| Размещение информации на сайте Организации | Количество Организаций | Процент Организаций |
|--|------------------------|---------------------|
| Информация размещена на официальном сайте | 26 | 74 |
| Информация размещена в официальных аккаунтах во «ВКонтакте» | 19 | 54 |
| Информация размещена на стендах в холлах и аудиториях Организации | 19 | 54 |
| Информация размещена в личных блогах/на страницах специалиста | 12 | 34 |
| Нет, информация не размещена | 2 | 6 |
| Иное (подготовлена страница на сайте вуза и в ближайшее время будет открыта) | 1 | 3 |

**Рисунок 45.** Размещение информации о возможности получения психологической помощи на сайте Организации**Размещение информации о возможности получения психологической помощи на сайте Организаций новых субъектов**

| Размещение информации на сайте Организации | Количество Организаций | Процент Организаций |
|---|------------------------|---------------------|
| Информация размещена на официальном сайте | 2 | 50 |
| Информация размещена в официальных аккаунтах во «ВКонтакте» | 2 | 50 |
| Информация размещена в личных блогах/на страницах специалиста | 2 | 50 |
| Информация размещена на стендах в холлах и аудиториях Организации | 1 | 25 |
| Нет, информация не размещена | 0 | 0 |
| Иное | 0 | 0 |

основе, что может быть особенно важным для обучающихся в кризисном состоянии. Можно предположить, что такая информация, дополненная телефоном кризисной помощи, актуальным для данного региона, могла бы работать как продуктивный защитный фактор, с учетом количества запросов и отмеченных специалистами депрессивных и кризисных состояний (острого стресса, суицидального поведения). В новых субъектах также активно используются оба канала распространения информации.

Передача информации о режиме работы Службы не является исчерпывающим применением цифровых технологий в работе психолога Организации. Цифровые решения активно применяются специалистами при решении повседневных профессиональных задач.

Из общего числа опрошенных специалистов Организаций 71% (25) в качестве направления деятельности специалистов, использовавших в 2022–2023 гг. цифровые решения, отметили психологическую диагностику, 66% (23) Организаций отметили психологическое просвеще-

ние, 57% (20) Организаций отметили повышение квалификации, по 54% (19) сообщили о психологической профилактике и самообразовании. При этом 46% (16) Организаций в качестве направлений деятельности специалистов, для реализации которых используются цифровые решения, указали организационно-методическую деятельность, 37% (13) — психологическое консультирование, 23% (8) — сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, 14% (5) — коррекционно-развивающую деятельность. Сопровождение обучающихся, являющихся участниками СВО, и сопровождение обучающихся, в семьях которых есть участник СВО, отметили по 11% (4) Организации.

В табл. 48 и на рис. 46 представлены направления деятельности специалистов Организации, для реализации которых использовались цифровые решения в 2022–2023 гг.

Специалисты опрошенных Организаций новых субъектов отметили среди направлений деятельности с использованием цифровых технологий психологическое просвещение — 75% (3); психологическую диагностику, психологическую профилактику и повышение квалификации отметили 50% (2) Организаций, организационно-методическую деятельность и самообразование отметили 25% (1) Организаций.

В табл. 49 представлены направления деятельности специалистов Организаций новых субъектов, для реализации которых использовались цифровые решения в 2022–2023 гг.

Таблица 48

Направления деятельности специалистов Организаций с использованием цифровых технологий

| Направления деятельности специалистов | Количество Организаций | Процент Организаций |
|---|------------------------|---------------------|
| Психологическая диагностика | 25 | 71 |
| Психологическое просвещение | 23 | 66 |
| Повышение квалификации | 20 | 57 |
| Психологическая профилактика | 19 | 54 |
| Самообразование | 19 | 54 |
| Организационно-методическая деятельность | 16 | 46 |
| Психологическое консультирование | 13 | 37 |
| Сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью | 8 | 23 |
| Здоровьесберегающая деятельность | 6 | 17 |
| Коррекционно-развивающая деятельность | 5 | 14 |
| Сопровождение обучающихся, являющихся участниками СВО | 4 | 11 |
| Сопровождение обучающихся, в семьях которых есть участник СВО | 4 | 11 |
| Иное | 0 | 0 |

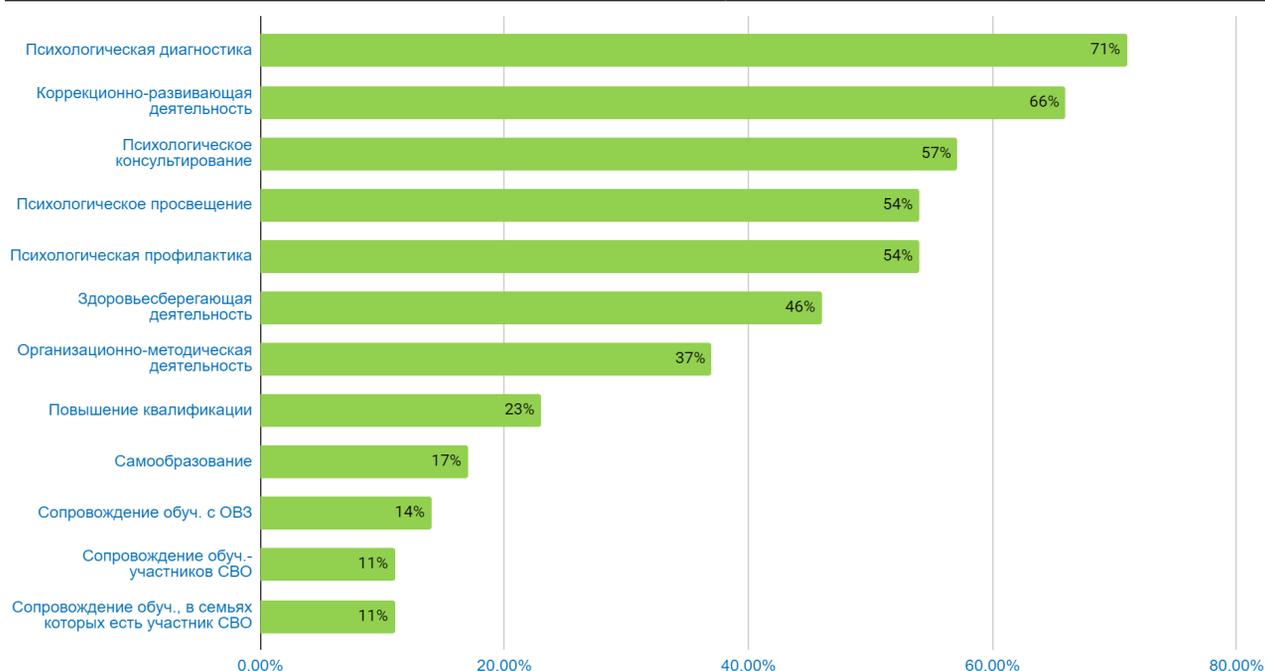


Рисунок 46. Направления деятельности специалистов Организации с использованием цифровых технологий

**Направления деятельности специалистов Организаций новых субъектов
с использованием цифровых технологий**

| <i>Направление деятельности специалистов</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|---|-------------------------------|----------------------------|
| Психологическое просвещение | 3 | 75 |
| Психологическая диагностика | 2 | 50 |
| Психологическая профилактика | 2 | 50 |
| Повышение квалификации | 2 | 50 |
| Организационно-методическая деятельность | 1 | 25 |
| Самообразование | 1 | 25 |
| Здоровьесберегающая деятельность | 0 | 0 |
| Коррекционно-развивающая деятельность | 0 | 0 |
| Психологическое консультирование | 0 | 0 |
| Сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью | 0 | 0 |
| Сопровождение обучающихся, являющихся участниками СВО | 0 | 0 |
| Сопровождение обучающихся, в семьях которых есть участник СВО | 0 | 0 |
| Иное | 0 | 0 |

Наиболее частое применение цифровых технологий для проведения психологической диагностики вполне ожидаемо, поскольку в электронном виде намного проще осуществлять сбор информации (данные из электронной анкеты сразу же поступают в форму сбора и хранения данных), ее обработку (подсчеты могут проводиться автоматически) и интерпретацию (некоторые системы учета позволяют выдавать первичную интерпретацию, указанную в описании конкретной методики), а также составление отчета (создание сводных таблиц данных). Несколько реже используются цифровые технологии для коррекционно-развивающей работы. Можно предположить, что с их помощью процесс может быть оформлен в игровом формате, повышая вовлеченность студентов и давая возможность автоматически отслеживать прогресс выполнения задания (иногда даже создавать напоминания о том, что необходимо продолжить).

Реже осуществляется использование цифровых технологий для сопровождения обучающихся с ОВЗ, что может указывать на недостаток таких инструментов, хотя цифровые технологии могут стать важным ресурсом обогащения среды, если студент испытывает сложности с сенсорным восприятием окружающей обстановки, коммуникацией, передвижением по зданиям Организации. Наиболее редко используются такие технологии для психологического сопровождения обучающихся — участников СВО и детей участников. Возможно, это связано с тем, что таких студентов пока не так много в общем числе студентов, а также с тем, что им активно оказывается психологическая помощь на базе ветеранских организаций, и в Службу Организации они не обращаются.

Еще одним важным приложением цифровых технологий является проведение социально-психологического тестирования при помощи Единой методики социально-психологического тестирования (далее — ЕМ СПТ).

Согласно данным мониторинга среди опрошенных специалистов Организаций 49% (17 Организаций) ответили, что ЕМ СПТ не используется, 20% (7 Организаций) ответили, что ЕМ СПТ не проводится. У 17% (6 Организаций) используется методика диагностики, разработанная самостоятельно, или иные психодиагностические методики, решающие аналогичные задачи. У 11% (4) Организаций СПТ проводится с использованием электронной формы, в которую перенесено содержание бумажных бланков, у 3% (1) — проводится с использованием бумажных бланков.

В табл. 50 представлены данные об использовании специалистами Организации ЕМ СПТ при проведении СПТ.

Использование специалистами Организаций ЕМ СПТ

| <i>Форма использования ЕМ СПТ</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|--|-------------------------------|----------------------------|
| ЕМ СПТ используется | 17 | 49 |
| ЕМ СПТ не проводится | 7 | 20 |
| Используется методика диагностики, разработанная самостоятельно, или иные психодиагностические методики, решающие аналогичные задачи | 6 | 17 |
| Да, проводится с использованием электронной формы | 4 | 11 |
| Да, проводится с использованием бумажных бланков | 1 | 3 |

Специалисты Организаций новых субъектов отметили, что ЕМ СПТ не используется, СПТ не проводится.

В табл. 51 представлены данные об использовании специалистами Организаций новых субъектов ЕМ СПТ при проведении социально-психологической диагностики СПТ.

Таблица 51

Использование специалистами Организаций новых субъектов ЕМ СПТ

| <i>Форма использования ЕМ СПТ</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|--|-------------------------------|----------------------------|
| ЕМ СПТ используется | 0 | 0 |
| ЕМ СПТ не проводится | 4 | 100 |
| Используется методика диагностики, разработанная самостоятельно, или иные психодиагностические методики, решающие аналогичные задачи | 0 | 0 |
| Да, проводится с использованием электронной формы | 0 | 0 |
| Да, проводится с использованием бумажных бланков | 0 | 0 |

Данные об использовании специалистами Служб ЕМ СПТ свидетельствуют о ее ограниченном применении — только почти половина (49%) Служб использует эту методику. Данные ставят вопрос о причинах предпочтения специалистами Служб иных инструментов (примерно пятая часть Служб), что может указывать на невозможность использовать ее по техническим причинам, сложности с организацией проведения и получения результатов, когда использовать свои психодиагностические методики, обработать результат и начать использовать его в работе для специалистов легче и быстрее. Кроме того, в пятой части Служб вообще не проводится СПТ, что в целом может быть следствием отсутствия у специалистов понимания целей и возможностей подобной диагностики или же вновь технической невозможности реализации платформы. Отчасти последняя сложность решается рядом образовательных Организаций (14%), которые используют СПТ в виде бумажных бланков или их аналога в форме электронной анкеты.

Также мониторинг свидетельствует, что в Организациях новых субъектов СПТ не проводится, что, возможно, является следствием постепенного вхождения в организационно-нормативное поле и перспективное овладение данным диагностическим инструментом. Таким образом, прояснение барьеров на пути использования диагностики ЕМ СПТ, проверка функциональной полезности диагностического инструментария, а также открытый диалог с экспертами Служб и региональными операторами СПТ могут быть приоритетными направлениями работы в данной сфере.

Ответ на вопрос о региональном операторе СПТ представили всего 57% (20 Организаций) из числа опрошенных.

У 33% (12) Организаций региональным оператором СПТ являются городские ППМС-центры/центры психологического сопровождения, 6% (2) отметили Министерство просвещения Российской Федерации и исполнительные органы власти субъекта Российской Федерации, осуществляющие управление в сфере образования, 3% (1) отметили Организацию (Казанский федеральный университет), научно-методический центр психолого-педагогического сопровождения, институт развития образования области. При этом 3% (1) предоставили ответ «Не знаю».

Среди опрошенных специалистов Организаций 60% подтвердили использование результатов ЕМ СПТ для планирования и реализации профилактического, просветительского и коррекционно-развивающего направления деятельности Службы, у 20% результаты не используются, не ответили на данный вопрос 20% (7) Организаций.

В табл. 52 и на рис. 47 представлены данные о том, используются ли в Организации результаты ЕМ СПТ для планирования и реализации деятельности Службы.

Таблица 52

Использование Организациями результатов ЕМ СПТ

| Использование ЕМ СПТ | Количество Организаций | Процент Организаций |
|----------------------|------------------------|---------------------|
| Да, используется | 21 | 60 |
| Нет, не используется | 7 | 20 |
| Не ответили | 7 | 20 |

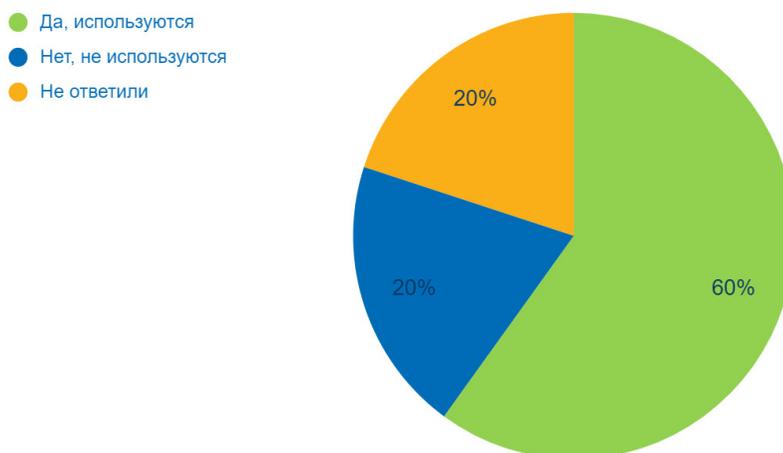


Рисунок 47. Использование Организациями результатов ЕМ СПТ

Организациями высшего образования, расположенными на территории новых субъектов, ответы не предоставлены, поскольку СПТ не проводится.

Использование результатов ЕМ СПТ для планирования и реализации профилактического, просветительского и коррекционно-развивающего направления деятельности соответствует данным о количестве Организаций, использующих и не использующих ЕМ СПТ. То, что почти все Организации, использующие диагностику ЕМ СПТ, учитывают ее результаты при планировании своей дальнейшей деятельности, говорит об осознанном ее применении в данных Организациях в случае, если ответы специалистов не носили формальный характер.

Таким образом, можно отметить, что применение цифровых технологий достаточно распространено в работе Службы Организации, вопрос расширения их использования может быть решен при дополнительном изучении дефицитов (в том числе технических) ресурсов Служб.

Помимо широкого спектра цифровых инструментов для деятельности специалистов Службы важны создание материально-технических условий деятельности, ее методическая, информационная и супервизионная поддержка.

Так, бесплатная профессиональная поддержка в рамках супервизии/интервизии специалистов опрошенных Организаций осуществляется не реже одного раза в месяц в 38% Организаций. Не реже одного раза в год бесплатная профессиональная поддержка специалистам предоставляется в 31% Организаций. Не получают профессиональную поддержку в рамках супервизии/интервизии специалисты в 31% Организаций.

В табл. 53 представлены данные о получении специалистами Организации бесплатной профессиональной поддержки в рамках супервизии/интервизии.

Среди опрошенных специалистов Организаций новых субъектов бесплатную профессиональную поддержку в рамках супервизии/интервизии специалисты не получают.

В табл. 54 представлены данные о получении специалистами Организации новых субъектов бесплатной профессиональной поддержки в рамках супервизии/интервизии.

**Получение специалистами Служб бесплатной профессиональной поддержки
в рамках супервизии/интервизии**

| Получение поддержки специалистами | Количество Организаций | Процент Организаций |
|--|------------------------|---------------------|
| Да, получают не реже одного раза в месяц | 13 | 38 |
| Да, получают не реже одного раза в год | 11 | 31 |
| Нет, не получают | 11 | 31 |

Таблица 54

**Получение специалистами Служб Организаций новых субъектов бесплатной профессиональной
поддержки в рамках супервизии/интервизии**

| Получение поддержки специалистами | Количество Организаций | Процент Организаций |
|--|------------------------|---------------------|
| Да, получают не реже одного раза в месяц | 0 | 0 |
| Да, получают не реже одного раза в год | 0 | 0 |
| Нет, не получают | 3 | 75 |
| Данные не предоставлены | 1 | 25 |

Результаты мониторинга о возможности для специалистов Служб получить бесплатную профессиональную поддержку в рамках супервизии/интервизии дополняют данные об особенностях кадрового состава Служб. Почти треть Служб не предоставляет подобную поддержку своим сотрудникам. Только 37% специалистов получают регулярную бесплатную профессиональную поддержку не реже одного раза в месяц. Необходимость финансового вложения в профессиональное развитие может быть рассмотрена как один из факторов риска, препятствующих закреплению профессионального ядра Службы. А отсутствие бесплатной профессиональной поддержки в Организациях новых субъектов может рассматриваться как один из острых дефицитов, требующих срочного восполнения с учетом выявленных в процессе мониторинга особенностей обращений и состояния обучающихся в вузах на данных территориях. В связи с этим специалисты Службы создают методические материалы, которые могут затем применяться в практической работе.

Специалисты опрошенных Организаций (17 Организаций), указавшие разработанные методические материалы, расположены в Приволжском федеральном округе (6 Организаций), Центральном федеральном округе (3 Организации), Южном федеральном округе (3 Организации), Уральском федеральном округе (2 Организации), Северо-Кавказском федеральном округе (1 Организация), Северо-Западном федеральном округе (1 Организация), Сибирском федеральном округе (1 Организация) (рис. 48).



Рисунок 48. Распределение Организаций, которые отметили методические материалы, разработанные специалистами по вопросам психологического сопровождения образовательного процесса, в ед.

В табл. 55 и на рис. 49 представлены данные о направленности мероприятий, разработанных специалистом(-ами) по вопросам психологического сопровождения образовательного процесса, которые включены в деятельности Службы за 2022/23 учебный год.

Таблица 55

Направленность мероприятий психологического сопровождения образовательного процесса, разработанных специалистами Служб

| Направленность мероприятий | Количество Организаций |
|--|------------------------|
| Психологическое сопровождение, консультативная деятельность | 9 |
| Проведение тренингов | 7 |
| Психокоррекционные, коррекционно-развивающие мероприятия | 3 |
| Мероприятия, направленные на противодействие экстремизму, и профилактические мероприятия | 6 |
| Мероприятия, направленные на проведение психодиагностики и практики познания себя (разработка рабочей тетради) | 4 |
| Разработка методических материалов по психологии («Увлекательная психология») | 1 |

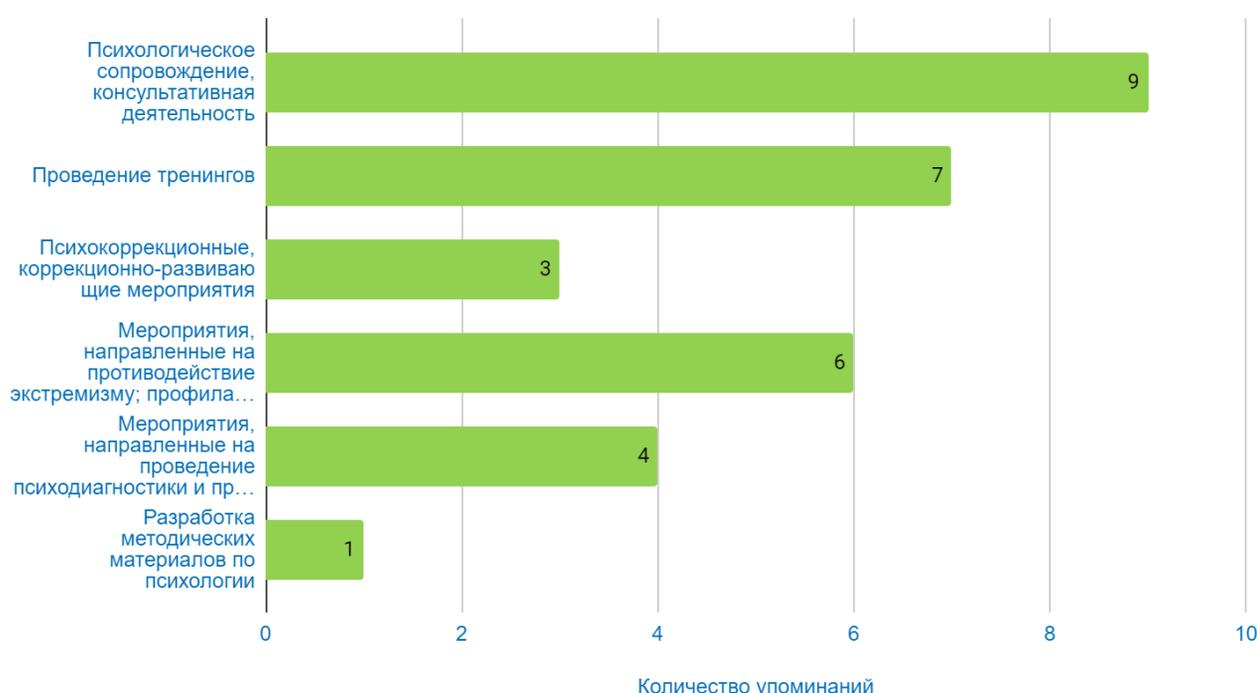


Рисунок 49. Направленность мероприятий психологического сопровождения образовательного процесса, разработанных специалистами Служб

Согласно предоставленным опрошенными Организациями данным, были указаны следующие направления мероприятий: психологическое сопровождение, консультативная деятельность — 9 Организаций, проведение тренингов — 7 Организаций, мероприятия, направленные на противодействие экстремизму, и профилактические мероприятия — 6 Организаций, мероприятия, направленные на проведение психодиагностики и практики познания себя (разработка рабочей тетради) — 4 Организации, психокоррекционные, коррекционно-развивающие мероприятия — 3 Организации, разработка методических материалов по психологии («Увлекательная психология») — 1 Организация.

Выбор данных тем может указывать на востребованность заявленной проблематики в конкретной Организации, а также сферу научно-практических интересов специалиста, создавшего эти материалы. Поскольку тема психологического сопровождения представляется достаточно объемной, были частично уточнены темы входящих в нее материалов. В табл. 56 представлены данные о разработанных специалистом (-ами) методических материалах по вопросам психологического сопровождения образовательного процесса, которые были включены в деятельность Службы за 2022/23 учебный год.

Разработанные специалистом (-ами) методические материалы по вопросам психологического сопровождения образовательного процесса

| <i>Методические материалы для психологического сопровождения образовательного процесса</i> | <i>Количество Организаций</i> |
|--|-------------------------------|
| Программы адаптации для первокурсников | 3 |
| Методические рекомендации по оказанию психолого-педагогической, методической и консультационной помощи, учебно-методические пособия | 2 |
| Программы адаптации для первокурсников (студентов мобилизованных и уволенных с военной службы; подготовка плана-конспекта групповых занятий, анкет для первокурсников; разработка информационной памятки для студентов и кураторов по психологической поддержке и психологической самопомощи в кризисной ситуации; положение об оказании индивидуальной психологической и кризисной помощи обучающимся и работникам университета; работа со студентами с различными особенностями) | 1 |

Таблица 57

Методические материалы, разработанные специалистами Организаций новых субъектов, по вопросам психологического сопровождения образовательного процесса

| <i>Наименование Организации</i> | <i>Методические материалы, разработанные специалистом (-ами)</i> | <i>Направленность мероприятия</i> |
|---|--|--|
| ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» | Социально-психологическая адаптация студентов | Программа адаптации первокурсников к обучению в вузе |
| | Социально-психологическая адаптация студентов — участников СВО | Программа адаптации студентов, мобилизованных и уволенных с военной службы |
| ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» | 0 | 0 |
| ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» | Адаптация первокурсников | Тренинг |

Согласно предоставленным данным, среди методических материалов для психологического сопровождения образовательного процесса были указаны: программы адаптации для первокурсников — 3 Организации, методические рекомендации по оказанию психолого-педагогической, методической и консультационной помощи, учебно-методические пособия — 2 Организации, программы адаптации для первокурсников (студентов мобилизованных и уволенных с военной службы; подготовка плана-конспекта групповых занятий, анкет для первокурсников; разработка информационной памятки для студентов и кураторов по психологической поддержке и психологической самопомощи в кризисной ситуации; положение об оказании индивидуальной психологической и кризисной помощи обучающимся и работникам университета; работа со студентами с различными особенностями) — одна Организация. Как видно из представленных данных, большая часть посвящена проблемам адаптации студентов в различные периоды обучения (поступление, возвращение после участия в СВО, попадание в кризисную ситуацию и др.). Возможно, это указывает на дефицит таких материалов среди уже изданных.

Специалистами Организаций новых субъектов указаны: мероприятия, направленные на адаптацию первокурсников, — две Организации — 50%. Мероприятия, направленные на адаптацию студентов — участников СВО (мобилизованных и уволенных с военной службы), — одна Организация — 25%.

В табл. 57 представлены данные о методических материалах, разработанных специалистами Организаций новых субъектов, по вопросам психологического сопровождения образовательного процесса, которые включены в деятельность Службы за 2022/23 учебный год.

Таким образом, основная тематика методических материалов, разработанных специалистами, связана с консультативной деятельностью и проведением тренингов. Важным направлением для методической деятельности стали также профилактические мероприятия и мероприятия, направленные на противодействие экстремизму, что отражает актуальность и востребованность данного вида работы в рамках деятельности Служб психологической помощи.

Разработка методических материалов, нацеленных на адаптацию студентов, мобилизованных и уволенных с военной службы, а также памятки по оказанию психологической помощи и самопомощи в кризисных ситуациях отражают чуткое реагирование специалистов Служб на актуальные запросы времени.

Отдельно была исследована тематика методических материалов, посвященных сопровождению образовательного процесса. Преобладают материалы, посвященные адаптации первокурсников, что подтверждает данные исследований, особо акцентирующих внимание на этой проблеме. Однако обращает на себя внимание то, что в числе методических материалов не выявлено специфического содержания, связанного с профилями и направлениями обучения будущих педагогов. В частности, остался вне фокуса внимания такой важный период, как погружение студентов старших курсов в ситуацию практической профессиональной деятельности в современной школе в рамках педагогической практики, а также сопутствующие проблемы профессиональной идентификации старшекурсников и выпускников.

Переходя от методического обеспечения к материальному, стоит остановиться на особенностях организации рабочего пространства Службы, так как работа специалистов связана с различными форматами взаимодействия с участниками образовательных отношений — групповые (где требуется достаточное пространство и количество рабочих мест), индивидуальные (позволяющие сохранить конфиденциальность разговора, создать безопасную и доверительную атмосферу) занятия, размещение оборудования, книг и диагностических материалов.

31% опрошенных Организаций в качестве рабочего места специалиста Психологической службы имеют один кабинет на всех специалистов. Два и более кабинетов на всех специалистов имеют 14% Организаций. Рабочее место специалистов организовано в кабинете, где работают другие сотрудники Организации, отмечается у 14% Организаций. Отдельный кабинет для каждого специалиста отмечается только в одной Организации (3%).

Наличие отдельного кабинета для проведения консультативной работы отмечается у 74% опрошенных Организаций. У 57% Организаций имеются и кабинеты для проведения групповой работы. Отдельный кабинет релаксации и снятия эмоционального напряжения имеется у 17% Организаций. Наличие отдельного кабинета для проведения диагностической работы отмечается у 14% Организаций.

В табл. 58 и на рис. 50 представлены данные о способах организации рабочего места специалистов Организации.

Среди опрошенных специалистов Организаций новых субъектов 50% имеют один кабинет на всех специалистов Психологической службы, а 25% (одна Организация) — имеют оборудованное рабочее место специалиста в кабинете, где работают другие сотрудники Организации. При этом наличие отдельных кабинетов для проведения групповой и консультативной работы имеется у 50% Организаций новых субъектов, а в одной Организации (25%) имеется отдельный кабинет релаксации и снятия эмоционального напряжения.

Таблица 58

Способы организации рабочего места специалиста

| <i>Организация рабочего места</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|---|-------------------------------|----------------------------|
| Отдельный кабинет для проведения групповой работы | 20 | 57 |
| Отдельный кабинет для проведения консультативной работы | 26 | 74 |
| Отдельный кабинет релаксации и снятия эмоционального напряжения | 6 | 17 |
| Отдельный кабинет для проведения диагностической работы | 5 | 14 |
| Отдельный кабинет у каждого специалиста | 1 | 3 |
| Два и более кабинета для всех специалистов | 5 | 14 |
| Один кабинет для всех специалистов | 11 | 31 |
| Рабочее место специалиста(-ов) Службы организовано в кабинете, где работают также другие сотрудники Организации | 5 | 14 |
| Постоянное рабочее место специалиста(-ов) на данный момент отсутствует | 1 | 3 |
| Иное | 0 | 0 |

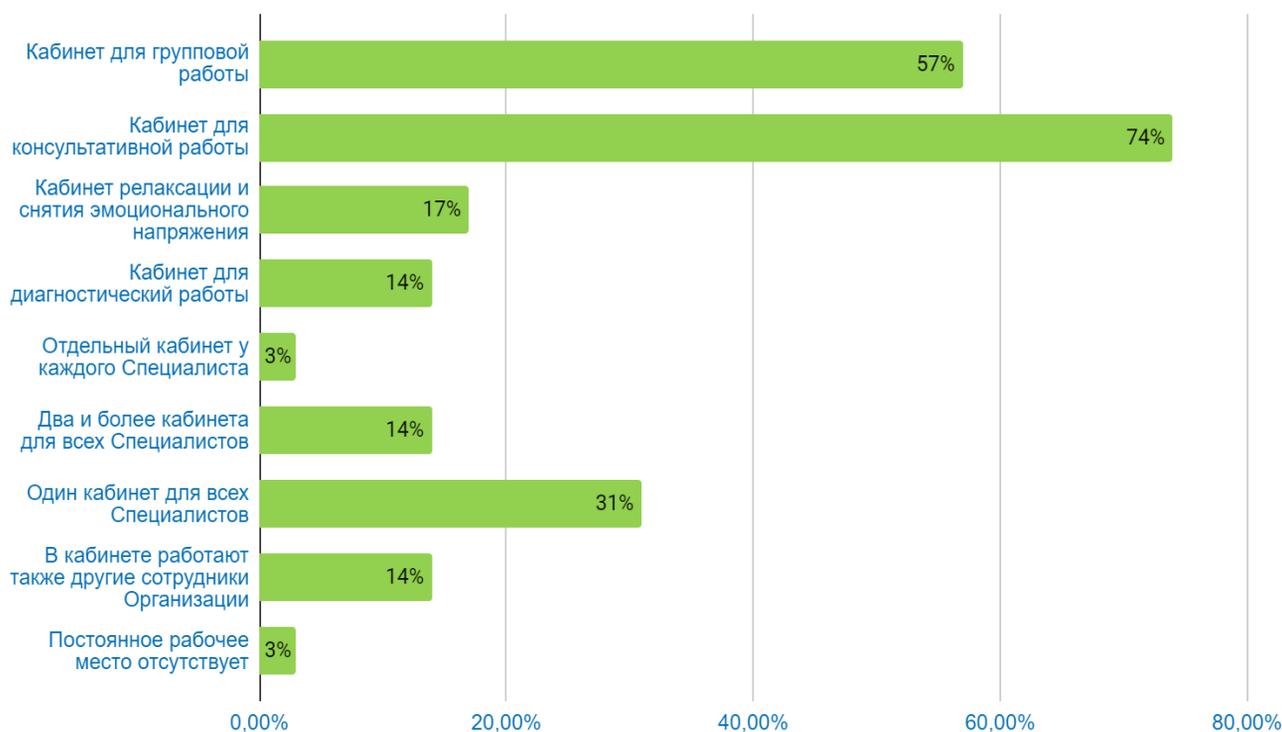


Рисунок 50. Способы организации рабочего места специалиста

Как мы видим из результатов мониторинга, в большинстве Организаций удалось организовать отдельный кабинет для консультативной работы, что полностью соответствует требованиям к проведению индивидуальных консультаций. Проводить их в кабинете, где сидят другие сотрудники или куда имеют постоянный доступ другие участники образовательных отношений, едва ли представляется возможным. Кабинеты групповой работы удалось организовать меньшему числу Организаций, возможно, из-за того, что такое помещение требует отдельной комнаты достаточно большой площади и соответствующего количества мебели, а такие помещения, как правило, заняты под учебные аудитории. Треть образовательных Организаций имеет один кабинет, где размещена вся Служба. Соответственно, для проведения отдельных форм работы специалисту необходимо прежде найти подходящее помещение (или заранее забронировать его), убедиться, что оно будет свободно и на протяжении всего времени работы в него никто не сможет зайти. Такая форма устройства отнимает достаточно много времени, не может быть реализована, если потребность в консультации возникла немедленно и свободных помещений нет. Единственным выходом может являться временное освобождение кабинета другими специалистами Службы, что негативно влияет на распределение их рабочего времени. Только в одной Организации каждый сотрудник Службы имеет свой кабинет, поскольку Служба состоит из двух человек — руководителя и психолога. В одной Организации психолог не имеет постоянного рабочего места, что еще более усложняет планирование своей деятельности.

Ресурсом для преодоления данных дефицитов может являться перераспределение назначения площадей по результатам анализа возникновения потребности в различных типах помещений за определенный расчетный период.

В табл. 59 представлены данные о способах организации рабочего места специалистов Организации в новых субъектах.

В Организациях новых субъектов в двух Организациях созданы кабинеты для консультативной и групповой работы, в одной создан кабинет релаксации. Также в двух Организациях все сотрудники Службы размещаются в одном кабинете, что может быть допустимо, если для консультирования и групповой работы имеются свободные отдельные помещения. Отдельное внимание обращалось на оснащенность описываемых выше кабинетов.

Способы организации рабочего места специалиста Организаций новых субъектов

| Организация рабочего места | Количество Организаций | Процент Организаций |
|---|------------------------|---------------------|
| Отдельный кабинет для проведения групповой работы | 2 | 50 |
| Отдельный кабинет для проведения консультативной работы | 2 | 50 |
| Отдельный кабинет релаксации и снятия эмоционального напряжения | 1 | 25 |
| Отдельный кабинет для проведения диагностической работы | 0 | 0 |
| Отдельный кабинет у каждого специалиста | 0 | 0 |
| Два и более кабинета для всех специалистов | 0 | 0 |
| Один кабинет для всех специалистов | 2 | 50 |
| Рабочее место специалиста(-ов) Службы организовано в кабинете, где работают также другие сотрудники Организации | 1 | 25 |
| Постоянное рабочее место специалиста(-ов) на данный момент отсутствует | 0 | 0 |
| Иное | 0 | 0 |

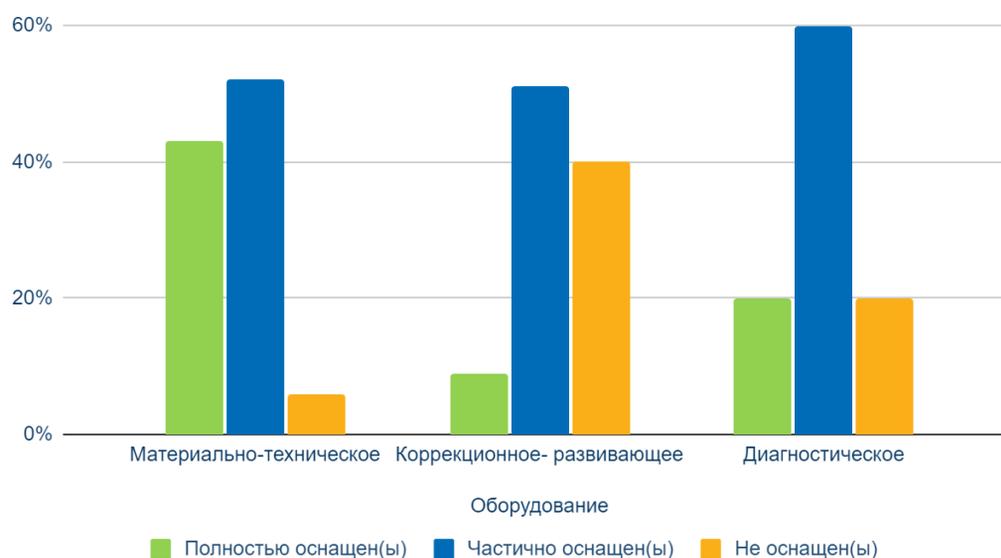
Среди опрошенных специалистов Организаций полное оснащение материально-техническим оборудованием отметили 43%, полное оснащение коррекционно-развивающим оборудованием имеют 9% Организаций, диагностическим оборудованием оснащены 20% Организаций. Частичное оснащение материально-техническим и коррекционно-развивающим оборудованием подтвердили 51% Организаций, частичное оснащение диагностическим оборудованием — 60% Организаций. Отсутствие необходимого коррекционно-развивающего оборудования констатируется у 40% Организаций, отсутствие диагностического оборудования подтвердили 20% Организаций и 6% — не имеют необходимого материально-технического оснащения рабочего кабинета специалистов.

В табл. 60 и на рис. 51 представлены данные об оснащении рабочего кабинета специалиста Организации необходимым материально-техническим, коррекционным, диагностическим оборудованием (персональный компьютер/ноутбук с программным обеспечением, копирова-вальная техника/многофункциональное устройство, принтер, сканер и др.).

Таблица 60

Оснащение кабинета специалиста Организации, %

| Оборудование | Полностью оснащен(ы) | Частично оснащен(ы) | Не оснащен(ы) |
|----------------------------|----------------------|---------------------|---------------|
| Материально-техническое | 15–43 | 18–51 | 2–6 |
| Коррекционное- развивающее | 3–9 | 18–51 | 14–40 |
| Диагностическое | 7–20 | 21–60 | 7–20 |

**Рисунок 51.** Оснащение кабинета специалиста Организации

Среди опрошенных специалистов Организаций новых субъектов получены следующие ответы: частичное оснащение материально-техническим, коррекционно-развивающим и диагностическим оборудованием подтвердили 50%, 25% указали на отсутствие оснащения.

В табл. 61 представлены данные об оснащении рабочего кабинета специалиста Организации новых субъектов необходимым материально-техническим, коррекционным, диагностическим оборудованием (персональный компьютер/ноутбук с программным обеспечением, копировальная техника/многофункциональное устройство, принтер, сканер и пр.).

Таблица 61

Оснащение кабинета специалиста Организаций новых субъектов, %

| <i>Оборудование</i> | <i>Полностью оснащен(ы)</i> | <i>Частично оснащен(ы)</i> | <i>Не оснащен(ы)</i> |
|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------|
| Материально-техническое | 0 | 2–50 | 1–25 |
| Коррекционное- развивающее | 0 | 2–50 | 1–25 |
| Диагностическое | 0 | 2–50 | 1–25 |

Большинство кабинетов Службы оборудованы частично, причем чаще всего это оборудование касается диагностического направления работы, что может быть связано с необходимостью — именно психодиагностика наиболее требовательна к наличию необходимых материалов. Среди полностью оснащенных кабинетов наиболее часто кабинет укомплектован мебелью и офисной техникой, реже всего — коррекционно-развивающим оборудованием. Эта тенденция сохраняется и в части кабинетов, которые оцениваются как неоснащенные. Как правило, это недостаток коррекционно-развивающего оборудования, хотя два кабинета недостаточно оснащены мебелью и техникой (что может быть связано как с отсутствием кабинета Службы вообще, так и нахождением Службы на раннем этапе развития), 7 — диагностическим инструментарием (что может вызывать сложности при необходимости срочной диагностики). В вузах новых субъектов в двух Организациях кабинеты оснащены частично, в одной Организации кабинет не оснащен (что согласуется с этапом переустройства и развития этих Служб). Поскольку одной из категорий студентов, нуждающихся в особом внимании Психологической службы, являются обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью, помимо необходимого оборудования кабинеты должны быть оснащены инфраструктурой доступной среды.

Среди опрошенных специалистов Организаций 51% подтвердили соответствие кабинетов специалистов требованиям доступной инфраструктуры и обеспеченность специальными условиями для психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. 29% указали, что кабинеты специалистов Организации соответствуют требованиям доступной инфраструктуры (программа «Доступная среда»). У 20% опрошенных Организаций кабинеты специалистов не соответствуют данным требованиям.

В табл. 62 представлены данные о том, соответствуют ли кабинеты специалистов Организации требованиям доступной инфраструктуры («Доступная среда»), а также обеспечены ли указанные кабинеты специальными условиями для психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Таблица 62

Соответствие кабинетов специалистов требованиям доступности для людей с ОВЗ и инвалидностью

| <i>Наличие доступной среды/организация специальных условий</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|--|-------------------------------|----------------------------|
| Да | 18 | 51 |
| Нет | 7 | 20 |
| Частично | 10 | 29 |

Среди Организаций новых субъектов ответ предоставила одна Организация (25%), подтвердив соответствие частично.

В табл. 63 представлены данные о том, соответствуют ли кабинеты специалистов Организаций новых субъектов требованиям доступной инфраструктуры («Доступная среда»), а также обеспечены ли указанные кабинеты специальными условиями для психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Соответствие кабинетов специалистов требованиям доступности для людей с ОВЗ и инвалидностью

| <i>Наличие доступной среды/организация специальных условий</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|--|-------------------------------|----------------------------|
| Частично | 1 | 25 |
| Данные не представлены | 3 | 75 |

Только в половине Организаций инфраструктура кабинетов Службы полностью соответствует требованиям доступной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Это позволяет создать комфортные условия для взаимодействия с данной группой студентов как для них самих, так и для специалистов Службы. В 29% вузов такие условия созданы частично, что указывает на актуальность данной проблемы, но может стать результатом как недостаточности ресурсов на данном этапе развития Службы, так и в целом ее раннего развития, когда создание специальных образовательных условий еще не завершено. 20% Организаций не имеют таких условий вовсе. В Организациях новых субъектов только один участник отметил, что кабинет Службы соответствует частично, остальные не ответили на этот вопрос (в одной Организации Служба не создана, в двух остальных активно развивается в настоящее время).

Таким образом, оснащение кабинетов Службы по большей части позволяет решать основные ее задачи, однако все потребности Службы удовлетворены далеко не везде. Одной из перспектив развития является расширение инструментария, который может быть приобретен для нужд Службы, а также увеличение числа кабинетов, оборудованных в соответствии с требованиями доступной среды.

В последних нескольких вопросах участникам было предложено оценить эффективность деятельности Службы, действующей в их Организации, описать дефициты, с которыми им пришлось столкнуться в процессе деятельности.

Так, одна из ведущих трудностей в процессе организации психологической деятельности, которая возникает у 49% опрошенных Организаций, заключается в отсутствии или дефиците специалистов подразделений по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи. Дефицит специалистов, осуществляющих психологическое сопровождение в целом, отметили 37% Организаций. Материально-технические трудности в организации деятельности по психологическому сопровождению имеются у 31% Организаций. Недостаточность нормативной правовой базы, регламентирующей межведомственное взаимодействие при оказании психологического сопровождения, констатируется у 20% Организаций. Организационные трудности отметили 9% Организаций, методические трудности в организации деятельности по психологическому сопровождению — 6%. Лишь 14% опрошенных специалистов Организаций указали на отсутствие трудностей в процессе организации психологической деятельности.

В табл. 64 и на рис. 52 представлены данные о трудностях, возникающих в процессе организации психологической деятельности в Организации.

Трудности, возникающие в процессе организации психологической деятельности в Организации

| <i>Перечень дефицитов</i> | <i>Количество Организаций</i> | <i>Процент Организаций</i> |
|---|-------------------------------|----------------------------|
| Дефицит специалистов | 13 | 37 |
| Отсутствие/дефицит специалистов подразделений по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи | 17 | 49 |
| Материально-технические трудности в организации деятельности по психологическому сопровождению | 11 | 31 |
| Недостаточность нормативной правовой базы, регламентирующей деятельность Службы | 7 | 20 |
| Недостаточность нормативной правовой базы, регламентирующей межведомственное взаимодействие при оказании психологического сопровождения | 7 | 20 |
| Методические трудности в организации деятельности по психологическому сопровождению | 2 | 6 |
| Организационные трудности | 3 | 9 |
| Трудностей не возникает | 5 | 14 |

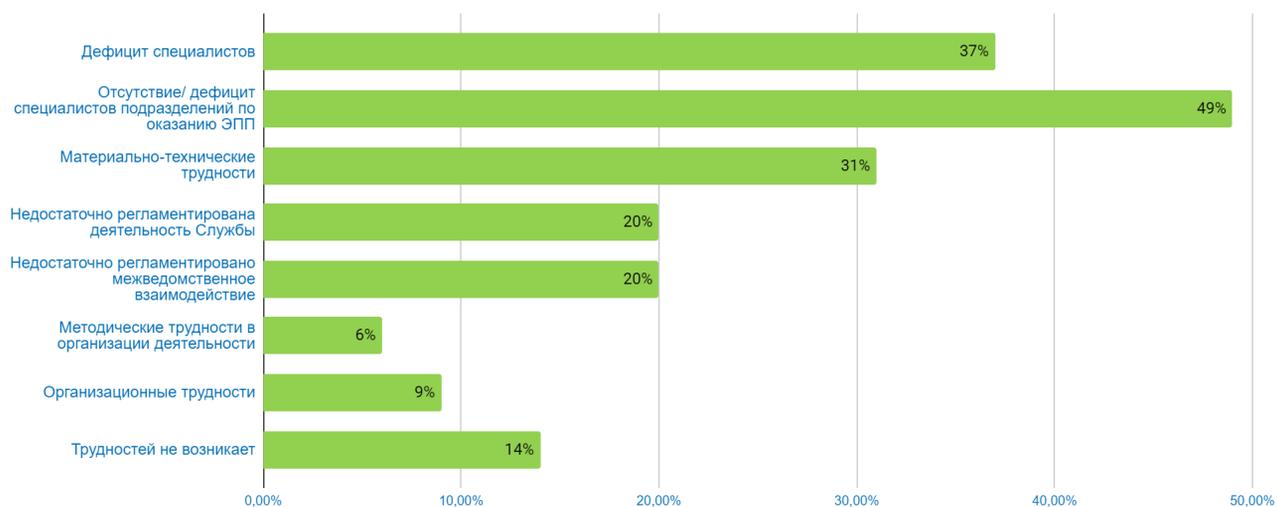


Рисунок 52. Трудности, возникающие в процессе организации психологической деятельности в Организации

Как можно отметить, самый большой дефицит связан с отсутствием достаточного количества специалистов, которые имеют компетенции для оказания экстренной и кризисной психологической помощи, что особенно актуально в обстоятельствах неопределенности, однако наблюдается дефицит и других сотрудников Службы, что также согласуется с оцениваемым стажем специалистов, которые работают в настоящее время (через несколько лет молодые специалисты переходят на другое место работы, а их ставка освобождается, пока не появится новый кандидат), а также с отмеченным ранее не полностью укомплектованным штатом (11% ставок на данный момент вакантны). Еще одна важная группа дефицитов — материально-техническое оснащение. Как показано ранее, большая часть кабинетов оборудованы всем необходимым лишь частично, в одной Организации Служба не располагает отдельным кабинетом, в двух Организациях в кабинете недостаточно мебели и основной офисной техники. 40% участников отмечают, что деятельность Службы недостаточно регламентирована (в том числе в части межведомственного взаимодействия), поскольку большая часть документации разрабатывается на локальном уровне, а нормативно-правовые документы по межведомственному взаимодействию утверждены только в 37% Организаций. Еще 15% отметили методические и организационные трудности, с которыми им пришлось столкнуться. Однако 14% утверждают, что на данном этапе трудностей у них не возникло. Можно предположить, что Служба находится в состоянии стабильного функционирования и не нуждается в совершенствовании (если ответ не был формальным) либо на одном из ранних этапов развития, когда основные потребности Службы удовлетворены, а дальнейшее развитие пока не предполагается (не встречаются задачи, которые требуют больше ресурсов, чем есть у Службы сейчас).

В Организациях новых субъектов отсутствие/дефицит специалистов подразделений по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи, материально-технические трудности в организации деятельности по психологическому сопровождению отметили 50% опрошенных специалистов. Недостаточность нормативной правовой базы, регламентирующей межведомственное взаимодействие при оказании психологического сопровождения, методические трудности в организации деятельности по психологическому сопровождению и дефицит специалистов отметили специалисты 25% (1) Организаций.

В табл. 65 представлены данные о трудностях, возникающих в процессе организации психологической деятельности в Организациях новых субъектов.

Трудности, с которыми сталкиваются Службы в новых субъектах, согласуются с таковыми по всем субъектам Российской Федерации (дефицит кадров, материально-технического оснащения, нормативной документации по межведомственному взаимодействию, методологического сопровождения), однако не назывались трудности, связанные с нехваткой специалистов по оказанию экстренной и кризисной помощи, отсутствием нормативного регули-

**Трудности, возникающие в процессе организации оказания психологической помощи
в Организациях новых субъектов**

| Перечень дефицитов | Количество Организаций | Процент Организаций |
|---|------------------------|---------------------|
| Дефицит специалистов | 1 | 25 |
| Дефицит специалистов подразделений по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи | 0 | 0 |
| Отсутствии/дефицит специалистов подразделений по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи | 2 | 50 |
| Материально-технические трудности в организации деятельности по психологическому сопровождению | 2 | 50 |
| Недостаточность нормативной правовой базы, регламентирующей деятельность Службы | 0 | 0 |
| Недостаточность нормативной правовой базы, регламентирующей межведомственное взаимодействие при оказании психологического сопровождения | 1 | 25 |
| Методические трудности в организации деятельности по психологическому сопровождению | 1 | 25 |
| Организационные трудности | 0 | 0 |
| Трудностей не возникает | 0 | 0 |

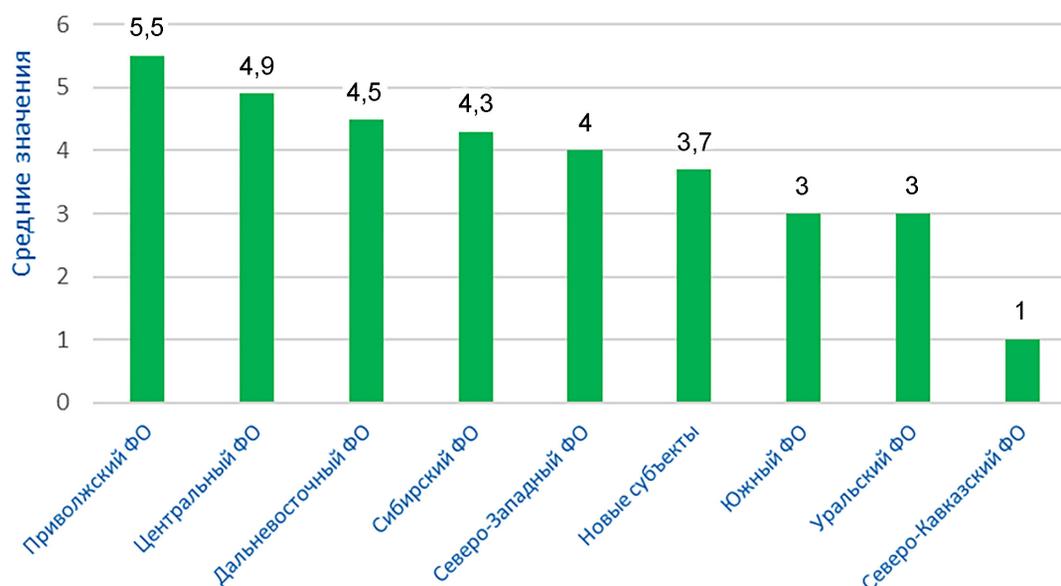


Рисунок 53. Уровни удовлетворенности заработной платой специалистов Служб во всех Организациях федеральных округов и в новых субъектах по средним значениям

рования деятельности Службы, организацией психологического сопровождения (можно предположить, что в период проведения мониторинга и позже устанавливается организационная структура).

Одним из ресурсов преодоления дефицита кадров может быть названо материальное поощрение специалистов, в первую очередь — заработная плата. На данный момент степень удовлетворенности ее уровнем довольно низкая.

Оценку степени удовлетворенности уровнем заработной платы удобнее рассмотреть в разрезе федеральных округов. Общий уровень удовлетворенности заработной платой специалистов Психологических служб по всем опрошенным Организациям равен 4,5 балла из 10.

Значение немного выше среднего в 5,5 балла из 10 оказалось только в Приволжском федеральном округе. Сравнить полученные результаты удобнее с помощью графика на рис. 53.

В следующих федеральных округах: Центральном (4,9), Дальневосточном (4,5), Сибирском (4,3), Северо-Западном (4,0) специалисты оценивают удовлетворенность заработной платой ниже среднего. Низкий уровень удовлетворенности заработной платой выявлен в следующих федеральных округах: Южном (3,0), Уральском (3,0), Северо-Кавказском (1,0).

Уровень удовлетворенности заработной платой специалистов Служб новых субъектов оказался равен 3,7 балла из 10. Причем в Психологической службе ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» Запорожской области удовлетворенность заработной платой выше, чем в педагогических университетах ДНР и ЛНР.

Таким образом, наиболее высокий уровень удовлетворенности заработной платой указывают специалисты Служб из Приволжского и Центрального федеральных округов. Но даже в этих регионах уровень не превышает 5,5 балла. В связи с этим можно высказать предположение, что специалисты считают несоразмерным оплату своего труда и те объемы нагрузки, которые входят в их обязанности, в том числе в результате работы в различных условиях (наличие/отсутствие отдельного кабинета для работы, необходимость работать в различных корпусах, часто выезжать в командировки, находиться на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий и др.).

Еще одним критерием оценивания выступает доступность оказываемой помощи участникам образовательных отношений.

Опрошенные специалисты оценили ее доступность в своих Организациях за 2022/23 учебный год. Высокие значения получили следующие пункты: «соблюдение конфиденциальности» (4,8), «возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям» (4,3), «возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации» (4,1), «возможность быстрой записи, в том числе онлайн, на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания» (4,0). Самое низкое значение у показателя «доступность материалов для самопомощи, размещенных в сети Интернет в официальных источниках Организации» (3,5).

Показатели доступности психологической помощи участникам образовательных отношений во всех Организациях в 2022/23 учебном году представлены в табл. 66.

Таблица 66

Показатели доступности психологической помощи участникам образовательных отношений во всех Организациях и в новых субъектах в 2022/23 учебном году в средних значениях

| <i>Показатели доступности психологической помощи</i> | <i>Все Организации</i> |
|---|------------------------|
| Возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям | 4,3 |
| Возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации | 4,1 |
| Возможность быстрой записи, в том числе онлайн, на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания | 4,0 |
| Доступность дистанционного психологического консультирования | 3,7 |
| Доступность материалов для самопомощи, размещенных в сети Интернет в официальных источниках Организации | 3,5 |
| Соблюдение конфиденциальности | 4,8 |

Таблица 67

Показатели доступности психологической помощи участникам образовательных отношений в новых субъектах в 2022/23 учебном году в средних значениях

| <i>Показатели доступности психологической помощи</i> | <i>Новые субъекты</i> |
|---|-----------------------|
| Возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям | 4,7 |
| Возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации | 4,3 |
| Возможность быстрой записи, в том числе онлайн, на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания | 4,7 |
| Доступность дистанционного психологического консультирования | 3,7 |
| Доступность материалов для самопомощи, размещенных в сети Интернет в официальных источниках Организации | 4,0 |
| Соблюдение конфиденциальности | 5,0 |

Наиболее высоко отмечается соблюдение конфиденциальности — базовый принцип проведения любых видов психологической работы. На уровне около 4 баллов оценены такие показатели, как проведение разных направлений деятельности психолога в соответствии с тем, какие задачи ему необходимо решить и какой запрос имеется у участников образовательных отношений, а также возможность получить срочную помощь в кризисной ситуации или записаться на ближайшую дату, в том числе онлайн. Благодаря этому помощь будет оказана своевременно, когда обучающийся в ней нуждается. Если же запись на ближайшие несколько сеансов нет, то предполагается возможность попадания в лист ожидания, однако также на непродолжительное время. Наименее относящимися к эффективности считается наличие дистанционного психологического консультирования. Можно предположить, это связано с тем, что такой вид деятельности требует дополнительной серьезной подготовки, возможно, отдельного специалиста, который будет заниматься оказанием только такой помощи, а также технического оснащения. Не каждая Служба на текущем этапе своего развития может позволить себе подобным образом распределить ресурсы (хотя в 43% Организаций дистанционное консультирование ведется), а также отмечается невысокая доступность материалов о самопомощи (всего 3,5 балла). В этом случае можно сделать предположение, что этот вариант вызвал следующее опасение: в случае возникновения ситуации, требующей оказания психологической помощи, обучающийся или другой участник образовательных отношений не сможет самостоятельно оценить свое состояние, не сможет в полной мере использовать советы из информационных материалов, однако у него создается впечатление, что раз ему не помогла эта информация, то и обращение в Службу не поможет, и он не обратится за помощью.

В Организациях новых субъектов высокие оценки поставили следующим показателям доступности психологической помощи: «соблюдение конфиденциальности» (5,0), «возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям» (4,7), «возможность быстрой записи, в том числе онлайн, на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания» (4,7), «возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации» (4,3). Низко оценивают новые субъекты показатель «доступность дистанционного психологического консультирования» (3,7). Эта тенденция соответствует тому, как распределились оценки по стране.

Показатели доступности психологической помощи участникам образовательных отношений в Организациях новых субъектов в 2022/23 учебном году представлены в табл. 67.

Наконец, участникам было предложено оценить свою Службу по 10-балльной шкале (где 10 баллов — высокая оценка, а 1 балл — низкая оценка) за 2022/23 учебный год по различным направлениям деятельности.

Самооценка респондентами эффективности работы служб показывает, что все направления деятельности представлены на хорошем уровне (высоком и выше среднего). Значимо отмечают высокими оценками по 10-балльной шкале эффективность консультативной деятельности (9,4), просветительской деятельности (8,2) и психодиагностической деятельности (8,2). Стоит отметить не очень высокий средний балл по коррекционно-развивающей деятельности: для всех Организаций он оказался равен 6,5.

Эффективность Служб за 2022/23 учебный год по направлениям деятельности во всех Организациях представлена в табл. 68.

Таблица 68

Эффективность Служб по 10-балльной шкале за 2022/23 учебный год по направлениям деятельности во всех Организациях в средних значениях

| <i>Направления деятельности</i> | <i>Все Организации</i> |
|--|------------------------|
| Просветительская деятельность | 8,2 |
| Психодиагностическая деятельность | 8,2 |
| Профилактическая деятельность | 7,9 |
| Консультативная деятельность | 9,4 |
| Коррекционная и развивающая деятельность | 6,5 |

Оценка эффективности работы Служб в Организациях новых регионов показывает, что все направления деятельности представлены на хорошем и высоком уровнях. Значимо отмечают высокими оценками по 10-балльной шкале эффективность консультативной деятельности (9,0) и психодиагностической деятельности (8,0). Средний балл по коррекционно-развивающей деятельности равен 7,33 из 10. Просветительская и профилактическая деятельности были оценены ниже всех остальных направлений — в среднем 7 баллов из 10.

Эффективность Служб за 2022/23 учебный год по направлениям деятельности в новых субъектах представлена в табл. 69.

Таблица 69

Эффективность Служб по 10-балльной шкале за 2022/23 учебный год по направлениям деятельности в новых субъектах, в средних значениях

| <i>Направления деятельности</i> | <i>Новые субъекты</i> |
|--|-----------------------|
| Просветительская деятельность | 7,0 |
| Психодиагностическая деятельность | 8,0 |
| Профилактическая деятельность | 7,0 |
| Консультативная деятельность | 9,0 |
| Коррекционная и развивающая деятельность | 7,3 |

Результаты мониторинга, отражающие представления об эффективности деятельности Служб, позволяют обобщить многообразие полученных данных. Специалисты всех Служб выделяют как ведущую консультативную деятельность, что согласуется с анализом результатов запросов обучающихся и специфики их актуального психологического состояния. Примерно в равных пропорциях представлена эффективность психодиагностической, просветительской, профилактической деятельности, тогда как коррекционно-развивающая деятельность выделяется как наименее эффективная, что соотносится с меньшим вниманием со стороны Служб к этому направлению работы. Однако в Организациях новых субъектов психодиагностическая и коррекционно-развивающая виды деятельности выступают на втором месте по эффективности после консультативной, что соотносится со спецификой актуального состояния участников образовательных отношений в этих регионах.

Выводы

Подводя итог результатов первого блока мониторинга организации психологического сопровождения образовательной Организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации (мониторинга), можно сделать следующие выводы. Практически во всех педагогических вузах существуют Службы психологической помощи, однако некоторое количество вузов (5%) не планирует организацию подобной деятельности. Многие Службы психологической помощи находятся в настоящее время на этапе становления, поскольку активный рост их Организации произошел сравнительно недавно — в период выхода из режима строгой изоляции пандемии как ответ на актуальные запросы общества. Это свидетельствует о заинтересованности специалистов Служб и их нацеленности на решение конкретных текущих задач. Однако эти же данные говорят об особой востребованности помощи Организациям в развитии Служб помощи на этапе их роста.

Основное направление деятельности Служб — консультативная работа, в том числе кризисное консультирование. Приоритет ведущего направления работы согласуется с данными о наиболее частых запросах студентов, обращающихся в Службы (межличностные, конфликтные взаимоотношения, тревожные и депрессивные симптомы, кризисное состояние острого стресса, ПТСР), а также с наблюдениями специалистов об актуальных состояниях обучающихся, среди которых преобладают депрессивная симптоматика, проблемы самоидентификации, а в Организациях новых субъектов — демонстративное и кризисное состояния. Психологическое сопровождение преимущественно осуществляется в отношении нормотипичных обучающихся бакалавриата, наименее часто осуществляется психологическое сопровождение одаренных обучающихся и обучающихся — участников специальной военной операции.

При этом результаты мониторинга позволили выявить дефициты в процессе оказания консультативной и особенно кризисной помощи специалистами Служб. Подобные дефициты формируют барьеры, не позволяющие четвертой части Служб осуществлять кризисное консультирование, более половине Служб организовать телефон доверия, а также препятствуют полноценной помощи всем категориям участников образовательных отношений и развитию самих Служб. К дефицитам можно отнести кадровые проблемы — неполную укомплектованность штата Служб, отток молодых специалистов после получения первоначального стажа работы, перегрузку действующих специалистов количеством студентов, приходящихся на одного психолога, низкое количество специалистов, имеющих возможность участвовать в полноценной программе наставничества, получать регулярную супервизионную поддержку, низкую степень удовлетворенности заработной платой, а также нехватку материально-технической базы, в том числе отсутствие в части Служб отдельных кабинетов для индивидуальной работы.

Кроме того, как важное и недостаточно разработанное направление деятельности Служб выступила работа с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, что отразилось в вовлеченности специалистов не только в программы повышения квалификации, но и в отдельные мероприятия по данному направлению. Однако в процессе этой деятельности специалисты также сталкиваются с дефицитом в Организациях специализированной доступной пространственной среды.

В Организациях новых субъектов важное значение придается также диагностической и психокоррекционной деятельности, что соответствует данным о количестве кризисных обращений, приоритетности актуальных острых стрессовых состояний, а также большей степени обучающихся в этих Организациях, не относящихся к нормотипичной группе.

Менее активна деятельность Служб в направлениях профилактической и просветительской работы, для которой также характерна низкая вовлеченность профессорско-преподавательского состава вузов. Кроме того, меньшее внимание уделяется соотношению деятельности Службы с формированием профессиональных компетенций обучающихся педагогических вузов.

К особенностям процесса деятельности Служб можно отнести предпочтение широких диагностических инструментов, использование социально-психологического тестирования при планировании работы Службы, однако при этом отсутствие единого механизма передачи данных тестирования, акцент на потребности в разработке методических материалов, актуальных на сегодняшний день, в том числе посвященных экстремальным и кризисным ситуациям, а также направленных на проблематику адаптации первокурсников. Отдельно была исследована тематика разработки методических материалов, посвященных сопровождению образовательного процесса. Преобладают материалы, посвященные адаптации первокурсников, однако обращает на себя внимание то, что в числе методических материалов не выявлено специфического содержания, связанного с профилями и направлениями обучения будущих педагогов. В частности, остался вне фокуса внимания такой важный период, как погружение студентов старших курсов в ситуацию практической профессиональной деятельности в современной школе в рамках педагогической практики, а также сопутствующие проблемы профессиональной идентификации старшекурсников и выпускников.

Анализ взаимодействия Служб педагогических вузов со структурными подразделениями внутри Организаций отражает приоритетность взаимодействия с отделами по воспитательной работе. Данные о межведомственном взаимодействии демонстрируют разнообразие направлений сотрудничества с помогающими специалистами и экспертами, вовлеченными в работу с молодежью, среди которых ведущую роль занимают региональные Организации и специалисты медицинской сферы.

Таким образом, данные мониторинга отражают чуткое реагирование специалистов психологических Служб на особенности актуальной для конкретного вуза ситуации, а также свидетельствуют о том, что Службы психологической помощи нуждаются в активной поддержке по восполнению выявленных дефицитов. В одних Организациях Служба имеет долгую историю становления и развития, в других — она формируется и развивается прямо сейчас. Чтобы узнать, какой видят Психологическую службу специалисты, во втором блоке мониторинга им было предложено отметить характеристики эталонной, на их взгляд, Службы.

5.2. Изучение представлений участников мониторинга об идеальной модели Психологической службы

Основными перспективными задачами Психологической службы педагогического вуза опрошенные специалисты определяют следующие: «психологическое консультирование и его доступность как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава» (15%) и «тренинги и психопросвещение (против стресса, стрессовых расстройств, тренинг про психическое здоровье)» (12%). Данные две задачи встречаются в ответах большинства респондентов и подтверждают приоритет консультирования среди видов деятельности Службы. Темы для тренингов и психологического просвещения также были приведены в ответах — это темы стресса и психического здоровья.

Отметим и другие важные задачи Психологической службы педагогического вуза:

- повышение психологической грамотности/культуры/компетенций студентов, преподавателей, сотрудников (10%);
- психологический климат и психологическая безопасность (сплоченность, дружба студентов) (9%);
- общее психолого-педагогическое сопровождение студентов (9%);
- адаптация студентов, профилактика учебной и социальной дезадаптации (7%);
- диагностика, мониторинги (7%);
- помощь студентам, попавшим в кризисную или в трудную жизненную ситуацию (7%).

Всего в ответах встречается 13 категорий задач идеальной Психологической службы педагогического вуза, по мнению всех Организаций, которые представлены в табл. 70.

Таблица 70

Задачи идеальной модели Психологической службы педагогического вуза, по мнению всех Организаций, по частоте встречаемости

| Задачи идеальной Психологической службы педагогического вуза | Все Организации | |
|---|-----------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Психологическое консультирование и его доступность как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава | 13 | 15 |
| Тренинги и психологическое просвещение (стрессовые расстройства, тренинг про психическое здоровье) | 11 | 12 |
| Повышение функциональной психологической грамотности/культуры/компетенций студентов, преподавателей, сотрудников | 9 | 10 |
| Психологический климат и психологическая безопасность (сплоченность, дружба студентов) | 8 | 9 |
| Общее психолого-педагогическое сопровождение студентов | 8 | 9 |
| Адаптация студентов, профилактика учебной и социальной дезадаптации | 6 | 7 |
| Диагностика, мониторинги | 6 | 7 |
| Помощь студентам, попавшим в кризисную или в трудную жизненную ситуацию | 6 | 7 |
| Сопровождение и профилактика студентов с девиациями, деструктивным поведением | 5 | 6 |
| Помощь обучающимся с ОВЗ, инвалидностью | 5 | 6 |
| Участие студентов в межведомственном взаимодействии и развитии университета (акции, слеты, форумы) | 5 | 6 |
| Подбор кадров, супервизии, обмен опытом | 4 | 4 |
| Профилактика академического и эмоционального выгорания преподавателей | 3 | 3 |

Специалисты Организаций новых субъектов выделили намного меньшее количество задач идеальной Психологической службы педагогического вуза, но они совпадают по категориям во всех Организациях. Рассмотрим эти задачи:

- общее психолого-педагогическое сопровождение студентов (20%);
- помощь студентам, попавшим в кризисную или в трудную жизненную ситуацию (20%);
- подбор кадров, супервизии, обмен опытом (20%);

- психологическое консультирование и его доступность как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава (10%);
- тренинги и психологическое просвещение (профилактика стресса) (10%);
- психологический климат и психологическая безопасность (сплоченность, дружба студентов) (10%);
- адаптация студентов, профилактика учебной и социальной дезадаптации (10%).

Задачи идеальной Психологической службы, по мнению респондентов новых субъектов, представлены в табл. 71 и в виде графика на рис. 54.

Таблица 71

Задачи идеальной Психологической службы педагогического вуза, по мнению респондентов новых субъектов, по частоте встречаемости

| Задачи идеальной Психологической службы педагогического вуза | Новые субъекты (10 ответов) | |
|---|-----------------------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Психологическое консультирование и его доступность как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава | 1 | 10 |
| Тренинги и психологическое просвещение (стрессовые расстройства, тренинг про психическое здоровье) | 1 | 10 |
| Психологический климат и психологическая безопасность (сплоченность, дружба студентов) | 1 | 10 |
| Общее психолого-педагогическое сопровождение студентов | 2 | 20 |
| Адаптация студентов, профилактика учебной и социальной дезадаптации | 1 | 10 |
| Помощь студентам, попавшим в кризисную или в трудную жизненную ситуацию | 2 | 20 |
| Подбор кадров, супервизии, обмен опытом | 2 | 20 |

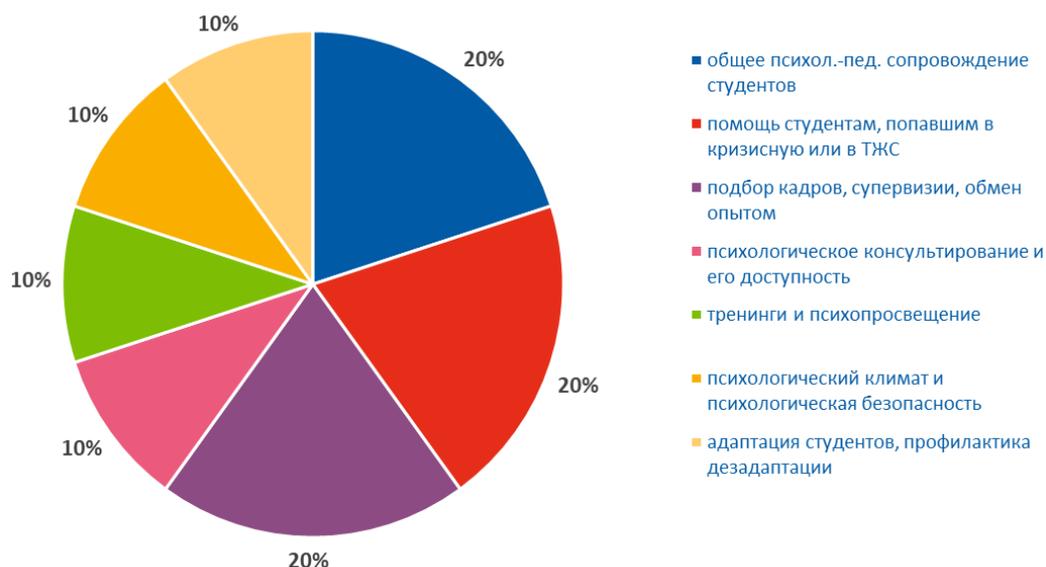


Рисунок 54. Задачи идеальной Психологической службы педагогического вуза, по мнению Организаций новых субъектов, по частоте встречаемости

Таким образом, специалисты Психологических служб новых субъектов идеальными задачами определяют: общее сопровождение студентов, помощь в кризисной или экстренной ситуации и работу с кадрами. Как видно из результатов, востребованной задачей идеальной Психологической службы является психологическое консультирование, которое было бы доступно не только для обучающихся, но и для профессорско-преподавательского состава. Это может указывать на наличие запроса у данной категории участников образовательных отношений. Важным считается и проведение тренинговой работы (как достаточно распространенной формы взаимодействия), а также психологического просвещения, формы работы, позволяющей охватывать большие группы за короткое время. Эти направления, однако, нуждаются и в большой подготовительной работе (разработка тренинга или просветительского материала, подбор подходящего помещения или канала распространения информации и др.).

Наименее часто отмечались подбор кадров, супервизии и обмен опытом, а также профилактика академического и эмоционального выгорания преподавателей. Можно предположить, что подбор кадров оценивался участниками как непрофильная задача психолога в системе образования, поэтому она не нашла отклика, а необходимость супервизии и обмена опытом предъявляет высокие требования к уровню подготовки и практическому опыту, что не всегда достижимо в рамках Службы. Профилактика различных видов выгорания является важной задачей, которая позволила бы не только повысить уровень благополучия педагогов, но и улучшить процесс образовательной подготовки в целом. Ее невостребованность среди основных задач может быть связана как с отсутствием запроса сейчас (преподаватели предпочитают не обращаться с этой проблемой в Службу), так и с большой загруженностью при психологическом сопровождении обучающихся, отсутствием уже готовых инструментов работы с преподавателями.

На территории новых субъектов наиболее важными задачами отмечается общее психолого-педагогическое сопровождение студентов, оказание им экстренной и кризисной помощи, что вполне согласуется с реальной обстановкой в данных субъектах и запросами участников образовательных отношений. Высокая доля выбора в качестве основной задачи «Подбор кадров, супервизии, обмен опытом», возможно, указывает на то, что Служба нуждается в этом, особенно на этапе становления и активного развития. На основании задач, которые решает Служба, в соответствии с прогнозируемым социальным запросом можно определить направления дальнейшего развития Психологической службы.

К возможным актуальным направлениям перспективного развития Службы в соответствии с прогнозируемым социальным запросом все опрошенные Организации относят следующие наиболее часто встречаемые категории:

- адаптация к жизни в условиях неопределенности, жизнестойкость, формирование стрессоустойчивости, снижение тревожности, адаптивные стратегии (18%);
- психоэмоциональная разгрузка, саморегуляция, ресурсы, сенсорная комната (12%);
- экстренная психологическая помощь, кризисная помощь, обучение оказанию помощи в кризисной ситуации (12%).

Это вполне согласуется с событиями последних лет (вынужденный переход на дистанционный режим обучения, проведение СВО и геополитические преобразования). С этим соотносится и потребность в психоэмоциональной разгрузке, снятии стрессовых реакций, развитие навыков саморегуляции и ресурсности, при необходимости своевременное оказание экстренной и кризисной психологической помощи.

Две Организации (частота встречаемости 6%) выделили такое актуальное направление, как «взаимодействие с психолого-педагогическими классами в школах, профориентация и профессиональное самоопределение студентов». Актуальные направления перспективного развития Службы в Организациях представлены в табл. 72.

Интересным результатом можно считать низкие показатели выбора как перспективного направления использования стандартизированной, надежной, валидной психодиагностики, цифровизации, организации дистанционного консультирования и работы с ПТСР. Возможно, по мнению участников, эти направления не нуждаются в модернизации.

Организации новых субъектов к возможным актуальным направлениям перспективного развития Службы в соответствии с прогнозируемым социальным запросом относят три категории, среди которых приоритетнее оказалась «адаптация к жизни в условиях неопределенности, жизнестойкость, формирование стрессоустойчивости, снижение тревожности, адаптивные стратегии» (50%), что соотносится с тенденцией по стране в целом, а также социальной обстановкой в новых субъектах. Меньше по встречаемости оказалась категория «использование профилактических программ для студентов группы риска» (25%), необходимость оказания экстренной и кризисной помощи не была выбрана вообще (хотя потребность в ней отмечалась).

Актуальные направления перспективного развития Службы в Организациях представлены в табл. 73.

Возможные актуальные направления перспективного развития Службы в соответствии с прогнозируемым социальным запросом, по мнению всех Организаций, по частоте встречаемости

| Прогнозируемое актуальное направление | Все Организации (33 ответа) | |
|---|-----------------------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Адаптация к жизни в условиях неопределенности, жизнестойкость, формирование стрессоустойчивости, снижение тревожности, адаптивные стратегии | 6 | 18 |
| Психозомоциональная разгрузка, саморегуляция, ресурсы, сенсорная комната | 4 | 12 |
| Экстренная психологическая помощь, кризисная помощь, обучение оказанию помощи в кризисной ситуации, кризисное консультирование | 4 | 12 |
| Адаптация студентов — участников СВО, помощь их семьям | 2 | 6 |
| Использование профилактических программ для студентов группы риска | 2 | 6 |
| Психологическая профилактика, развитие психологической культуры, профилактика враждебности | 2 | 6 |
| Сопровождение студентов группы риска, профилактика суицида | 2 | 6 |
| Взаимодействие с психолого-педагогическими классами в школах, профориентация и профессиональное самоопределение студентов | 2 | 6 |
| Сопровождение студентов из новых регионов | 1 | 3 |
| Саморазвитие | 1 | 3 |
| Обновление моделей межведомственного взаимодействия | 1 | 3 |
| Использование стандартизированной, надежной, валидной психодиагностики | 1 | 3 |
| Цифровизация | 1 | 3 |
| Новая психодиагностика для изучения гибких навыков и личностных качеств, необходимых для профессионального становления | 1 | 3 |
| Телефон доверия | 1 | 3 |
| Психологическое просвещение | 1 | 3 |
| Работа с ПТСР | 1 | 3 |

Таблица 73

Возможные актуальные направления перспективного развития Службы в соответствии с прогнозируемым социальным запросом, по мнению новых субъектов, по частоте встречаемости

| Прогнозируемое актуальное направление | Новые субъекты (4 ответа) | |
|---|---------------------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Адаптация к жизни в условиях неопределенности, жизнестойкость, формирование стрессоустойчивости, снижение тревожности, адаптивные стратегии | 2 | 50 |
| Использование профилактических программ для студентов группы риска | 1 | 25 |
| Кадровое развитие, повышение квалификации (ПТСР и КПТСР) | 1 | 25 |

Поскольку эти представления относятся к идеальному моделированию развития Службы, можно предположить, что у участников мониторинга есть представления о том, что в дальнейшем необходимость в оказании экстренной и кризисной психологической помощи снизится за счет развития высокого адаптационного потенциала личности и профилактической работы с уязвимыми категориями студентов. Деятельность психолога в соответствии с задачами Службы и перспективными направлениями развития может быть в дальнейшем оценена на предмет своей эффективности.

Все Организации важным критерием для оценки эффективности деятельности Службы указали «профессионально важные качества специалиста Службы (профессионализм, этика, глубина, искреннее желание помогать, открытость, конфиденциальность, творчество)» (частота встречаемости 18%). Этот критерий оценивают в 4,9 балла из 5. Встречается практически во всех ответах с оценкой степени значимости в 5 баллов.

Следующим важным критерием оценки эффективности деятельности Служб является «наличие системы мониторинга Службы (основные показатели, количество обращений и посещений, статистика мероприятий, консультаций)». Данный критерий встречается реже (16%), но средний балл также 4,9 из 5. Критерий «наличие системы мониторинга» на 4 балла оцени-

вают только в двух Организациях. Необходимость такой системы учета может считаться необходимым для оценки эффективности по ряду причин: возможность быстрого сбора количественных показателей деятельности и их оценки, возможность их представлять в наглядном виде для последующего анализа (в том числе во временной перспективе), а затем использовать его результаты для планирования своей деятельности и необходимых для этого ресурсов.

Далее Организации выделяют и другие критерии (с частотой встречаемости 10–15%): «кадры, образование специалистов, повышение квалификации и их саморазвитие» (среднее 4,9), «реальные изменения в поведении или в жизни обратившихся (достижение цели консультирования, профилактики) (среднее 4,9), «удовлетворенность от Службы субъектами образов отношений, ее востребованность и наличие обратной связи» (среднее 5,0), «доступность и своевременность помощи» (среднее 4,5). В эту группу вошли показатели, связанные с развитием специалиста, а также получением подтверждения результатов своей деятельности, которую можно получить только через сбор данных в качестве обратной связи (при том что наличие обратной связи в этой группе выбиралось реже всего). Меньше всего представлены ответы, описывающие актуальные затруднения (неполная материальная оснащенность, наличие методических материалов, нормативно-правового регулирования). Можно предположить, что при ответе на вопрос участники старались выбирать наиболее значимое для них, ожидая, что в перспективе идеальная Служба уже оснащена всем необходимым оборудованием и имеет достаточную нормативно-правовую и материально-техническую базу. Критерии для оценки эффективности деятельности Службы Организаций представлены в табл. 74.

Таблица 74

Критерии, которые все Организации считают важными для оценки эффективности деятельности Службы, по частоте встречаемости и в средних значениях (по 5-балльной шкале)

| Критерии для оценки эффективности деятельности Службы | Новые субъекты | | |
|--|----------------|-----------------------|----|
| | Среднее | Частота встречаемости | |
| | | ед. | % |
| Профессионально важные качества специалиста Службы (профессионализм, этика, глубина, гибкость, искреннее желание помогать, открытость, конфиденциальность, творчество) | 4,9 | 18 | 62 |
| Наличие системы мониторинга Службы (основные показатели, количество обращений и посещений, статистика мероприятий, консультаций) | 4,9 | 16 | 55 |
| Кадры, образование специалистов, повышение квалификации и их саморазвитие | 4,9 | 15 | 51 |
| Реальные изменения в поведении или в жизни обратившихся (достижение цели консультирования, профилактики и т.д.) | 4,9 | 11 | 38 |
| Доступность и своевременность помощи | 4,5 | 12 | 41 |
| Удовлетворенность от Службы субъектами образов отношений, ее востребованность и наличие обратной связи | 5,0 | 10 | 35 |
| Методическое обеспечение специалистов и доступ к информационным материалам | 3,9 | 7 | 24 |
| Материальная база | 4,5 | 6 | 21 |
| Наличие программ, материалов, сетевых партнеров | 3,3 | 3 | 10 |
| Нормативно-правовая база | 5,0 | 2 | 7 |
| Организация обучения | 5,0 | 1 | 11 |

В Организациях новых регионов наиболее часто встречающимся критерием оценки эффективности деятельности Служб (50%) оказался: «наличие системы мониторинга Службы (основные показатели, количество обращений и посещений, статистика мероприятий, консультаций)». По этому критерию также и высокие оценки (средний балл 5,0), возможно, на этапе переустройства и развития Службы важно понимать реальные показатели деятельности, вести учет запросов обратившихся в Службу, ее выявленных ресурсов и дефицитов, соответственно, в идеальной Службе такая система сбора и анализа результатов хорошо отлажена, будет занимать небольшое количество времени, позволит планировать дальнейшую деятель-

ность и снизить риск возникновения непредвиденных препятствий организации психологического сопровождения. Критерий «доступность и своевременность помощи» встречается в 22% просмотренных ответах, средний балл степени значимости равен 4,5 балла из 5, это также один из основных принципов оказания психологической помощи, если за ней очень сложно обратиться, то она не может быть оказана всем, кто в ней нуждается.

Другими критериями эффективности с частотой встречаемости 11%, которые выделяют новые субъекты, являются: «профессионально важные качества» (5,0), «кадры, образование специалистов» (4,0), «реальные изменения в поведении или в жизни обратившихся» (4,0).

В ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» (г. Херсон, Херсонская область) выделяют также критерий эффективности «наличие программ, материалов, сетевых партнеров» со средним баллом 4,0 из 5. Хотя этот критерий оказался самым незначимым для всех Организаций — средний балл равен 3,3 из 5. Критерии для оценки эффективности деятельности Службы, по мнению Организаций новых субъектов, представлены в табл. 75 и в виде графика на рис. 55.

Поскольку было отмечено большое количество критериев эффективности Службы, важно понять, каким образом она могла бы быть организована в структуре Организации, чтобы поддерживать высокую эффективность.

Таблица 75

Критерии, которые новые субъекты считают важными для оценки эффективности деятельности Службы, по частоте встречаемости и в средних значениях (по 5-балльной шкале)

| Критерии для оценки эффективности деятельности Службы | Новые субъекты | | |
|--|----------------|-----------------------|----|
| | Среднее | Частота встречаемости | |
| | | ед. | % |
| Профессионально важные качества специалиста Службы (профессионализм, этика, глубина, гибкость, искреннее желание помогать, открытость, конфиденциальность, творчество) | 5,0 | 1 | 11 |
| Наличие системы мониторинга Службы (основные показатели, количество обращений и посещений, статистика мероприятий, консультаций) | 5,0 | 3 | 33 |
| Кадры, образование специалистов, повышение квалификации и их саморазвитие | 4,0 | 1 | 11 |
| Реальные изменения в поведении или в жизни обратившихся (достижение цели консультирования, профилактики и т.д.) | 4,0 | 1 | 11 |
| Доступность и своевременность помощи | 4,5 | 2 | 22 |
| Наличие программ, материалов, сетевых партнеров | 4,0 | 1 | 11 |

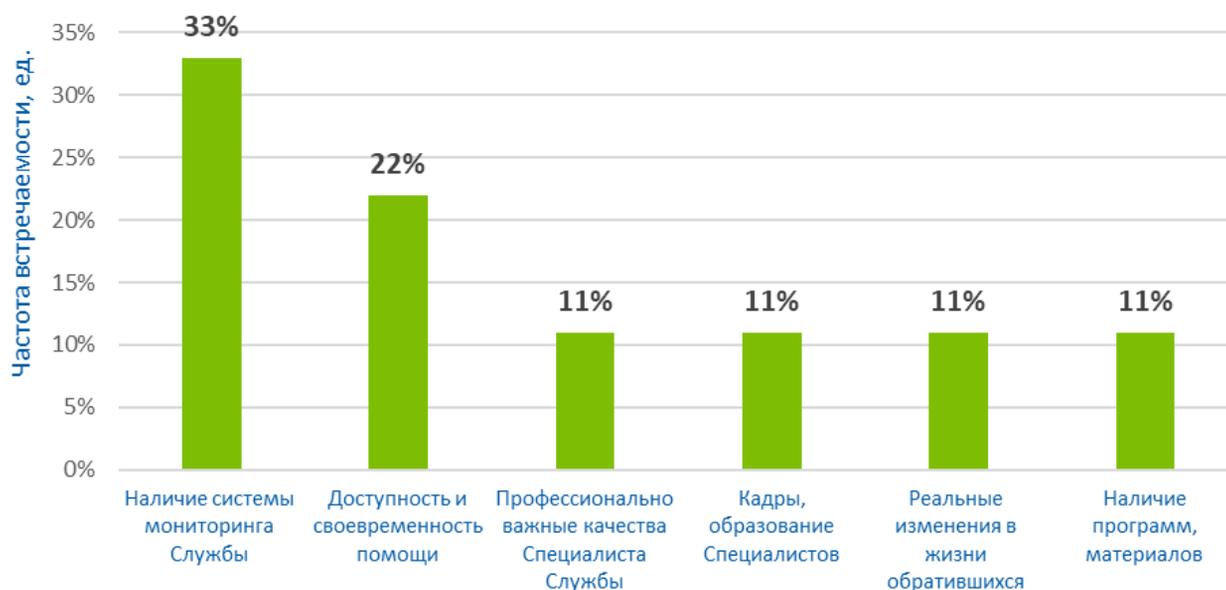


Рисунок 55. Критерии, которые новые субъекты считают важными для оценки эффективности деятельности Службы, по частоте встречаемости

**Представленность Психологической службы педагогического вуза в структуре Организации,
по мнению всех Организаций**

| Вид представленности Службы | Все Организации | |
|---|-----------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Самостоятельное структурное подразделение | 29 | 76 |
| Входит в структуру другого подразделения | 9 | 24 |

Большинство специалистов всех опрошенных Организаций считают, что Психологическая служба педагогического вуза должна быть представлена в виде самостоятельного структурного подразделения — 76% (29 университетов), оставшиеся 24% Организаций (9 университетов) считают, что Служба должна входить в структуру другого подразделения. Вид представленности Службы отмечен в табл. 76.

Как можно отметить, большая часть участников предложила выделить Службу как отдельное подразделение, которое обладало бы своими помещениями, своим штатом сотрудников (как постоянных работников, так и совместителей), управленческой структурой, что позволит в полной мере рассчитывать ресурсы и планировать свою деятельность исходя из имеющихся сил и потребностей, разрабатывать стратегию развития. 9 Организаций хотели бы видеть Службу в составе другого подразделения. Возможно, таким образом можно будет использовать ресурсы (пространственные и технические) того подразделения, на базе которого создается Служба, многие процессы уже отлажены и могут быть трансформированы, а не созданы с нуля.

Большинство специалистов опрошенных Организаций новых субъектов считают, что Психологическая служба педагогического вуза должна быть представлена в виде самостоятельного структурного подразделения — 75% (три университета), оставшиеся 25% Организаций (один университет) считают, что Служба должна входить в структуру другого подразделения (ФГБОУ ВО «ХГПУ» г. Херсон, Херсонская область). Эта тенденция согласуется с общей направленностью ответов. Вид представленности Службы в Организациях новых субъектов отмечен в табл. 77.

**Представленность Психологической службы педагогического вуза в структуре Организации,
по мнению новых субъектов**

| Вид представленности Службы | Новые субъекты | |
|---|----------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Самостоятельное структурное подразделение | 3 | 75 |
| Входит в структуру другого подразделения | 1 | 25 |

Также специалисты опрошенных Организаций при ответе на вопрос «Перечислите необходимые функционал, численность сотрудников и количество ставок специалистов, необходимых для качественного осуществления психологического сопровождения (отделы, подразделения, сектора и пр.)» определили необходимое количество ставок специалистов для осуществления психологического сопровождения — от 1 до 12. Среднее количество ставок — 5,1. Всего — 197,5 «желаемых» ставок. Из них:

- 1 и 1,25 ставки указали 9% Организаций (3 вуза);
- от 2 до 8 ставок — 74% Организаций (25 вузов);
- выше 8 ставок — 18% Организаций (6 вузов).

Количество необходимых ставок специалистов для осуществления психологического сопровождения, по мнению всех Организаций, представлено в виде графика на рис. 56.

Таким образом, большинство опрошенных отмечают, что Службе достаточно среднего количества ставок (от 2 до 8), такое штатное расписание позволит эффективно проводить различные виды психологического сопровождения, оказывать всю необходимую психологическую помощь. Поскольку речь идет о количестве ставок, а не сотрудников, вполне допу-

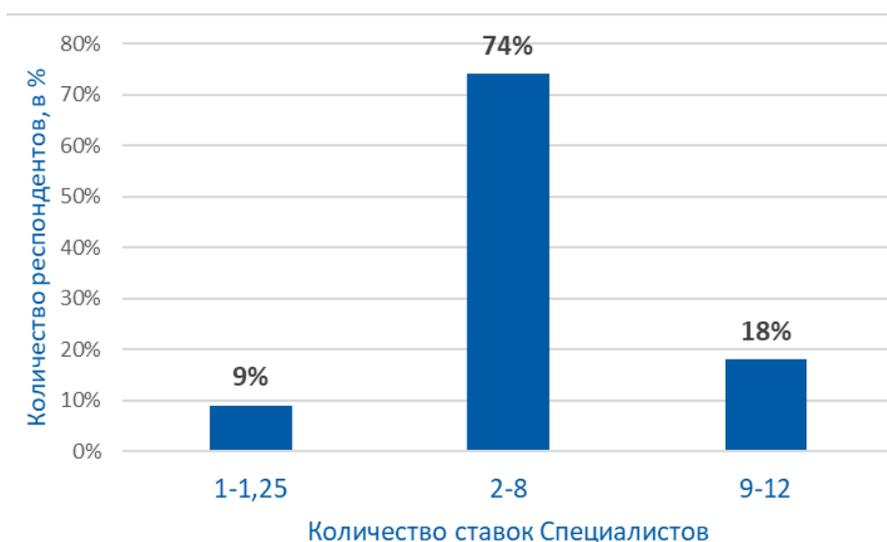


Рисунок 56. Количество необходимых ставок специалистов для осуществления психологического сопровождения, по мнению всех Организаций

стимо, что на одной ставке может быть несколько совместителей, специалистов (каждый на определенную долю ставки), которые имеют специальные знания в узкой области и могут привлекаться, только когда необходимо их вмешательство. В целом максимальное количество ставок (8) вполне согласуется с численностью отдельного структурного подразделения. Потребность в меньшем количестве ставок может быть вызвана ожиданием сложностей с управлением таким большим штатом, в том числе финансированием, в большем — ожиданием большого охвата обучающихся, расширением круга задач, а также максимальной представленностью всех категорий сотрудников. «Предпочтительный кадровый состав (далее — желаемые должности) специалистов Служб для осуществления психологического сопровождения, по мнению всех Организаций, удобнее представить в виде таблицы и в виде графика (табл. 78, рис. 57).

Таблица 78

Желаемые должности специалистов Служб для осуществления психологического сопровождения, по мнению всех Организаций

| Желаемые должности | Все Организации | |
|------------------------|-----------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Руководитель/начальник | 18 | 53 |
| Психолог | 16 | 47 |
| Педагог-психолог | 12 | 35 |
| Клинический психолог | 10 | 29 |
| Социальный педагог | 6 | 18 |
| Психолог-консультант | 5 | 15 |
| Кризисный психолог | 5 | 15 |
| Секретарь Службы | 5 | 15 |
| Методист | 4 | 12 |
| Психиатр | 3 | 9 |
| Социальный психолог | 2 | 6 |
| Психолог-тренер | 2 | 6 |
| Аналитик | 1 | 3 |
| Лаборант | 1 | 3 |
| Психолог-исследователь | 1 | 3 |
| Психотерапевт | 1 | 3 |
| Супервизор | 1 | 3 |



Рисунок 57. Желаемые должности специалистов Служб для осуществления психологического сопровождения, по мнению всех Организаций

Наиболее ожидаемой должностью является наличие руководителя. Возможно, эта потребность связана с тем, что руководитель избавит специалистов-практиков от необходимости решать административные задачи, позволив сосредоточиться на оказании психологической помощи и организации психологического сопровождения. Еще одним из наиболее часто упоминаемых является психолог (потребность в педагоге-психологе на 12% ниже) как основной специалист, непосредственно взаимодействующий с участниками образовательных отношений. Почти 30% отмечают, что в составе Службы был бы полезен клинический психолог, позволяющий оценить состояние обучающихся в момент обращения (что особенно важно в кризисной ситуации), определить потребность в оказании медицинской помощи. Психолог-консультант, кризисный психолог и секретарь выбирались 15% Организаций (каждая категория), хотя консультирование является наиболее востребованным направлением деятельности (скорее всего, предполагается, что с консультированием справится психолог/педагог-психолог, отдельный специалист не требуется), а необходимость оказания экстренной и кризисной психологической помощи отмечается как один из критериев доступности психологической помощи участникам образовательных отношений. Наименее редко были выбраны аналитик (скорее всего, экономически целесообразно будет привлечение совместителя из профильной Организации), лаборант, «психолог-исследователь», психотерапевт, супервизор. Хотя речь идет об идеальной модели, многие участники руководствовались соображениями экономической целесообразности при определении категорий специалистов.

Функционал у предлагаемых специалистов описан стандартный: психодиагностика, психопрофилактика, психопросвещение, психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа. Выделяются несколько «дополнительных» функций у педагога-психолога:

- сопровождение студентов в общежитии (две Организации; сопровождение может быть полезным инструментом профилактики развития дезадаптации среди студентов из других городов и стран, особенно если они впервые проживают в общежитии);
- ведение горячей линии для родителей (одна Организация; возможно, такое направление позволит охватить большую долю родителей и законных представителей обучающихся, организовать преемственность семьи и образовательной Организации, привлекать ресурс семьи для преодоления обучающимся кризисного состояния);
- медиапросвещение (две Организации);
- ведение социальных сетей (одна Организация; возможно, предполагается таким образом осуществлять популяризацию деятельности Службы через один из самых доступных и востребованных каналов общения среди молодых людей).

Новые субъекты указывают, что необходимо от 6 до 8 ставок (ср. 7,0). Всего 28 ставок. Сюда входят: обязательно руководитель, в Запорожской области — заведующий. Необходимые специалисты: педагог-психолог (50%), социальный педагог (50%), кризисный психолог (50%), секретарь (50%). Другие: психолог, «психолог-консультант», «психолог-тренер», методист, психотерапевт. Функционал у предлагаемых специалистов описан стандартный: психодиагностика, психопрофилактика, психопросвещение, психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа. В одной Организации к функционалу педагога-психолога добавили «сопровождение студентов в общежитии».

Желаемые должности специалистов Служб для осуществления психологического сопровождения в Организациях новых субъектов представлены в табл. 79.

Таблица 79

Желаемые должности специалистов Служб для осуществления психологического сопровождения, по мнению новых субъектов

| Желаемые должности | Новые субъекты | |
|------------------------|----------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Руководитель/начальник | 4 | 100 |
| Психолог | 1 | 25 |
| Педагог-психолог | 2 | 50 |
| Социальный педагог | 2 | 50 |
| Психолог-консультант | 1 | 25 |
| Кризисный психолог | 2 | 50 |
| Методист | 1 | 25 |
| Психотерапевт | 1 | 25 |
| Психолог-тренер | 1 | 25 |

В целом тенденция сохраняется такая же, как и по всей стране, однако чаще отмечается потребность в создании должности «педагог-психолог», «социальный педагог» и «кризисный психолог», чем в наличии психологов (табл. 80).

Таблица 80

Соотношение численности сотрудников и количества ставок специалистов для осуществления психологического сопровождения во всех Организациях и в новых субъектах

| Группа респондентов | Количество желаемых ставок | Среднее по желаемым ставкам | Количество желаемых специалистов | Среднее по желаемым специалистам | Соотношение: чел/ставка |
|---------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| Все Организации | 197,5 | 5,1 | 216 | 5,7 | 1,09 |
| Новые субъекты | 28 | 7,0 | 29 | 7,3 | 1,04 |

Опрошенные Организации указали большее ожидаемое количество людей (специалистов) в Службе, соотношение человек/ставка в среднем составляет 1,09 человека на ставку. В новых субъектах — 1,04 человека на ставку. Таким образом, можно сделать предположение, что, по представлениям вузов, для работы Психологической службы необходимы специалисты-со-

вместители, так как на одну ставку заявляется большее количество человек. Возможно, по представлениям специалистов, только с помощью дополнительных «рабочих рук» получится эффективно, качественно и своевременно выполнять задачи, стоящие перед Психологической службой педагогического вуза. В связи с этим актуальным становится вопрос определения оптимальной нагрузки на специалиста Службы.

В большинстве ответов — 49% (17 Организаций) у Организаций нет единого мнения по поводу оптимальной нагрузки на одного специалиста: указывают численность 70, 100, 150, 200, 250, 300, 600, 700, 3075, 4200 обучающихся, сообщая в итоге общее количество студентов на факультете. Однако 40% Организаций (14 респондентов) считают, что оптимальной нагрузкой будет 500 обучающихся на одного специалиста. Меньшая часть — 11% (4 Организации) — предполагает, что оптимальной нагрузкой выступает 1000 обучающихся на одного специалиста. Оптимальная нагрузка по численности обучающихся на 1 специалиста представлена на графике рис. 58.

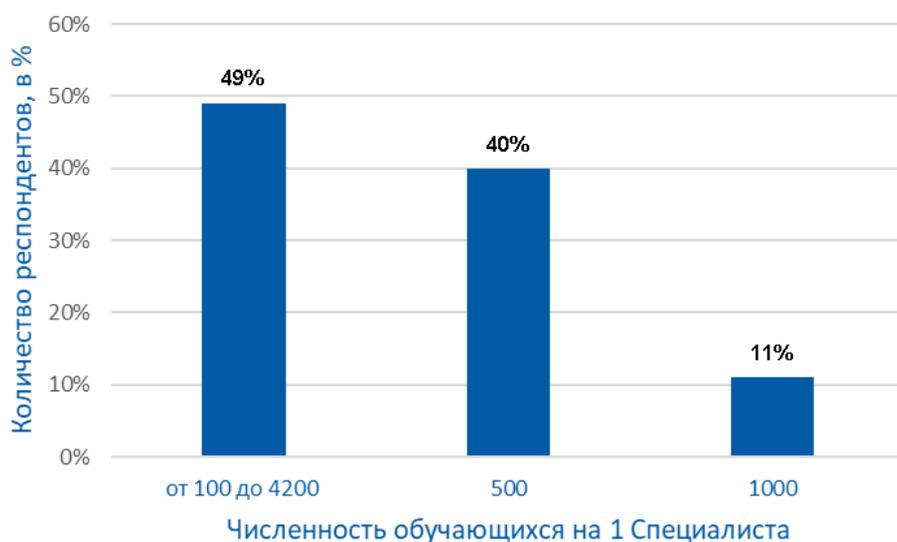


Рисунок 58. Распределение ответов об оптимальной нагрузке на специалиста Службы у всех Организаций

Рассмотреть распределение ответов можно также в разрезе федеральных округов по средним значениям. Среди Организаций Центрального федерального округа оказалось самое высокое среднее значение оптимальной нагрузки на одного специалиста Службы — 1125 студентов. Самое низкое среднее значение оптимальной нагрузки в Северо-Западном федеральном округе — 100 студентов на одного специалиста (рис. 59). Это распределение согласуется с распределением количества образовательных Организаций и количеством студентов на одного специалиста в настоящее время. Например, в Северо-Западном округе находится одна Организация с самым большим числом обучающихся на одного специалиста.

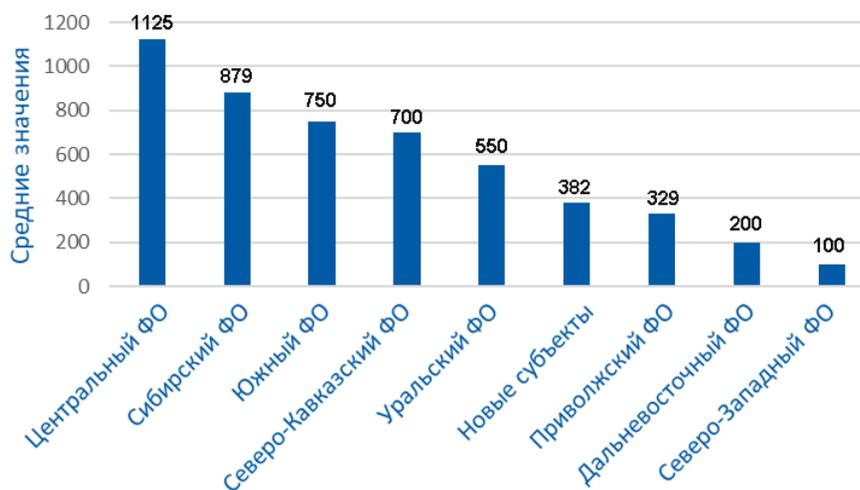


Рисунок 59. Распределение ответов об оптимальной нагрузке на специалиста Службы у всех Организаций по федеральным округам, в средних значениях

Среднее значение оптимальной нагрузки на одного специалиста Службы по всем опрошенным Организациям (с учетом разброса данных от 70 до 4200) оказалось равным 564 обучающимся на одного специалиста Службы.

В новых субъектах разброс нагрузки составил от 100 до 600 обучающихся на одного специалиста. Среднее значение оптимальной нагрузки по новым субъектам составляет 382 обучающихся на одного специалиста Службы.

При этом респонденты отмечают, что система расчета нагрузки достаточно совершенна (количество обучающихся на одного специалиста), однако методика оплаты труда в идеальной модели может быть изменена (согласуется с результатами изучения удовлетворенности уровнем заработной платы на данный момент — 55,5 балла из 10).

Диапазон разброса оптимального уровня заработных плат оказался достаточно велик. Почти половина опрошенных Организаций 49% (18 университетов) указали на зарплату в 40–50 тысяч рублей специалисту Службы. Это средний уровень зарплат, однако ожидания могут указывать на то, что реальная заработная плата сейчас меньше у специалистов Службы.

Уровень заработной платы в 60–80 тысяч рублей указали 22% Организаций (8 респондентов). Диапазоны зарплат представлены в табл. 81 и на рис. 60.

Таблица 81

Оптимальные уровни заработной платы, по мнению специалистов Служб всех Организаций, в ед. и в %

| Диапазон заработной платы | Все Организации | |
|---------------------------|-----------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| 40–50 тыс. руб. | 18 | 49 |
| 60–80 тыс. руб. | 8 | 22 |
| 15–35 тыс. руб. | 6 | 16 |
| Средняя по региону | 4 | 11 |
| 100 тыс. руб. | 1 | 3 |

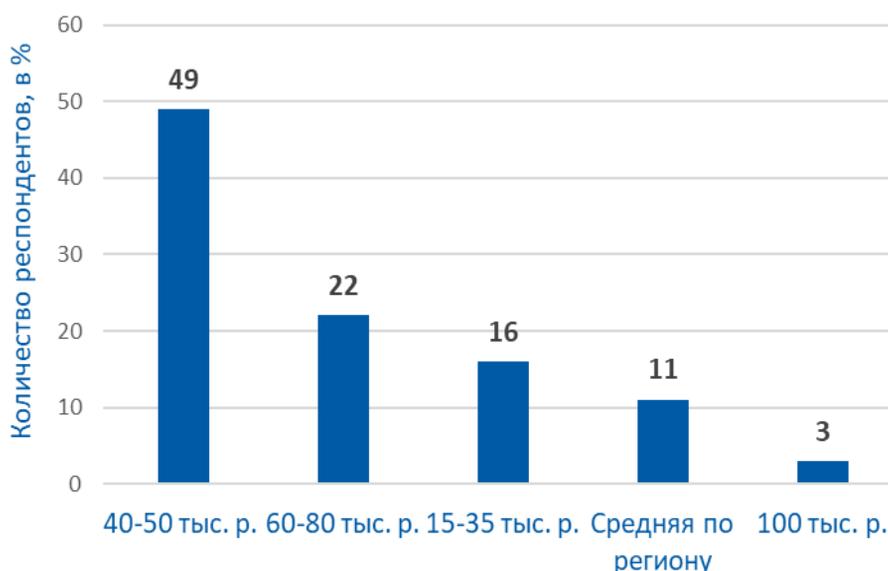


Рисунок 60. Диапазоны оптимального уровня заработной платы специалистов Служб, по мнению всех Организаций, %

Самые низкие заработные платы указали 16% Организаций (6 вузов), можно предположить, что такие заработные платы предполагают частичную занятость. В рейтинге самого высокого уровня заработной платы в 100 тысяч рублей оказалась одна Организация (3%), она располагается в Москве, где прожиточный уровень выше, чем в некоторых других регионах. Также 11% Организаций (4 вуза) указали, что уровень заработной платы специалиста должен равняться среднему уровню зарплаты по региону, что продиктовано экономической целесообразностью и позволяет специалистам поддерживать достойный уровень жизни. Средний уровень оптимальной заработной платы, по мнению всех Организаций, оказался равным 50 468,8 рубля.

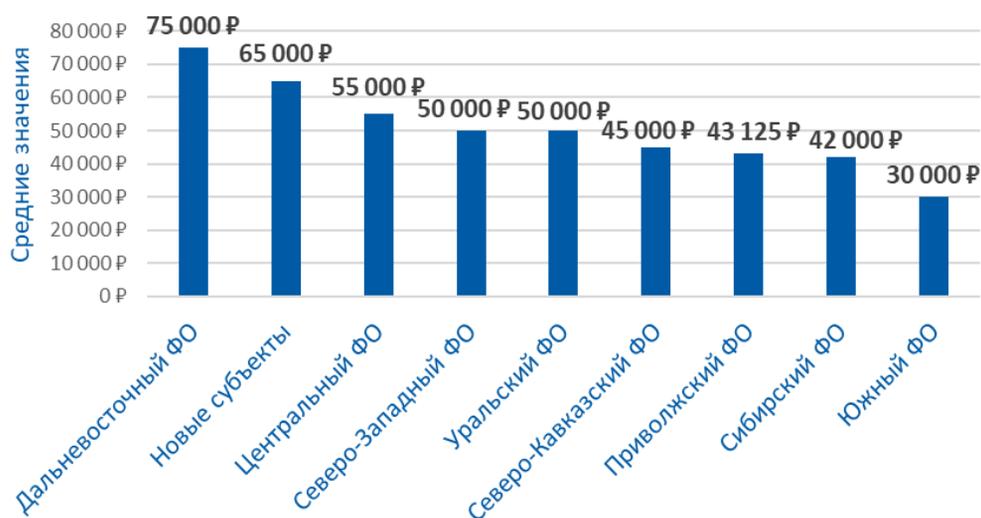


Рисунок 61. Диапазоны оптимального уровня заработной платы специалистов Служб у всех Организаций по федеральным округам, по средним значениям, руб.

Самый высокий уровень оптимальной заработной платы указывают специалисты Служб Организаций Дальнего Востока России — 75 000 руб. (где с учетом районных коэффициентов во многих отраслях зарплаты больше, чем по стране, но и прожиточный минимум выше), а самый низкий уровень оптимальной заработной платы в Южном федеральном округе — 30 000 руб. (предполагается, что взят средний уровень заработной платы по округу). Чаше высокие заработные платы отмечаются в округах, где общий уровень заработной платы квалифицированных сотрудников достаточно высок.

В Организациях новых субъектов зарплатный диапазон составляет от 50 000 руб. до 80 000 руб. (табл. 82, рис. 62).

Таблица 82

Оптимальные уровни заработной платы, по мнению специалистов Служб в новых субъектах, в ед. и в %

| Диапазон заработной платы | Новые субъекты | |
|---------------------------|----------------|-------------|
| | кол-во, в ед. | кол-во, в % |
| 40–50 тыс. руб. | 1 | 25% |
| 60–80 тыс. руб. | 3 | 75% |

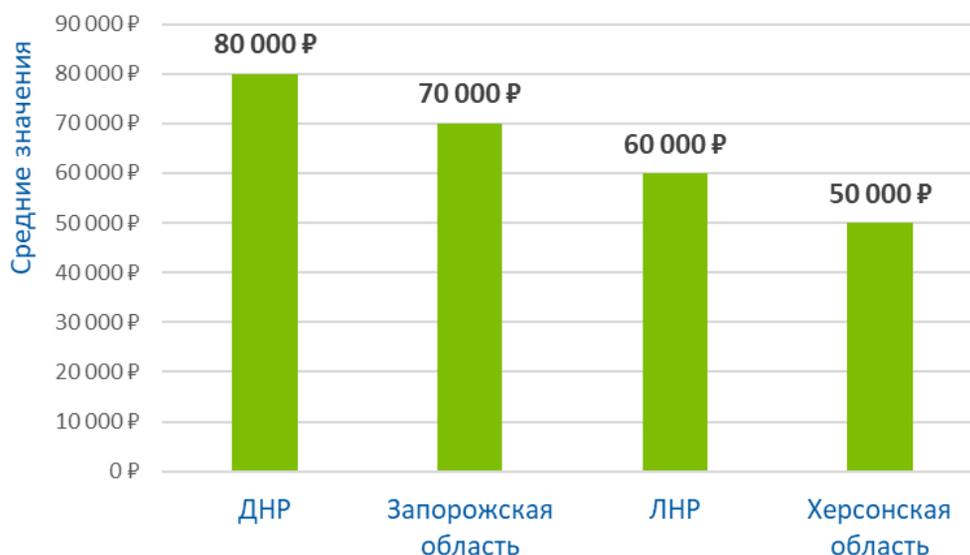


Рисунок 62. Диапазоны оптимального уровня заработной платы специалистов Служб в новых субъектах, по средним значениям, руб.

Диапазон разброса оптимального ожидаемого уровня заработных плат можно рассмотреть также в разрезе федеральных округов (рис. 61).

Помимо материального обеспечения деятельности специалистов отмечается необходимость в непрерывном повышении их квалификации.

Организации указывают на следующие тематические направления программ дополнительного профессионального образования (далее — ДПО) (повышения квалификации, переподготовки, стажировок), необходимые для профессионального обучения специалистов Служб в будущем:

- «кризисное консультирование» (20%), это согласуется с отсутствием отдельных кризисных подразделений, соответственно, даже если оно имеется, психологи могут оказывать такую помощь в момент обращения, пока не получится передать обучающегося для консультации психолога, оказывающего экстренную и кризисную помощь,
- «клиническая психология/психиатрия для психологов (по темам: тревожность, депрессия, пищевые расстройства, зависимое поведение, аддикции)» (15%), это также соотносится с тем, что клинические психологи реже работают на постоянной основе в Службе, и их в любом случае меньше,
- «посттравматическое стрессовое расстройство, профилактика стрессов» (15%), данные знания могут быть применимы в Организации образовательного процесса как в период промежуточной и итоговой аттестации, так и в условиях современных социальных вызовов.

Эти три направления оказались популярными практически во всех Организациях и совпадают с перечисленными ранее актуальными запросами, проблемами, примерами, которые приводили Организации. А также данные направления востребованных программ находят свое отражение в планировании работы идеальной Психологической службы вуза. Всего было перечислено 18 различных направлений.

Дополнительно к первым трем направлениям можно перечислить такие, как «Современные направления психотерапии и консультирования» (9%), «Сопровождение студентов с ОВЗ (РАС)» (9%), «Краткосрочные формы терапии» (5%), «Суицид, суицидальные наклонности» (5%). Направленность программ дополнительного профессионального образования указана в табл. 83.

Таблица 83

Направленность программ ДПО (повышения квалификации, переподготовки, стажировок), необходимая для профессионального развития специалистов Служб, по мнению всех Организаций, по частоте встречаемости

| Направленность программ ДПО | Все Организации (55 ответов) | |
|--|------------------------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Кризисное консультирование | 11 | 20 |
| Клиническая психология/психиатрия для психологов (тревожность, депрессия, пищевые расстройства, зависимое поведение, аддикции) | 8 | 15 |
| Посттравматическое стрессовое расстройство, профилактика стрессов | 8 | 15 |
| Современные направления психотерапии и консультирования | 5 | 9 |
| Сопровождение студентов с ОВЗ (РАС) | 5 | 9 |
| Краткосрочные формы терапии | 3 | 5 |
| Суицид, суицидальные наклонности | 3 | 5 |
| Нормативно-правовое обеспечение «Психологическая служба в вузе» | 2 | 4 |
| Психологическое сопровождение студентов — участников СВО | 2 | 4 |
| Когнитивно-поведенческая терапия | 2 | 4 |
| Психология психотравм | 1 | 2 |
| Игротерапия | 1 | 2 |
| Сказкотерапия | 1 | 2 |
| Арт-терапия | 1 | 2 |
| Курсы повышения самооценки | 1 | 2 |
| Профилактика ЛГБТ-вовлечения | 1 | 2 |

Наименее актуальными программами ДПО стали узконаправленные программы (психология психотравм, игро-, сказко- и арт-терапия), а также программы, пока не имеющие большого запроса (курсы повышения самооценки, профилактика ЛГБТ-вовлечения).

В новых субъектах направленностей программ ДПО было перечислено не так много. Самыми популярными программами также оказались: «Клиническая психология/психиатрия для психологов (тревожность, депрессия, пищевые расстройства, зависимое поведение, аддикции)» (частота встречаемости 22%), «Кризисное консультирование» и «Посттравматическое стрессовое расстройство, профилактика стрессов»; «Когнитивно-поведенческая терапия»; «Психологическое сопровождение студентов — участников СВО» (особо актуальное направление на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий); «Сопровождение студентов с ОВЗ (РАС)» «ИКТ в работе психолога» и «психодиагностика» (табл. 84).

Таблица 84

Направленность программ ДПО (повышения квалификации, переподготовки, стажировок), необходимая для профессионального развития специалистов Служб, по мнению всех новых субъектов, по частоте встречаемости

| Направленность программ ДПО | Новые субъекты (9 ответов) | |
|--|----------------------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Кризисное консультирование | 1 | 11 |
| Клиническая психология/психиатрия для психологов (тревожность, депрессия, пищевые расстройства, зависимое поведение, аддикции) | 2 | 22 |
| Посттравматическое стрессовое расстройство, профилактика стрессов | 1 | 11 |
| Сопровождение студентов с ОВЗ (РАС) | 1 | 11 |
| Психологическое сопровождение студентов — участников СВО | 1 | 11 |
| Когнитивно-поведенческая терапия | 1 | 11 |
| ИКТ в работе психолога | 1 | 11 |
| Психодиагностика | 1 | 11 |

Таким образом, в идеальных представлениях о Службе повышение квалификации осуществляется по наиболее актуальным в настоящее время направлениям деятельности, что в перспективе позволяет специалистами поддерживать высокий уровень своих компетенций.

Также Организации планируют мероприятия чаще для студентов 1-го и 2-го курсов бакалавриата (100% во всех Организациях). Для студентов 3–5-го курсов немного реже, еще реже — для 1-го, 2-го курсов магистратуры (возможно, потому, что студенты-магистранты имеют меньше времени на участие в таких мероприятиях, как правило, почти все из них совмещают обучение и профессиональную деятельность). Почти не встречаются мероприятия для сотрудников (только в двух Организациях они проводятся).

Плановые мероприятия в основном указываются по следующим направлениям: «Психодиагностика» (82%), «Психологическая профилактика» (79%), «Психологическое консультирование» (74%), «Психологическое просвещение» (74%) (при описании реального положения эти направления также часто упоминались). Чуть больше половины Организаций указали мероприятия по направлениям «Коррекционно-развивающая работа» (68%) (на данный момент в Службе также менее выражено это направление) и «Оказание экстренной и кризисной помощи» (63%) (возможно, потому, что такие мероприятия могут проводиться только при наличии особой подготовки). Распределение плановых мероприятий по основным направлениям деятельности представлено в табл. 85.

В новых субъектах значимо выделяются направления: «Психодиагностика», «Психопрофилактика» и «Коррекционно-развивающая работа» (по 75%). Все мероприятия новые субъекты «расписывают» в основном в этих трех направлениях.

Оставшиеся направления деятельности: «Психологическое консультирование», «Психопросвещение», «Оказание экстренной и кризисной помощи» указываются только у половины (50%) опрошенных Организаций новых субъектов. Распределение плановых мероприятий по основным направлениям деятельности в новых субъектах представлено в табл. 86.

Распределение плановых мероприятий по основным направлениям деятельности Службы, которые должны проводиться для качественного сопровождения, по мнению всех Организаций, %

| <i>Основные направления деятельности</i> | <i>Все Организации</i> |
|--|------------------------|
| Психодиагностика | 82 |
| Коррекционно-развивающая работа | 68 |
| Психологическое консультирование | 74 |
| Психологическое просвещение | 74 |
| Психологическая профилактика | 79 |
| Оказание экстренной и кризисной помощи | 63 |

Таблица 86

Распределение плановых мероприятий по основным направлениям деятельности Службы, которые должны проводиться для качественного сопровождения, по мнению новых субъектов, %

| <i>Основные направления деятельности</i> | <i>Новые субъекты</i> |
|--|-----------------------|
| Психодиагностика | 75 |
| Коррекционно-развивающая работа | 75 |
| Психологическое консультирование | 50 |
| Психологическое просвещение | 50 |
| Психологическая профилактика | 75 |
| Оказание экстренной и кризисной помощи | 50 |

Большинство Организаций приводят примеры следующих мероприятий: «Повышение психологического благополучия, улучшение климата в коллективе» (23%), «Психологическая профилактика (тревожности, вредных воздействий, аддиктивного поведения, асоциального поведения)» (16%), «Адаптация студентов» (15%), «Помощь, психологическая помощь» (11%), «Просвещение, повышение психологической грамотности и освещение деятельности Службы» (10%), «Консультирование (в том числе кризисное)» (8%).

Примеры плановых мероприятий по основным направлениям деятельности для всех Организаций представлены в табл. 87.

Таблица 87

Примеры плановых мероприятий по основным направлениям деятельности Службы, по мнению всех Организаций, по частоте встречаемости

| <i>Плановые мероприятия по основным направлениям деятельности Службы</i> | <i>Все Организации (88 ответов)</i> | |
|---|-------------------------------------|------------------|
| | <i>Кол-во, ед.</i> | <i>Кол-во, %</i> |
| Повышение психологического благополучия, улучшение климата в коллективе | 20 | 23 |
| Психопрофилактика (тревожности вредных воздействий, аддиктивного поведения, асоциального поведения) | 14 | 16 |
| Адаптация студентов | 13 | 15 |
| Помощь, психологическая помощь | 10 | 11 |
| Просвещение, повышение психологической грамотности и освещение деятельности Службы | 9 | 10 |
| Консультирование (в том числе кризисное) | 7 | 8 |
| Психодиагностика группы риска | 6 | 7 |
| СПТ для 1-го, 2-го курсов | 3 | 3 |
| Диагностика личностных качеств особенностей, трудностей, проблем | 2 | 2 |
| Коррекция отклонений | 2 | 2 |
| Профориентация | 2 | 2 |

В новых субъектах выделяется два примера мероприятий: «Повышение психологического благополучия, улучшение климата в коллективе» (38%), «Помощь, психологическая помощь» (25%). Другие мероприятия встречаются крайне редко (по 13%): «Психологическая профилактика (тревожности вредных воздействий, аддиктивного поведения, асоциального поведения)», «Адаптация студентов», «Бесконфликтное общение для преподавателей». Примеры

**Примеры плановых мероприятий по основным направлениям деятельности Службы,
по мнению респондентов из новых субъектов, по частоте встречаемости**

| Плановые мероприятия по основным направлениям деятельности Службы | Новые субъекты (8 ответов) | |
|--|----------------------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Повышение психологического благополучия, улучшение климата в коллективе | 3 | 38 |
| Психологическая профилактика (тревожности вредных воздействий, аддиктивного поведения, асоциального поведения) | 1 | 13 |
| Адаптация студентов | 1 | 13 |
| Помощь, психологическая помощь | 2 | 25 |
| Бесконфликтное общение для преподавателей | 1 | 13 |

плановых мероприятий по основным направлениям деятельности для Организаций новых субъектов представлены в табл. 88.

Конечно, все эти мероприятия нуждаются в серьезном методическом обеспечении, в том числе наличии готовых программ различной направленности, которые могут быть использованы специалистом в деятельности.

Организации в основном отметили психодиагностическое направление, указав, что специалисты нуждаются в «стандартизированной психодиагностике» (40%) и в «компьютерной и онлайн-психодиагностике» (40%), то есть инструменты, которые будут использованы в работе, должны завоевать доверие профессионального сообщества и использовать достижения цифровых технологий для облегчения процесса сбора, обработки, хранения и интерпретации результатов. Также большинство Организаций указали, что специалисты нуждаются в «методических специфических материалах» (40%) для направления работы «Оказание экстренной и кризисной психологической помощи» (поскольку, как было отмечено ранее, в составе Службы редко отмечается необходимость в таких специалистах, но помощь высоко востребована).

Пункт «Методические пособия, рекомендации, материалы» отметили Организации и в других направлениях (30%). Практически ничего не указали для нужд специалистов Служб в направлении «Коррекционно-развивающая деятельность» (это направление вообще наименее развито и в реальной работе Службы, и в идеальной модели). Потребность в методическом обеспечении для всех Организаций представлена в табл. 89.

Анализируя Службы новых субъектов, можно сказать, что Организации нуждаются в компьютерных версиях реализуемых программ (данное программное обеспечение может быть использовано для организации психологического сопровождения с применением дистанционных технологий, в том числе психодиагностики), учебных пособиях (в том числе учебник «Оказание экстренной и кризисной психологической помощи»), методических пособиях и материалах (такая потребность может быть связана с дефицитом материалов, вызванным переходом в российскую систему образования). Особенно востребованы материалы по психологическому консультированию. Потребность в методическом обеспечении для Организаций новых субъектов представлена в табл. 90.

Особое внимание также уделяется развитию мероприятий по предупреждению и предотвращению суицидального риска и суицидального поведения у обучающихся.

Участники указывали, что необходимо добавить к уже проводимым мероприятиям такие формы работы, как «лекции, беседы» (частота встречаемости 23%) и «психодиагностика, мониторинги, анкетирование» (частота встречаемости 21%). Эти мероприятия дополняют друг друга (результаты лекции и беседы могут быть проверены с помощью диагностических средств, а также тематически вытекать из полученных данных), однако более интерактивные формы мероприятий встречаются реже: «семинар-практикум», «профессиональная мастерская», «кинолекторий», «тренинги», «психопросвещение» — частота встречаемости по 9% (табл. 91). Уточняющих названий (например, название фильма) Организации не привели.

Потребность в методическом обеспечении, в котором нуждаются специалисты Службы по каждому из направлений деятельности, по мнению всех Организаций, по частоте встречаемости

| Направления деятельности | Потребность в методическом обеспечении (что нужно) | Все Организации (82 ответа) | |
|--|--|-----------------------------|-----------|
| | | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Психологическая диагностика | Стандартизированная психодиагностика | 8 | 10 |
| | Компьютерная и онлайн-психодиагностика | 8 | 10 |
| Коррекционно-развивающая деятельность | Программы | 3 | 4 |
| | Оборудование для данной работы | 3 | 4 |
| | Методические пособия | 3 | 4 |
| | Помещение | 2 | 2 |
| | Компьютерные пакеты программ | 2 | 2 |
| | Протоколы | 1 | 1 |
| Психологическое консультирование | Методические пособия, рекомендации | 6 | 7 |
| | Помещение | 2 | 2 |
| | Оборудование | 2 | 2 |
| | Курсы повышения квалификации | 2 | 2 |
| Психологическое просвещение | Методические пособия, рекомендации, материалы | 6 | 7 |
| | Программы | 2 | 2 |
| | Компьютерные пакеты программ | 2 | 2 |
| | Оборудование | 2 | 2 |
| | Помещение | 1 | 1 |
| | Компьютерные пакеты программ | 3 | 4 |
| | Помещение, сенсорная комната | 2 | 2 |
| | Программы | 1 | 1 |
| | Протоколы | 1 | 1 |
| Оказание экстренной и кризисной психологической помощи | Методические специфические материалы | 8 | 10 |
| | Курсы повышения квалификации | 2 | 2 |
| | Психодиагностика | 2 | 2 |
| | Помещение, условия | 1 | 1 |
| | Программы | 1 | 1 |

Таблица 90

Потребность в методическом обеспечении, в котором нуждаются специалисты Службы по каждому из направлений деятельности, по мнению новых субъектов, по частоте встречаемости

| Направления деятельности | Потребность в методическом обеспечении (что нужно) | Новые субъекты (13 ответов) | |
|--|--|-----------------------------|-----------|
| | | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Психологическая диагностика | Компьютерная и онлайн-психодиагностика | 1 | 8 |
| Коррекционно-развивающая деятельность | Методические пособия | 1 | 8 |
| | Компьютерные пакеты программ | 1 | 8 |
| Психологическое консультирование | Методические пособия, рекомендации | 2 | 15 |
| Психологическое просвещение | Методические пособия, рекомендации, материалы | 1 | 8 |
| | Компьютерные пакеты программ | 1 | 8 |
| Психологическая профилактика | Методические пособия, рекомендации, материалы | 1 | 8 |
| | Компьютерные пакеты программ | 1 | 8 |
| | Помещение, сенсорная комната | 1 | 8 |
| Оказание экстренной и кризисной психологической помощи | Методические специфические материалы | 1 | 8 |
| | Компьютерные пакеты программ | 1 | 8 |
| | Учебник | 1 | 8 |

Таблица 91

Мероприятия по психологическому сопровождению участников образовательных отношений, которые необходимо добавить к уже проводимым мероприятиям для эффективного предотвращения суицидов и предупреждения суицидального риска у обучающихся, по мнению всех Организаций, по частоте встречаемости

| Мероприятия для эффективного предотвращения суицидов и предупреждения суицидального риска у обучающихся | Все Организации (43 ответа) | |
|---|-----------------------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Лекции, беседы | 10 | 23 |
| Психодиагностика, мониторинги, анкетирование | 9 | 21 |
| Семинар-практикум, проф. мастерская | 4 | 9 |
| Кинолекторий | 4 | 9 |
| Тренинги | 4 | 9 |
| Психопросвещение | 4 | 9 |
| Терапевтическая помощь (снятие мышечных зажимов, сеансы арт-терапии, телесно-ориентированной терапии) | 3 | 7 |
| Индивидуальная консультация | 3 | 7 |
| Разработка программ | 2 | 5 |

Таблица 92

Мероприятия по психологическому сопровождению участников образовательных отношений, которые необходимо добавить к уже проводимым мероприятиям для эффективного предотвращения суицидов и предупреждения суицидального риска у обучающихся, по мнению всех Организаций и новых субъектов, по частоте встречаемости

| Мероприятия для эффективного предотвращения суицидов и предупреждения суицидального риска у обучающихся | Новые субъекты (7 ответов) | |
|---|----------------------------|-----------|
| | Кол-во, ед. | Кол-во, % |
| Лекции, беседы | 2 | 29% |
| Психодиагностика, мониторинги, анкетирование | 1 | 14% |
| Тренинги | 1 | 14% |
| Психопросвещение | 2 | 29% |
| Родительское собрание | 1 | 14% |

Для новых субъектов значимыми мероприятиями в этом блоке оказались «лекции, беседы» и «психопросвещение» — частота встречаемости по 29%. Стоит отметить, что в одной Организации указали такую форму работы, как «родительское собрание», привлекая к обсуждению этой проблемы родительское сообщество. Мероприятия для эффективного предотвращения суицидов и предупреждения суицидального риска у обучающихся, по мнению Организаций новых субъектов, представлены в табл. 92.

Как и в блоке, описывающем реальное актуальное состояние Службы, идеальная Служба предполагается быть доступной для участников образовательных отношений. Показателями доступности получения психологической помощи в Организации, по мнению участников мониторинга, являются: «возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации» (4,5), «возможность быстрой записи на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания» (4,3) и «возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям» (4,2).

«Доступность материалов для самопомощи в сети Интернет» и «дистанционное консультирование», по мнению всех Организаций, являются наименее доступным способом получения психологической помощи (по 3,9 балла). Тенденция оценивания соответствует результатам, полученным при описании нынешнего состояния Службы. Распределение показателей (средние значения) представлено в табл. 93.

Новые субъекты оценили все перечисленные дополнительные показатели для оценки доступности получения психологической помощи высокими баллами, особенно выделяя показатель «возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации» (5,0). Распределение дополнительных показателей по средним значениям в новых субъектах представлено в табл. 94.

Дополнительные показатели доступности получения психологической помощи и степень их значимости по 5-балльной шкале, по мнению всех Организаций, в средних значениях

| <i>Дополнительные показатели доступности психологической помощи</i> | <i>Все Организации</i> |
|--|------------------------|
| Возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям | 4,2 |
| Возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации | 4,5 |
| Возможность быстрой записи на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания | 4,3 |
| Доступность дистанционного психологического консультирования | 3,9 |
| Доступность материалов для самопомощи, размещенных в сети Интернет в официальных источниках Организации | 3,9 |

Таблица 94

Дополнительные показатели доступности получения психологической помощи и степень их значимости по 5-балльной шкале, по мнению новых субъектов, в средних значениях

| <i>Дополнительные показатели доступности психологической помощи</i> | <i>Все Организации</i> |
|--|------------------------|
| Возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям | 4,2 |
| Возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации | 4,5 |
| Возможность быстрой записи на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания | 4,3 |
| Доступность дистанционного психологического консультирования | 3,9 |
| Доступность материалов для самопомощи, размещенных в сети Интернет в официальных источниках Организации | 3,9 |

Выводы

Описание идеальной модели Службы предполагало проектирование эффективной и стратегически обоснованной системы психологического сопровождения в педагогическом вузе с учетом современных вызовов и угроз, а также имеющихся дефицитов актуального состояния Службы.

Многие представления сочетаются с тем, что на данный момент реализовано (например, наличие дефицитов в ресурсах для оказания экстренной и кризисной психологической помощи, невысокое распространение коррекционно-развивающего направления деятельности и др.).

Самыми важными задачами идеальной Службы названы психологическое консультирование и его доступность как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава, проведение тренинговой и просветительской работы, а также повышение функциональной психологической грамотности/культуры/компетенций студентов, преподавателей, сотрудников. Наиболее актуальными направлениями развития Службы являются: проведение мероприятий по адаптации к жизни в условиях неопределенности; формирование жизнестойкости, стрессоустойчивости, адаптивных стратегий совладания, снижения тревожности; создание условий (в том числе с использованием аппаратных методик) для психоэмоциональной разгрузки; увеличение возможностей для оказания экстренной психологической помощи, кризисной помощи, обучения оказанию помощи в кризисной ситуации.

Идеальная Служба является отдельным структурным подразделением Организации, включает в себя от 2 до 8 ставок, в первую очередь на должностях «Руководитель/начальник», «Психолог», «Педагог-психолог», «Клинический психолог». Другие специалисты отмечались реже и могут быть приглашены на условиях совместительства. В качестве основных направлений деятельности названы: психодиагностика, психопрофилактика, психопросвещение, психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа. Оптимальным распределением нагрузки является от 100 до 200 обучающихся, оптимальный уровень заработной платы — 40–50 тысяч рублей. Для эффективной работы Службы необходимо организовать специалистам развитие профессиональных компетенций по темам: «Кризисное консульти-

рование», «Клиническая психология/психиатрия для психологов (тревожность, депрессия, пищевые расстройства, зависимое поведение, аддикции)», «Посттравматическое стрессовое расстройство, профилактика стрессов». Методическое обеспечение обусловлено потребностью в инструментах, которые обладают доверием профессионального сообщества и могут использоваться в цифровом формате. Также необходимы методические пособия, рекомендации, материалы, учебники, в том числе посвященные вопросам оказания экстренной и кризисной помощи.

Среди видов профессиональной деятельности, которые должны быть реализованы регулярно, отмечены психологическое консультирование, психологическое просвещение, психологическая профилактика. Основные плановые мероприятия проводятся по направлениям: психодиагностика, психологическое консультирование, психологическое просвещение, психологическая профилактика.

Основными показателями доступности выступают возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям, возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации, возможность быстрой записи на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания.

Эффективность деятельности Службы может быть оценена по таким критериям, как наличие у специалиста Службы профессионально важных качеств (профессионализм, этика, глубина, гибкость, искреннее желание помогать, открытость, конфиденциальность, творчество), его возможность повышать свою квалификацию и саморазвиваться, наличие системы мониторинга состояния деятельности Службы.

5.3. Портрет обучающегося образовательной Организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации

Организация психологического сопровождения предполагает понимание того, какими характеристиками обладает целевая группа, на которую сопровождение будет направлено. Хотя психологическое сопровождение реализуется в отношении всех участников образовательных отношений, наиболее крупной группой является категория обучающихся. Обучаясь по педагогическим направлениям подготовки, студенты-выпускники начнут свой профессиональный путь как учителя и наставники юного поколения жителей нашей страны. Педагоги не только передают академические знания, но и закладывают нравственные и ценностные установки личности. Поэтому актуальным является описание психологического портрета современного студента, обучающегося в педагогическом вузе.

Сбор сведений о психологических характеристиках обучающихся, будущих педагогов, осуществлялся на основе анализа более 200 научных публикаций психолого-педагогической и социальной направленности, входящих в ядро РИНЦ, ВАК, Russian Science Citation Index и Web of Science или Scopus, рецензируемых и соответствующих критериям научности: доказательности, непротиворечивости, эмпирической проверяемости, воспроизводимости эксперимента и способности к развитию. В качестве источников были использованы статьи в научных журналах, изданные монографии, материалы научных конференций, диссертации на соискание ученой степени, авторефераты диссертаций, размещенные в открытом доступе в научной электронной библиотеке e-library.ru, на портале психологических изданий PsyJournals с учетом совпадения в наукометрических базах данных. Глубина научного поиска составила 11 лет (период публикации 2012–2023 гг.), так как в этот период произошло усиление научного интереса к педагогическим специальностям. Также вопросы, предлагающие выявить представления специалистов Службы о выпускнике педагогического вуза, были размещены в мониторинге.

Как отметили участники мониторинга, в когнитивной сфере современные студенты имеют способность к системному мышлению, аналитической деятельности, сформированность педагогической рефлексии. У обучающихся высокий уровень развитости критического мышления, наблюдательности, креативности и способности к обучению. При этом наблюдается

оптимистическая направленность в будущее. В меньшей степени у современных выпускников выражена сформированность научно-педагогического стиля мышления и интернальный локус контроля.

В эмпирическом исследовании ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» изучалась структура профессиональной ментальности будущих педагогов. Выборку составили 50 бакалавров первого года обучения направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профили: «Русский язык и литература», «История», «Безопасность жизнедеятельности», «Биология». В результате исследования выявлено, что 27% будущих педагогов имеют коммуникативную эмоциональную направленность. Студенты данной группы характеризуются ярко выраженной потребностью в общении¹. Исследование показало, что профессиональная ментальность студентов в период вузовского обучения изменяется в зависимости от курса обучения. У студентов разных педагогических специальностей развитие отдельных компонентов профессиональной ментальности неодинаково влияет на успеваемость будущих учителей, обучающихся на выбранных факультетах. У всех студентов первого курса выявлена сильная заинтересованность в мнении группы, выраженная мотивация общения. С первого по четвертый курс усиливается интерес к учебной деятельности, на пятом курсе — к профессиональной деятельности. По данным исследования, на третьем курсе в становлении профессиональной ментальности отмечается «эмоционально-волевой кризис». У студентов 3-го курса может проявляться склонность к непостоянству, непоследовательность, повышенная тревожность и беспокойство. Они легко могут оставить обучение, бросить начатое дело, отказаться от своих обязательств. Учебная деятельность приобретает негативные ассоциации с неприятностями.

Исследование временной перспективы и оптимизма 63 студентов ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», обучающихся по педагогическим и психолого-педагогическим направлениям подготовки, продемонстрировало высокий уровень оптимизма у 62% участников, выражающийся в сохранении веры в позитивное будущее вне зависимости от ситуации. Низкий уровень оптимизма, характеризующийся в восприятии действительности больше в негативном ключе, ориентированный на негативный исход, выявлен у 38% исследуемых. Оценка временной перспективы (ориентации на прошлое, настоящее и будущее) в обеих группах показала, что больше всего участники ориентируются на будущее, меньше всего — на прошлое. Тем не менее обучающиеся в группе с низким уровнем оптимизма чаще ориентированы на настоящее, тогда как в группе высоким оптимизмом нередко встречается ориентация на будущее².

Исследование креативности 96 студентов ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» показало, что большая часть обучающихся характеризуется средним уровнем развития креативности (37,3%). Низкий уровень креативности выявлен у 32,9% исследуемых, высокий уровень — у 29,8% студентов³.

Изучение степени выраженности критического мышления на примере студентов ФГБОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в количестве 131 человека выявило у 82% студентов средний уровень сформированности признака, который характеризуется способностью проводить анализ информации, воссоздавать логические связи и проверять информацию на достоверность. У 5% участников данные умения были выражены в большей степени и соответствовали развитию высокого уровня критического мышления. Низкий уровень выраженности признака демонстрировали 13% обучаю-

¹ Дроздова Н.В. Профессиональная ментальность как основа становления профессионализма будущего педагога / Н.В. Дроздова, О.В. Кузьменкова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2019. — № 3(31). — С. 302–315.

² Цариценцева О.П. Структурно-содержательные особенности отношения ко времени студентов с разным уровнем оптимизма / О.П. Цариценцева, Т.А. Липская // Научно-педагогическое обозрение. — 2019. — № 6(28). — С. 191–201.

³ Пак Л.Г. Развитие креативности обучающихся в образовательной организации высшего образования / Л.Г. Пак // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2018. — № 4(28). — С. 311–323.

щихся, он предполагает недостаточную готовность критически воспринимать и анализировать поступающую информацию, отделять достоверные сведения от недостоверных¹.

Таким образом, по большей части современные студенты соответствуют некоторым ожидаемым характеристикам: у них отмечен высокий уровень оптимистической направленности в будущее, интернальный локус контроля, однако уровни критического мышления и развития креативности отмечаются как средние, хотя ожидается, что они будут развиты более высоко.

В эмоциональной сфере более половины участников называли: управление своими эмоциями в различных ситуациях, в том числе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, коммуникативного взаимодействия, а также владение устойчивыми навыками саморегуляции для управления своим психоэмоциональным состоянием.

В исследовании ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (93 студента) представлены результаты изучения влияния психических состояний на развитие профессиональных представлений². По мнению исследователей, существенное замедляющее влияние на развитие профессиональных представлений оказывают негативные эмоциональные состояния, возникающие в ходе учебно-профессиональной деятельности. У студентов четвертого курса выявлены более высокие показатели четкости и оценки профессиональных представлений.

Проведенное со студентами ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (1 курс, 63 чел.) исследование тревожности показало, что большинство студентов (41,3%) имеют средний уровень выраженности личностной тревожности, однако также велико число обучающихся с высоким уровнем (33,3%). В ходе изучения механизмов психологической защиты было установлено, что их общая напряженность выше в группе студентов с высоким уровнем тревожности. При этом чаще проявляются механизмы компенсации и отрицания. Поскольку субъективно перед обучающимся возникает большое количество возможных угроз, компенсация как психологическая защита направлена на поддержание своего «Я» и самооценности в этих условиях. Отрицание тревожащих обстоятельств связано с тем, какое их количество попадает в поле зрения личности. В группе со средним уровнем выраженности тревожности также преобладают компенсации и отрицания, но не так выражено. В группе с низким уровнем личностной тревожности компенсация выражена в меньшей степени, являясь при этом преобладающим типом психологической защиты³.

Исследование эмоциональной направленности личности 50 студентов первого курса ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» показало, что наибольшее количество исследуемых (27%) демонстрирует коммуникативную направленность, в связи с чем имеют выраженную потребность в общении, ориентированы на социальное взаимодействие, могут испытывать меньше проблем в процессе адаптации, что согласуется с особенностью профессиональной деятельности — преимущественной ориентацией на другого, выстраивание конструктивного взаимодействия с различными участниками образовательных отношений. У 20% исследуемых с выраженной гедонистической направленностью отмечается потребность в комфорте, педагог направляет профессиональную деятельность на построение эффективной коммуникации в профессиональной сфере для того, чтобы обстановка вокруг была оценена как комфортная. Обучающихся с практической направленностью практически вдвое меньше (11%), что указывает на их готовность ставить

¹ Аристова, И.С. Исследование критического мышления у студентов / И.С. Аристова, Д.Е. Щипанова // Современные вызовы и пути решения проблем в сфере защиты прав детей: реализация принципов конвенции о правах ребенка: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 17 ноября 2022 г.). — Екатеринбург: РГППУ, 2022. — С. 93–97.

² Гапонова С.А. Психические состояния как фактор развития профессиональных представлений у студентов / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков, Е.Е. Гаврина и др. // Психологическая наука и образование. — 2022. — Том 27. — № 2. — С. 29–41.

³ Самсоненко Л.С. Механизмы психологической защиты у студентов педагогического вуза с разным уровнем тревожности / Л.С. Самсоненко, О.П. Цариценцева // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77-3. — С. 275–279.

перед собой цели, достигать их, активно действовать. Исследуемых с глористической (стремление получить социальное признание) и альтруистической (отзывчивость, открытость, проявление заботы) направленностями выявлено по 10% от общего числа участников. Типы направленности (гностическая, пугнистическая, эстетическая, романтическая, акизитивная) выражены не более чем у 5% обучающихся, принявших участие в исследовании¹.

В исследовании ситуативной и личностной тревожности участие приняли студенты ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет». Ситуативная тревожность на среднем уровне выявлена у 53,8% участников, на высоком уровне — у 26,4% и на низком уровне — у 19,8%. Показатели личностной тревожности на среднем уровне продемонстрировали 39,6% участников, на высоком уровне — 33%, на низком уровне — 27,5% студентов. В целом студенты адекватно воспринимают происходящие с ними события при наличии чрезмерной восприимчивости событий в их жизни².

Изучение эмоционального интеллекта 58 студентов — первокурсников ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» показало, что межличностный эмоциональный интеллект у участников более выражен, чем внутриличностный. Исследование перфекционизма выявило у 48,3% исследуемых приоритетную направленность на себя, характеризующую их как склонных предъявлять к себе завышенные требования, ориентироваться на высокие стандарты, внутренне мотивироваться на самосовершенствование, ставить перед собой сложные цели и сосредотачиваться на их достижении, имея развитые самодисциплину, самокритичность и склонность к рефлексии. При этом чрезмерное самообвинение может привести к непринятию собственных неудач. Перфекционизм, направленный на других, выявленный у 34,5% обучающихся, выражается в предъявлении требований к другим, нетерпимости к ошибкам и промахам окружающих. Социально предписанный перфекционизм, отмеченный у 17,2% исследуемых, указывал на восприятие человеком ожиданий общества как чрезмерных и трудновыполнимых, на необходимость их реализовывать с целью получения одобрения других людей и избегания негативных оценок³.

Таким образом, достаточно высокие показатели тревожности указывают на потребность развивать психолого-педагогическую деятельность Службы по развитию у обучающихся навыков саморегуляции. Эмоциональная направленность личности подтверждает ожидания участников мониторинга в части ориентации на социальное взаимодействие, в том числе обладание выраженным межличностным эмоциональным интеллектом.

Участники мониторинга, оценивая поведенческую сферу личности будущего педагога, указывали, что современные студенты осуществляют свою деятельность в соответствии с принципами ответственности за свои решения и действия, при этом выражая готовность принимать на себя ответственность, а также используют в своей жизни адаптивные копинг-стратегии, которые позволяют адаптироваться к стрессу и перенести сложные жизненные события, сохраняя позитивное самоощущение и эмоциональное равновесие.

Исследование волевого самоконтроля 208 студентов первого курса ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» показало, что высокий уровень отмечен у 22% участников, демонстрирующих смелость, уверенность в себе, устойчивость намерений и наличие чувства долга. Однако половина обучающихся (50%) показали низкий уровень самоконтроля, для них характерны неготовность мобилизовать свои силы, действовать четко в заданном направлении. Также у большинства участников отмечался низкий уровень настойчивости (46%) и самообладания (48%). Таким образом, автор отме-

¹ Дроздова Н.В. Профессиональная ментальность как основа становления профессионализма будущего педагога / Н.В. Дроздова, О.В. Кузьменкова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2019. — № 3(31). — С. 302–315.

² Гребенникова Н.В. Тревожность и локус контроля у студентов с разным уровнем рефлексивности / Н.В. Гребенникова, И.В. Григоричева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2016. — № 4(29). — С. 76–79.

³ Александрова А.А. Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов / А.А. Александрова // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 6. — С. 79–83.

чает средне-низкий уровень выраженности способностей к прогнозированию своих действий, следованию выбранной линии поведения, нерегулярные проявления активности¹.

На базе ФГБОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» проводилось исследование копинг-стратегий 170 студентов третьего курса, а также их связи с психологической готовностью к деятельности. Для целей исследования обучающиеся были разделены на три группы, предпочитающие неадаптивные, относительно адаптивные и адаптивные копинг-стратегии. Все копинг-стратегии оценивались с точки зрения поведенческих, когнитивных и эмоциональных. Из когнитивных 32,4% выбрали неадаптивные, они характеризуются частыми отказами от преодоления трудностей, неверием в свои силы и способности, несклонностью просить социальной поддержки и недооценивать возможные неприятные последствия; относительно адаптивные предпочитают 31,2% участников, они предполагают сравнение трудностей с другими событиями, наиболее важен факт эти трудности преодолеть, при этом в решении проблем присутствует склонность часто полагаться на высшие силы, ждать от них помощи. 36,4% предпочли стратегии адаптивные, что проявляется в анализе трудностей, вере в свои ресурсы для их преодоления. Хотя в группе когнитивных копинг-стратегий группы по адаптивности были разделены примерно одинаково, в ситуации с эмоциональными стратегиями эта тенденция не сохраняется. Наименее часто выбирались относительно адаптивные (11,2%), что выражается в проявлении эмоциональной реакции на снятие напряжения, вызванного проблемами, а также определение как приемлемого перекладывания ответственности за разрешение проблемы на других. Неадаптивные копинг-стратегии были обнаружены у 29,4% обучающихся, это может указывать на склонность переживать чувство безысходности, безнадежности, злости на себя и окружающих, трудности в направлении своих активных действий. Большая часть участников (59,4%) все же выбирала адаптивные стратегии, проявляющиеся в уверенности в том, что выход можно найти всегда, способности выстроить атмосферу открытости и доверия, управлении своими эмоциями в ситуации стресса. Поведенческая копинг-стратегия «самоконтроль» в большинстве случаев используется в виде относительно адаптивных вариантов поведения (43,5%), реже — полностью адаптивных (35,3%) и неадаптивных (21,2%). Таким образом, на основании данных результатов авторами был сделан вывод, что адаптивные и относительно адаптивные копинг-стратегии могут быть личностным ресурсом для формирования психологической готовности студентов, будущих педагогов, к профессиональной деятельности, неадаптивные стратегии же могут этому препятствовать².

Таким образом, большая часть студентов демонстрируют сниженные способности к самоконтролю, проявлению настойчивости и самообладания, развитие которых может стать одной из задач Службы. В соответствии с ожиданиями участников мониторинга большинство студентов используют адаптивные или относительно адаптивные копинг-стратегии.

В мотивационной сфере личности современного студента, будущего педагога, участники мониторинга особо отметили следующие характеристики: реализация стремления к саморазвитию и личностному росту, ориентация на результат своей деятельности, а также наличие системы внутренних мотивов профессионального обучения, дальнейшей профессиональной деятельности.

Понимание мотивов на каждом из этих этапов позволяет определить вектор развития мотивационной сферы личности, а в случае необходимости определить возможные точки снижения мотивации. Отчасти полученные данные подтверждены в исследовании с участием 90 студентов 3–4-го курсов ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (направление подготовки «Педагогическое образование»). Изучение мотивации получения педагогического образования показало, что наиболее часто выбирался

¹ Князева Т.Н. Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов — будущих педагогов / Т.Н. Князева, А. Р. Масалимова, М. Б. Батюта // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2(15). — 12 с.

² Мешкова И.В. Адаптивный копинг как ресурс формирования психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности / И.В. Мешкова, Л.П. Завьялова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). — 2019. — № 3(49). — С. 163–171. — DOI: 10.25146/1995-0861-2019-49-3-152.

мотив приобретения знаний, следующим (по частоте упоминания) называлось получение диплома о высшем образовании, на третьем месте — мотив овладения профессией¹.

В исследовании 167 студентов 4-го курса ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» показано, что у обучающихся мотивация избегания неудач выражена чаще, чем мотивация достижений. Дальнейшее изучение мотивов учебной деятельности показало преобладание внешних мотивов: получение диплома, выплата стипендии, обеспечение успешности дальнейшей профессиональной деятельности. Среди внутренних мотивов чаще всего называлось получение глубоких знаний, также небольшое значение имели мотивы стать специалистом высокой квалификации, удовлетворить свои интеллектуальные потребности. Однако, несмотря на наличие более выраженных внешних мотивов, студенты в целом описывают профессию как эмоционально привлекательную².

Мотивация избегания неудач как преобладающий тип нашла свое подтверждение в анализе мотивационного компонента обучающихся 1–4-го курсов факультета социального управления и физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (133 чел.). По данным исследования, студенты вне зависимости от направления обучения в большинстве ориентированы не на достижение успеха, а на то, чтобы не допустить провала. Мотивация избегания неудач у исследуемых чаще связана с выполнением предъявляемых требований (в том числе правильным оформлением результатов своей работы), обретением уверенности в себе и своих силах. У обучающихся на физико-математическом факультете мотивация достижений определяется стремлением занимать в обществе активную позицию и самосовершенствоваться, а мотивация избегания неудач — стремлением замечать красоту (созданную природой или человеком), проявлять по отношению к другим людям терпимость, самому соблюдать принятые в обществе правила поведения³.

Исследование мотивации студентов ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (51 чел.) подтвердило результаты предыдущих исследований, большая часть участников продемонстрировали мотивацию избегания неудач (60%), а не достижения успеха (40%). При этом отмечают неуверенность в своих психолого-педагогических знаниях, связанная с этим тревожность; сложность применить теоретические знания на практике; отсутствие достаточного коммуникативного опыта взаимодействия с обучающимися, их родителями (законными представителями) и педагогами, необходимость при этом устанавливать с ними первичный контакт; наличие возникающих из-за данных трудностей переживаний. Для совершенствования мотивационной сферы авторами предлагается проведение образовательных мероприятий, позволяющих побывать в ситуации успеха⁴.

Анонимное анкетирование 96 студентов обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профили — «Математика и физика» (МФ), «Информатика и математика» (ИМ), в Институте естественных, математических и технических наук ФГБЛУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» позволило выявить факторы, влияющие на выбор профессии⁵. Выборочную совокупность составили 36 первокурсников, 30 студентов третьего курса и 30 студентов пятого курса.

¹ Смоляр А.И. Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / А.И. Смоляр, Т.Н. Черномырдина // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2019. — № 3. — С. 72–84.

² Пронина Н.А. Особенности формирования профессиональной мотивации будущих учителей / Н.А. Пронина, Е.В. Романова, К.С. Шалагинова // International journal of medicine and psychology. — 2020. — № 1. — С. 95–100.

³ Ансимова Н.П. Ценностные ориентации и мотивация достижения студентов педагогического вуза / Н.П. Ансимова, Е.Ю. Мишучкова // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 1. — С. 205–208.

⁴ Шварева, О.В. Подготовка бакалавров к учебной практике через создание ситуации успеха с применением кейсов / О.В. Шварева // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2016. — № 5(170). — С. 51–54.

⁵ Фомина Т.П. Исследование факторов, влияющих на выбор профессии и успешность обучения студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование», средствами статистического анализа / Т.П. Фомина, М.Ю. Карлова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2018. — № 2(10). — С. 59–63.

Результаты исследования показали, что основными факторами, влияющими на обучение, являются личностные качества. Для студентов-первокурсников определяющим фактором выбора профессии является возможность быть полезным людям (47%), для студентов 3-го курса — возможность приносить пользу обществу (27%), интерес профессии (27%) и возможность расширения кругозора (22%). Студенты 5-го курса в качестве фактора выбора указывают возможность повышения уровня культуры (19%) и совет родителей (19%).

Исследование мотивации профессионального выбора 80 студентов ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», обучающихся по программе педагогики и психологии образования на 1–4-м курсах, показало, что по мере обучения количество обучающихся, уверенных, что их профессиональное развитие будет связано с работой психолога, значительно снижается на 1-м курсе — 60%, на 4-м — 35%). Сравнительный анализ наиболее значимых потребностей показал, что на первом курсе преобладают социальные потребности, на третьем — материальные, на четвертом — потребность в общественном признании, на втором курсе выделить одну наиболее распространенную потребность не удалось. Изучение профессионально-личностных мотивов показало, что выраженность профессиональных мотивов увеличивается к четвертому курсу, однако значимых различий по группам мотивов среди студентов различных курсов не выявлено¹.

Исследование мотивационной составляющей личности 50 студентов первого курса ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» показало, что 40% участников называли в качестве мотива профессиональной деятельности самореализацию в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, в дальнейшем профессиональном саморазвитии. На контакт с другими людьми в качестве мотива указывали 24% исследуемых, менее 10% участников отмечали перспективу самопознания (7%), созидание и отдых (по 5%)².

Результаты исследования профессиональной мотивации 203 студентов факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» выявили преобладание внутренней мотивации у 5% участников, указывающей на желание работать по специальности после окончания обучения³. У 45% студентов более выражены внешние мотивы достижения социального признания и уважения, собственного престижа, материального вознаграждения и продвижения по Службе. Внешние мотивы отрицательного характера продемонстрировали 55% исследуемых — избегание критики и недовольства со стороны администрации и коллег. Значительная часть выпускников студентов-педагогов ориентирована на денежный заработок (64%). По мнению опрошенных, педагогическая деятельность рассматривается как менее привлекательная финансово, что ориентирует исследуемых в дальнейшем продолжить профессиональную деятельность в других сферах.

Исследование личностной готовности студентов-выпускников к профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» выявило преобладание внутренней мотивации над внешней, средний уровень волевых качеств и самоконтроля, принятие себя в большинстве случаев на низком уровне и склонность осознавать себя носителем позитивных социально желательных характеристик⁴.

¹ Николаева И.А. Проблемы профессиональной самореализации будущих психологов: прогностический и мотивационный аспекты / И.А. Николаева // Поволжский педагогический поиск. — 2019. — № 1(27). — С. 39–44. — DOI:10.33065/2307-1052-2019-1-27-39-44.

² Дроздова Н.В. Профессиональная ментальность как основа становления профессионализма будущего педагога / Н.В. Дроздова, О.В. Кузьменкова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2019. — № 3(31). — С. 302–315. — DOI:10.32516/2303-9922.2019.31.21.

³ Лебедева, О.В. Особенности профессиональной направленности личности студента будущего учителя физической культуры / О.В. Лебедева, М.Б. Батюта // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2016. — № 2. — С. 143–152.

⁴ Буковой Т.Д. Личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности / Т.Д. Буковой // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 г.). — Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. — С. 350–353.

В исследовании 140 студентов, будущих педагогов, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» активная реализация потребности в саморазвитии выявлена у 72% участников¹. Однако у трети (28%) исследуемых система саморазвития не сформирована. Готовность реализовать творческий потенциал в профессиональной деятельности на высоком уровне представлена у 49% студентов, на среднем уровне — у 44% и низком — у 6,5%.

Таким образом, по результатам эмпирических исследований можно сделать вывод, что преобладающим мотивом является избегание неудач, также в большинстве исследований более значимыми обучающиеся отмечали внешние мотивы учебной и будущей профессиональной деятельности (только в одной научной работе авторы отмечают преобладание внутренних мотивов), что не соответствует идеальным представлениям участников мониторинга. В исследовании, посвященном изучению стремления к саморазвитию, большинство участников называют этот мотив достаточно значимым, что поддерживает представления, выявленные в ходе мониторинга.

Ценностно-смысловая сфера личности современного студента по результатам мониторинга характеризуется сформированностью устойчивой системы ценностных ориентаций личности (общечеловеческих, профессиональных, гуманистических), а также сформированностью профессионально-педагогического самосознания.

Исследование на базе факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» заключалось в определении особенности формирования профессионально-педагогического самосознания студентов факультета физической культуры на ценностной основе². Всего в исследовании приняли участие 53 студента: 32 студента 3-го курса и 21 студент — 4-го, которые обучаются по направлению подготовки 44.03.05 — «Педагогическое образование» по двум профилям («Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельности»). Результаты исследования показали, что представление о профессионально-педагогическом самосознании связано не только с осознанием себя в профессии, но и с изменением мотивационно-ценностного отношения к учебной, профессиональной деятельности, повышением уровня сформированности учебно-профессионального, профессионального самосознания, адекватного профессиональной подготовке, осознанием возможных перспектив педагогической деятельности.

Среди студентов первого курса Института детства Новосибирского государственного педагогического университета (педагогика дошкольного образования, психолого-педагогическое образование, 116 чел.) проводилось исследование их ценностных ориентаций. Наиболее значимыми были отмечены социальные контакты, далее следуют саморазвитие, наличие достижений, креативность, за ними чаще всего выбирались удовлетворение духовных потребностей, высокое материальное положение и престиж в обществе. Реже всего выбиралось сохранение своей индивидуальности. Исходя из этого, авторами был сделан вывод, что для будущих педагогов в начале их профессионального обучения важнее всего найти самовыражение во взаимодействии с другими людьми, также значимыми аспектами являются способность к самосовершенствованию, работа над своими личностными качествами, реализация творческого потенциала, достижение ощутимых и ожидаемых результатов. Невысокая значимость сохранения своей индивидуальности может означать готовность студента осваивать тонкости педагогической профессии, в том числе развивать свои личностные качества, чтобы они в наибольшей степени соответствовали профессионально важным качествам педагога. Однако в некоторых случаях это может означать, что студент не идентифицирует себя как будущего учителя, как бы разделяя свою личность и личность профессионала. Основными сферами реализации выбранных ценностей являются образование, профессиональная, об-

¹ Степанова Г.С. Особенности личности современного педагога: вызовы XXI века / Г.С. Степанова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66-4. — С. 353–357.

² Антонова М.В. Профессионально-педагогическое самосознание студентов факультета физической культуры в структуре ценностных ориентаций / М.В. Антонова, В.В. Акамов, Е.Е. Афонина // Теория и практика физической культуры. — 2020. — № 12. — С. 13–15.

шественная жизнь, увлечения, наименьшее число отметило семейную жизнь и физическую активность. Приоритет образовательной сферы объясняется тем, что большая часть деятельности студентов связана с обучением, и так будет продолжаться в ближайшие несколько лет, тем не менее многие студенты отмечают, что готовы применять выбранные ценности и после начала профессиональной деятельности¹.

В следующем исследовании студентам, обучающимся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (100 чел.), было предложено оценить по значимости ряд ценностей. Наиболее часто на первое место была поставлена ценность «здоровье», далее следуют любовь, счастье других, друзья и семья, то есть все, что касается установления взаимоотношений и коммуникации, а вот творчество и работа были отнесены на последние места. Среди инструментальных ценностей самым значимым называется самоконтроль, часто на первых местах также были выбраны ответственность, терпимость и независимость, что может указывать на готовность ответственно подойти к выполнению профессиональных обязанностей, при этом сохраняя контроль над своими эмоциональными проявлениями при взаимодействии с различными сторонами личности других людей. Если учитывать направленность личности будущих педагогов, то более значимым будет ориентация на взаимодействие и сотрудничество, чем на личные интересы, что способствует тенденции будущих специалистов налаживать отношения с различными участниками образовательного процесса. Среди ценностных направленностей у студентов в данном исследовании наиболее часто выражены альтруизм, коммуникация, любовь и дружба².

В еще одном крупном исследовании приняли участие студенты 1–5-го курсов географического факультета ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (305 чел.). Авторы разделили предложенные ценности на несколько групп в зависимости от того, на какое место их чаще всего ставили. Наиболее важными для себя студенты отмечали счастье семьи и близких, любовь, собственное здоровье. Ко второй группе относились хорошее образование и карьера, к третьей — самоуважение, дружба, уверенность в себе и самоуважение. Отмечается, что ценность «свобода самовыражения» в большей степени значима для обучающихся первых двух курсов, нежели для выпускников. Различные материальные ценности (богатство, деньги, хорошая квартира/дом) в основном не занимали высоких позиций, возможно, потому, что при выборе профессии педагога материальный аспект не был решающим. Однако невысокие позиции занимает ценность, связанная с научным познанием нового, что может указывать на перевес в сторону внешней мотивации (получить диплом о высшем образовании, а не поиск и открытие нового)³.

Среди студентов 1-го и 4-го курсов Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (40 чел.), обучающихся по специальности «Сурдопедагогика» и «Логопедия», было проведено исследование жизненных ценностей. Его результат показал, что приоритетной ценностью первокурсников стали обучение и образование, так как студенты еще только начинают получать представления о предстоящей им профессиональной деятельности, на последнем курсе — профессиональная жизнь, эти студенты уже завершают обучение и готовятся начать карьеру. Хотя к выпускному курсу значимость профессиональной жизни выше, но она все еще уступает семейной жизни и самообучению. Возможно, это связано с планами продолжить образование по программам магистратуры или получить дополнительное образование. Важно отметить, что в обеих группах обучающихся развитие себя было поставлено в самое начало списка самым большим коли-

¹ *Омельченко Е.А.* Самовыражение в системе ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольного образования / Е.А. Омельченко, Г.С. Чеснокова, Р.О. Агавелян // Вестник новосибирского государственного педагогического университета. — 2018. — № 1. — С. 7–22.

² *Аксюткина З.А.* Профессиональные ценности будущих педагогов и медиков в университетском образовании / З.А. Аксюткина, Т.Ю. Удалова, А.В. Мордык // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2022. — № 4(79). — С. 9–23.

³ *Мурафа С.В.* Сформированность ценностных ориентаций будущих педагогов / С.В. Мурафа // Вестник московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2017. — № 2. — С. 123–128.

чеством участников, а ценность достижения, оцениваемая выше материального положения, на первом курсе, на четвертом уступила лидирующую позицию материальной стороне профессиональной деятельности¹.

При изучении ценностных ориентаций двух групп студентов (1-й и 5-й курсы) из числа обучающихся факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» было определено, что первые пять позиций рейтинга чаще всего занимали здоровье, дружба, любовь, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе. Лидирующую позицию в обоих случаях занимает здоровье, следующим в списке первокурсников идет любовь, тогда как выпускники отмечают счастье в семье. У студентов первого курса семейная жизнь вместе и уверенность в себе занимают третью и четвертую позиции, на пятом месте — дружба. У обучающихся на 5-м курсе ценности распределились следующим образом — дружба, уверенность в себе, любовь. Наименее значимым студентами первого курса называли счастье других, выпускники — общественное мнение².

Исследование ценностных и смысложизненных ориентаций студентов первого курса ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (208 чел.) показало, что чаще всего смысложизненные показатели выражены на среднем уровне (от 54% до 59% участников по различным шкалам), однако количество обучающихся, имеющих низкий уровень, также достаточно высоко (до 28%). Представления о себе как об обладающем свободой воли, готовом построить свою жизнь на основе собственных смыслов, поддерживают 23% участников, 21% отметили, что жизнь не всегда подвластна сознательному контролю, будущее не предугадать, а ценности в большей степени направлены на настоящее. В иерархии ценностей чаще всего отмечались как значимые семья, любовь и дружба, материальная обеспеченность. Наименее значимыми чаще всего называли красоту природы и искусства, активную жизнь, творчество и познание. Исследование внутреннего конфликта и внутреннего вакуума показало, что у участников наблюдается разрыв между ценностью и ее доступностью, по большей части это касается познания, творчества. Авторы сделали вывод, что уровни смысложизненной ориентации снижены, а у трети участников снижен уровень осмысленности. Структура ценностных ориентаций представлена по большей части индивидуальными ценностями, ценностями, связанными с межличностным общением, а ценности, относящиеся к развитию творческой индивидуальности, имеют низкую значимость³.

В ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» проводилось исследование, направленное на изучение внутреннего конфликта ценностей и смысложизненных ориентаций. Участниками стали студенты третьего курса, обучающиеся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (специальная психология и педагогика, 59 чел.). Диагностическое обследование выявило наличие внутреннего конфликта во многих сферах жизни: чаще всего это были ценности «счастливая семейная жизнь» (37%) и «материально обеспеченная жизнь» (34%), также отмечались любовь, здоровье и уверенность в себе. Внутренний вакуум наблюдается чаще всего в сфере «красота природы и искусства» (41%), а также творчестве (24%) и активной жизни (25%). Иерархический порядок ценностей выстраивался следующим образом: доброта (59%), искренность (54%), честность (49%), любовь (47%), целеустремленность (44%), уважение к людям (41%), наименее часто выбирали любовь к детям, жизнерадостность и деньги (не более 22%). Различные параметры осмысленности смысловой сферы были выражены чаще

¹ Шевченко Е.В. К вопросу об изменении цели профессионального развития студентов педагогического вуза и педагогов образовательных учреждений / Е.В. Шевченко // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы XII международной научно-практической конференции (Северный Чарльстон, США, 5–6 июня 2017 г.). — 2017. — Том 1. — С. 44–46.

² Марсова В.В. Изучение ценностной ориентации обучающихся факультета иностранных языков — будущих преподавателей и учителей / В.В. Марсова // International journal of medicine and psychology. — 2020. — № 1. — С. 106–111.

³ Князева Т.Н. Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов — будущих педагогов / Т.Н. Князева, А.Р. Масалимова, М.Б. Батюта // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2(15). — 12 с.

всего на среднем уровне: общая осмысленность (52%), цели в жизни (52%), процесс жизни (61%), результативность жизни (59%). Высокие показатели наблюдались у 22–35% участников, низкие — не более чем у 15%. Наличие внутреннего конфликта между ценностями и их доступностью может рассматриваться как возможность для потенциального роста в этих направлениях, например, несмотря на достаточную значимость ценности «целеустремленность», показатели волевой регуляции у обучающихся скорее низкие. Однако наличие сфер внутреннего вакуума может указывать на то, что некоторые ценности не считаются участниками таковыми. Тем не менее участники чаще воспринимают свою жизнь как наполненную смыслом, готовы строить ее на основе собственных представлений, удовлетворены своей самореализацией¹.

Среди студентов ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (730 чел.) проводилось исследование, направленное на изучение выраженности профессионально-ценностных ориентаций. В основном различные категории ценностей у большинства участников выражены на среднем уровне: ценности-отношения (78%), ценности-знания (60%), ценности-цели (78%), ценности-умения (62%). Однако ценности-результаты выражены у примерно одинакового числа студентов (по 46%) на среднем и высоком уровне. Ценности-качества выражены у большинства участников (59%). Эти результаты позволили авторам сделать вывод, что профессиональные отношения могут быть неустойчивы, на них серьезно влияют внешние факторы. Студенты обладают профессиональными знаниями, но не всегда могут эффективно применять их на практике в связи с нехваткой навыков, в приоритете не получение более углубленных теоретических представлений, а овладение учебно-трудовыми функциями. Умения, с помощью которых решаются профессиональные задачи, соответствуют тем, которые осваиваются в процессе обучения, инновационные методы практически не используются. Формирование целей профессиональной деятельности также связано с внешними факторами (условия работы, коллектив), зачастую это связано с небольшим опытом самостоятельной педагогической деятельности. Как правило, студенты понимают, какого результата в своей профессиональной деятельности они хотят достичь, они адекватно оцениваются, однако не всегда согласуются с личными целями. Наиболее выражены ценности-результаты у студентов, которые уже имеют опыт профессиональной деятельности, обладают четкими представлениями о ее результатах и понимают его значимость для себя и для общества. Высокая выраженность ценностей-качеств может указывать на то, что в своей деятельности обучающиеся руководствуются личными и профессиональными качествами, ощущают свою причастность к профессии, стремятся освоить связанные с ней компетенции и навыки².

В исследовании ценностей студентов 2-го и 3-го курсов ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (120 чел.) авторами были получены следующие результаты. Высокий уровень значимости преобладал только у одной из предложенных ценностей — собственный престиж (38%), что может указывать на потребность получать признание своих действий со стороны окружающих. Чаще всего низкий уровень отмечался при рассмотрении таких ценностей, как сохранение индивидуальности (46%), социальные контакты (43%), саморазвитие (38,5%), материальное положение. Достижения, креативность и духовное удовлетворение участники исследования чаще называли как значимые на среднем уровне. По уровню значимости сфер жизни преобладания количества участников, назвавших одну из сфер наиболее значимой, обнаружено не было. Чаще всего низкий уровень значимости отмечали для таких ценностей, как семейная жизнь (46%), обучение и развитие (46%),

¹ Сорокоумова С.Н. Смысложизненные ориентации в структуре личности будущих дефектологов / С.Н. Сорокоумова, Э.Н. Ларикова // Вестник Мининского университета. — 2022. — Том 10. — № 1. — 16 с.

² Чекалева Н.В. Влияние ценностных ориентаций личности на профессиональное становление магистрантов и бакалавров педагогического вуза / Н.В. Чекалева, С.Н. Ширококов, В.В. Лоренц // Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества: монография / Под общ. ред. Н.В. Чекалевой. — Омск: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2022. — С. 233–248.

профессиональная жизнь (43,5%). Остальные сферы (увлечения, физическая и общественная активность) чаще всего имели средний уровень значимости для студентов, принявших в исследовании участие. На основании этого автором был сделан вывод, что профессиональная деятельность на данный момент не является достаточно значимой, так же как саморазвитие и повышение своей профессиональной компетентности, а возможность приложения своих умений к практической деятельности не является для них ценностью¹.

Таким образом, в самом начале обучения влияние образовательной среды на ценностную сферу личности студентов только начинается, какие-то ценности они принимают в связи с изменением своего жизненного уклада, а какие-то сохраняются из прошлого опыта.

Помимо личностных характеристик будущего профессионала важным представляется необходимость рассмотрения уровня сформированности основных компетенций: коммуникативных, конфликтологических, антикризисных, социально-психологических.

Среди коммуникативных компетенций отмечаются тактичность, обладание вербальными и невербальными коммуникативными умениями, их применение в ситуациях делового общения, обладание навыками самопрезентации в общении с различными категориями участников образовательных отношений, умение устанавливать эмоциональный контакт. Такие коммуникативные компетенции, как умение проявлять и сохранять инициативу и высокий уровень развития эмоционального интеллекта, имеют меньшую представленность в ответах участников (хотя и отмечаются как значимые).

Одной из основных профессиональных компетенций, формирующихся в процессе обучения, представляется готовность к коммуникации с обучающимися начальной школы². На базе ФГБОУ ВО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» и ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (всего 350 чел.) проводилось исследование, основной целью которого было выявление уровня сформированности готовности будущих учителей к организации педагогического взаимодействия с обучающимися начальной школы. По полученным данным, 60,48% исследуемых не владеют современными педагогическими технологиями, 30,54% опрошенных не испытывают личную потребность в реализации педагогического взаимодействия, не проявляют инициативность и коммуникабельность в процессе педагогического взаимодействия и только 8,98% респондентов осознают значимость организации педагогического взаимодействия для эмоционально-психологического состояния обучающихся.

Еще одно исследование на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет» (125 чел.) также было направлено на изучение эмоционального интеллекта студентов в межличностном (понимание и управление чужими эмоциями) и внутриличностном (понимание и управление своими эмоциями) аспектах. Сравнение показателей межличностного интеллекта у первокурсников и выпускников показало, что на четвертом курсе больше количество участников, продемонстрировавших высокий уровень выраженности данной характеристики (23% и 45% соответственно), а количество обучающихся, показавших средний уровень, в обеих группах неизменно (42%). Тенденция, замеченная на высоком уровне, сохраняется и при изучении внутриличностного эмоционального интеллекта (16% и 52%), количество обучающихся со средним и низким уровнем на выпускном курсе ниже (53% и 30%, 37% и 18% соответственно). Сравнение показателей внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта позволило сделать вывод, что на первом курсе в обоих случаях преобладает средний уровень (42% и 53%), высокий уровень чаще де-

¹ *Ионина О.С.* Изучение иррациональных установок студентов (на примере педагогического вуза) / О.С. Ионина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2021. — № 2(50). — С. 225–230. — DOI: 10.52772/25420291_2021_2_225.

² *Дволучанская В.А.* К вопросу о готовности будущих учителей начальной школы к организации педагогического взаимодействия с младшими школьниками / В.А. Дволучанская // Модернизация современного образования: опыт и тенденции: монография. — Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. — С. 45–63.

монстрировали в межличностном взаимодействии (23% против 16%), а низкий — во внутриличностном (35% против 37%). На четвертом курсе оба показателя эмоционального интеллекта чаще представлены на высоком уровне, межличностный — 42% и внутриличностный — 52%. Общий уровень эмоционального интеллекта представлен на высоком уровне чаще в группе выпускников (52%), чем в группе первого курса (16%). На основании полученных результатов автор делает вывод, что процесс обучения в педагогической образовательной организации высшего образования может способствовать развитию у студентов эмоционального интеллекта, готовности понимать других людей, сочувствовать им и сопереживать, оказывать на них позитивное влияние, при этом реализуясь как профессионал¹.

Исследование с участием студентов 1–го курсов (64 чел.) Алтайского государственного педагогического университета было направлено на изучение их социального интеллекта. Большая часть обучающихся продемонстрировали средний (42%) или низкий (40%) уровень интеллекта. Если первые участники готовы извлекать информацию из поведения людей, их невербальных сигналов, прогнозировать их поведение, то наличие низкого уровня социального интеллекта подразумевает, что человеку трудно понимать поведение людей, прогнозировать их дальнейшие действия, это может негативно отражаться на эффективности процесса взаимоотношений. Данные результаты не совсем согласуются с предполагаемой деятельностью студентов, обучающихся по психологическим направлениям подготовки, в системе «человек — человек»².

Исследование студентов будущих педагогов ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», участвующих (20 человек) и не участвующих (20 человек) в волонтерских движениях, показало, что у студентов-волонтеров ярче выражена профессиональная готовность к взаимодействию с большей категорией детей, чем у студентов, незадействованных в волонтерской деятельности³. Преобладающее большинство студентов-волонтеров готово работать с детьми с особыми образовательными потребностями, с детьми из неблагополучных/асоциальных семей и различных субкультур. При этом наибольшую трудность они отмечают при работе с мигрантами, беженцами и несовершеннолетними преступниками. Студенты, не участвующие в волонтерских движениях, в меньшей степени готовы к взаимодействию и работе с детьми с ОВЗ, с детьми, оставшимися без попечения родителей, с детьми мигрантов и беженцев, однако чувствуют относительную готовность работать с детьми и подростками различных субкультур и с детьми из неблагополучных/асоциальных семей.

Таким образом, компетенции по педагогическому взаимодействию развиты на невысоком уровне, их развитие может быть как задачей деятельности Службы, так и значимым результатом участия в волонтерской деятельности. Компетенции по установлению взаимодействия на эмоциональном уровне повышаются по мере обучения, выпускники демонстрируют более высокие результаты по этому показателю, а вот социальный интеллект (понимание и прогнозирование действий окружающих) развит на среднем или низком уровне.

Среди конфликтологических компетенций современного студента можно отметить наличие навыка выстраивать взаимодействия на основе принципов взаимоуважения, при этом сохраняя умение отстоять свою позицию перед собеседником, не переходя к деструктивным формам взаимодействия.

Проблема конфликтологической компетентности будущих учителей рассматривается во взаимосвязи с профессионально-ценностными ориентациями, способностью к самоконтролю, гибкостью поведения и толерантными установками.

¹ Трубникова Н.И. Эмоциональный интеллект как профессионально важное качество выпускников педагогического вуза / Н.И. Трубникова, Е.В. Маликова, Е.Б. Манузина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2020. — № 3(44). — С. 67–71. — DOI:10.37386/2413-4481-2020-3-67-71.

² Холодкова О.Г. Социальный интеллект у студентов с разным уровнем общего интеллекта / О.Г. Холодкова, И.Г. Якунина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2016. — № 3(28). — С. 84–86.

³ Кудинова Ю.В. Влияние волонтерства на профессиональное становление студентов — будущих педагогов / Ю.В. Кудинова // Наука и реальность. — 2020. — № S4.1. — С. 45–48.

Коммуникация педагога с другими участниками образовательных отношений может сопровождаться возникновением конфликтных ситуаций. В этом случае целесообразно оценивать такие характеристики специалиста, как уровень конфликтности личности, преобладающая стратегия поведения в конфликтной ситуации, степень коммуникативного контроля др.

Изучение особенностей поведения студентов выпускных и предвыпускных курсов в ситуации конфликта проводилось среди студентов ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». Одну группу составляли студенты 4-го и 5-го курсов (96 чел.), в другую группу были включены студенты 3-го и 4-го курсов (202 чел.), обучающиеся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование». В первой группе уровень конфликтности определялся методом самооценки. Было выявлено, что почти половина участников (46%) обладает высокой степенью конфликтности. Это проявляется в их готовности отстаивать свою позицию, инициировать спор, несмотря на возможное в связи с этим ухудшение взаимоотношений. Участники со средним и низким уровнем конфликтности распределились примерно поровну (по 26%). Средние показатели указывали на наличие таких умений, как отстаивание своей позиции, не переходя к деструктивным формам взаимодействия, готовность пойти на компромисс, сгладить углы в общении. Для низких показателей конфликтности характерна демонстрация пассивности при решении возникающих разногласий, отказ отстаивать и защищать свою позицию или предложение.

Во второй группе распределение уровня конфликтности отчасти подтвердило предыдущие результаты, высокий уровень конфликтности встречается у 40% участников, низкий уровень выявлен у примерно такого же количества студентов (40%), оставшиеся 20% продемонстрировали средний уровень выраженности конфликтности. Повышенный уровень конфликтности может вместо разрешения конфликта привести к выяснению поводов такого поведения и эскалации ситуации. Слишком низкий уровень конфликтности предполагает пассивное поведение, предоставление всевозможных уступок, при этом педагог в роли медиатора может быть недостаточно активен для управления взаимодействием и обеспечения безопасности всех сторон коммуникации.

В первой группе дополнительно оценивался уровень самоконтроля обучающихся в общении. Большинство студентов продемонстрировали высокий уровень коммуникативного контроля (60%), что может указывать на наличие способностей проявлять гибкость при смене ситуации, изменить в связи с этим свое поведение, предсказать, какое впечатление оставят их слова и действия. Меньше всего было выявлено участников с низким уровнем коммуникативного контроля (15%), который характеризуется негибкостью поведения в условиях изменений ситуации общения, неспособностью оценивать такие ситуации. В остальных случаях уровень самоконтроля в общении выражен на среднем уровне (25%).

Также предметами исследований выступали отношения участников к окружающим. В первом случае изучался тип эмоциональной реакции на стимулы окружающей среды. Чаще всего демонстрировался рефрактерный тип эмоциональной реакции (43% обучающихся), который подразумевает склонность заикливаться на мелочах и негативных происшествиях, размышлениях о неблагоприятном исходе событий. Треть участников (33%) показала преимущественное применение эйфорического типа реакций, стремление к созданию, действие в коллективе, принятие окружающих, умение радоваться и использование юмора для совладания с мелкими неприятными происшествиями. Реже всего встречался дисфорический тип (23%), предполагающий восприятие стимулов различной направленности как негативных.

Во второй группе оценивались такие качества, как проявление толерантного отношения и принятие других. Изучение индекса толерантности показало, что большинство студентов имеют высокий или средний уровень выраженности (по 30%), однако велик процент участников, продемонстрировавших интолерантные установки (40%), что едва ли представляется оптимальным для решения профессиональных педагогических задач. В ходе оценки степени принятия других половина участников (50%) продемонстрировала среднюю степень выраженности, еще 30% имеют высокие показатели. Только у 20% процентов студентов степень принятия дру-

гих снижена, что может выражаться в проявлении эгоистических тенденций, оценке устанавливаемых отношений с точки зрения их выгоды, сохранении только таких контактов.

Изучение преобладающей стратегии поведения в конфликтной ситуации проводилось в обеих группах. Результаты в первой группе распределились достаточно равномерно (наибольшее и наименьшее значения различаются на 10%, а три стратегии поведения распределены среди участников исследования примерно поровну), во втором исследовании более выражены группы обучающихся по типам поведения в конфликте. Тем не менее в обеих группах (25% и 40% в каждой группе соответственно) наиболее часто обучающиеся выбирали стратегию компромисса, достижение общего согласия с помощью взаимных уступок, готовность частично отказаться от своих требований с целью разрешить ситуацию. Несколько реже отдается предпочтение стратегии приспособления (20% и 30% соответственно), которая может выражаться в отказе от своих притязаний ради сохранения отношений с другой стороной или скорейшего разрешения конфликтной ситуации. Педагог, придерживающийся такой стратегии, скорее всего, не сможет добиться поставленных целей или использовать преимущества кооперации с другими участниками образовательных отношений. В первой группе так же, как и приспособление, распространены стратегии избегания и сотрудничества (по 20% обучающихся). Стратегия избегания также может привести к низкоэффективному результату, поскольку целесообразна только в том случае, когда предмет спора несуществен, а такая ситуация редко наблюдается в педагогическом конфликте. Стратегия сотрудничества в педагогической практике подразумевает поиск решения, которое максимально устроит каждую из сторон, а взаимоотношения будут строиться на принципах самоуважения. Наименее часто в первой группе студенты выбирали соперничество (15%), предполагающее достижение своей цели даже ценой пренебрежения позицией и интересами собеседника¹. Во второй группе распределение стратегий несколько иное. Всего 5% обучающихся предпочитают прибегать к стратегии сотрудничества, тогда как остальные чаще выбирают соперничество (15% опрошенных) и избегание (10%)².

Следовательно, коммуникативные компетенции студентов, выраженные преимущественно на среднем уровне, можно назвать приемлемыми при условии дополнительных психопрофилактических мероприятий, направленных на повышение коммуникативных способностей обучающихся с низкими и средними показателями коммуникативных навыков. Половина участников исследования характеризуется высоким уровнем конфликтности. Однако преобладающими стратегиями поведения в конфликтной ситуации респондентами названы компромисс и приспособление.

Изучение конфликтологической компетентности 120 студентов, будущих педагогов, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» показало сформированность когнитивного компонента готовности к разрешению конфликтных ситуаций преимущественно на низком уровне (62,5%), высокий уровень продемонстрировали всего 5,8% участников исследования, в остальных случаях — средний. Технический компонент (способность оценить ситуацию, составить прогноз ее разрешения) выявлен на низком уровне развития у 85,8% участников, высокий уровень — ни у одного. При изучении стратегий поведения большая часть студентов отмечала, что предпочитает стратегию соперничества (32,5%), в меньшей степени выбирались компромисс (19,2) и избегание (17,5) и наиболее редко — сотрудничество (15,8) и приспособление (15%). Личностный компонент конфликтологической готовности (анализ позиций конфликтующих сторон, проявление эмпатии) выражен на низком уровне у 46,65% и средний уровень развития компонента — у 41,65%. Высокий уровень — у 11,7% участников. На основании полученных результатов автором

¹ Шалагинова, К.С. Обучение студентов — будущих педагогов управлению собственным поведением в конфликтном противостоянии / К.С. Шалагинова, Е.В. Декина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2022. — № 3. — С. 81–92.

² Шалагинова К.С. Оценка готовности студентов — будущих педагогов к разрешению школьных конфликтов с использованием медиативных технологий / К.С. Шалагинова, Е.В. Декина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2021. — № 4. — С. 75–87.

обосновывается потребность в разработке и реализации дополнительных программ повышения конфликтологической компетентности студентов, в том числе для применения в решении профессиональных задач и выстраивания педагогической коммуникации¹.

Исследование конфликтологической компетентности, в контексте предпочитаемых стратегий поведения в конфликте у 170 студентов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», показало, что 32% участника выбирают компромисс как необходимость обмена уступками, при сохранении риска возобновления конфликтной ситуации. Готовность сохранить межличностные отношения ценой собственных интересов предпочитают 24% участников. Избегание и соперничество имеют равнозначный процент выбора (16%). Стратегию сотрудничества предпочитают 12% исследуемых. Изучение самооценки конфликтности выявило слабовыраженный уровень конфликтности у 52% участников, характеризующийся способностью сглаживать конфликтную ситуацию и отстаивать свои интересы. Невыраженный уровень конфликтности выявлен у 37% участников. Им свойственна тактичность, внимание к последствиям, которые могут наступить в отношениях с окружающими в ходе конфликта. Остальные степени конфликтности выражены у небольшого количества участников — выраженный (8%), отсутствующий (2%) и высокий (1%)².

Таким образом, студенты чаще готовы отстаивать свою позицию, однако при этом не учитывая возможные последствия конфронтации, это выражается в высоких показателях конфликтности. При этом отмечается высокий уровень коммуникативного контроля в конфликтной ситуации при среднем уровне принятия других. Это частично согласуется с представлениями о необходимости действовать с позиции взаимоуважения участников конфликта. Большинство студентов, участников исследования, называют в качестве предпочитаемой стратегии поведения в конфликтной ситуации — компромисс, который предполагает взаимные уступки каждой из сторон.

Отмечается, что современные выпускники обладают сформированными антикризисными компетенциями, а именно жизнестойкостью и навыками самопомощи и предотвращения профессионального выгорания.

На психологическое благополучие студентов будущих педагогов влияет наличие личностных психологических барьеров, затрудняющих общение, — устойчивых установок, состояний и т.п.³ В исследовании 136 студентов ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» направлений «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» установлено, что проявление собеседником безразличия, подозрительности, неприязни, высокомерия, излишней требовательности, его страх выглядеть смешным в глазах других людей затрудняет контроль внешней деятельности и существенно снижает эффективность управления средой. Трудности, касающиеся условий общения, отрицательно взаимосвязаны с автономией, личностным ростом и психологическим благополучием.

Взаимосвязь ведущих ценностей и психологического благополучия у 58 студентов-педагогов (возраст 19–24 года) гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» отражается в ценностно-смысловой сфере как стремление к социальному порядку, безопасности семьи и нации, самостоятельному выбору способов мышления, при этом ценности, принимаемые на уровне нормативных идеалов, и реального поведения согласуются между собой⁴.

¹ Конфликтологическая подготовка будущих педагогов / Н.А. Соколова и др. // Образование и наука. — 2020. — № 7. — С. 101–124.

² Чемодакова Е.С. Оценка конфликтологической компетентности у студентов АлтГПУ / Е.С. Чемодакова, Ю.А. Мельникова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2019. — № 2(39). — С. 59–64.

³ Бородовицына Т.О. Взаимосвязь социально-психологических характеристик затрудненного общения и психологического благополучия студентов педагогического вуза / Т.О. Бородовицына // Человек и образование. — 2022. — № 2(71). — С. 86–91.

⁴ Худякова Т.Л. Взаимосвязь ведущих ценностей личности и компонентов психологического благополучия студентов различных профилей подготовки / Т.Л. Худякова, Т.О. Бородовицына // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2021. — № 3. — С. 63–67.

Студенты ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» приняли участие в исследовании психологического благополучия и жизнестойкости (186 чел.). Переживания благополучия большинство студентов оценивало как умеренное (65,05%), оно характеризуется отсутствием каких-либо крупных проблем, однако состояние эмоционального комфорта не достигается. Тенденции в сторону субъективного неблагополучия (10,75%) могут указывать на переживание чувства тревоги, пессимистичное состояние, трудности при совладании со стрессовыми ситуациями. При выраженном эмоциональном дискомфорте (3,23%) могут наблюдаться неудовлетворенность собой и своим нынешним положением, переживания, связанные с реальными трудностями или ситуациями, которые еще только могут наступить. Также это может быть связано с тем, что человеку не совсем подходит сделанный им профессиональный выбор. Тенденция, направленная к переживанию скорее благополучия, чем нет, предполагает наличие чувства эмоционального комфорта в умеренной степени, активность, уверенность в себе, отсутствие эмоциональных проблем и трудностей в межличностном общении (13,97%). Только 7% участников отметили у себя полное эмоциональное благополучие, выражающееся в переживании счастья, уверенности в себе и удовлетворенности жизнью.

При этом степень общей осмысленности жизни у большей части участников высокий (62,8%), хотя уровень выраженности ее составляющих (цели, процесс жизни, результативность, локус контроля) у большинства обучающихся средний (от 52% до 56%). Наибольшее число студентов отметило высокий уровень результативности жизни (31,4%), что может говорить об удовлетворенности жизнью, отсутствии сожалений о пройденном жизненном пути¹.

Еще одно исследование психологического благополучия с участием студентов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» показало, что большая часть участников оценивают свое благополучие в пределах нормативности (55%), однако существенная часть (29%) отмечает, что степень переживаемого благополучия снижена, у остальных (16%) — значения высокие².

В исследовании жизнеспособности студентов ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» среди обучающихся, только начинающих обучение и завершающих его (248 чел.), было выявлено, что все компоненты жизнестойкости у большинства участников выражены на среднем уровне, причем как на первом, так и на четвертом курсе. Авторам удалось получить значимые различия по таким показателям, как низкий уровень инициативности (первокурсников с низким уровнем выраженности данного качества больше — 13,7% против 4,8%), позитивные установки (на первом курсе студентов с низким и высоким уровнем больше, чем на четвертом), социальная компетентность (к окончанию обучения студентов с низким уровнем меньше, но возрастает количество со средним, однако проследить динамику повышения уровня до среднего или высокого по материалам исследования невозможно), средний уровень самоорганизации (у выпускников он выше, 71,6% против 82,2%). Изученные в том же исследовании показатели субъектности также преимущественно выражены на среднем уровне, хотя интересно отметить, что к выпускному курсу не обнаружилось ни одного студента четвертого курса, имеющего высокий уровень осознания своей уникальности. Хотя авторы отмечают, что среда образовательной организации высшего образования не влияет существенно на развитие жизнеспособности и субъектности студента, но в то же время количество пессимистично настроенных, пассивных студентов снижается, повышаются общая организованность и субъектность обучающихся³.

¹ Бокова О.А. Осмысленность жизни и субъективное благополучие как основа психологического здоровья в студенческом возрасте / О.А. Бокова, Е.В. Маликова, Н.И. Трубникова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2021. — № 4(49). — С. 58–62. — DOI:10.37386/2413-4481-2021-4-58-62.

² Русина С.А. Психологическое благополучие и ролевая самооценка студентов в период обучения в педагогическом университете / С.А. Русина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2020. — № 2(43). — С. 67–72. — DOI:10.37386/2413-4481-2020-2-67-72.

³ Шерешкова Е.А. Динамика показателей жизнеспособности у студентов педагогического университета / Е.А. Шерешкова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2020. — № 1(45). — С. 106–112.

Таким образом, на переживание благополучия студентами влияют различные факторы (наличие барьеров в общении, факторов неопределенности и др.), большая часть участников исследования отметили умеренный уровень благополучия, причем осмысленность и результативность жизни оцениваются как высокие. Жизнестойкость развита у большинства участвующих студентов на среднем уровне.

Среди социально-психологических компетенций у выпускников педагогического вуза определены как сформированные: социальная ответственность, высокий культурный уровень, обладание представлений о гуманистической культуре и готовность применять их в профессиональной деятельности, компетентность в сфере инновационной деятельности. При этом управленческие умения недостаточно часто встречаются у выпускников.

На развитие профессионально значимых качеств студента в процессе образовательной деятельности влияет повышение его профессиональных знаний и практических навыков, способствующих приобщению к профессиональному сообществу по соответствующему направлению профессиональной подготовки. С этим неразрывно связано становление профессиональной идентичности будущего специалиста, идентификация себя в выбранной профессии. Формирование идентичности предполагает принятие соответствующих ценностей и способов действия, ощущение себя представителем профессии. Исходя из этого, возможно дальнейшее планирование и развитие карьеры, повышение профессионального мастерства. Исследование студентов ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профили «Технология», «Информатика», 43 чел.), в изучении структуры «Я-концепции» показало, что компоненты личности, связанные с принятием профессиональных ролей, выражены слабо. Большинство участников отмечают (37,5%), что наибольший интерес для них представляет материальная сторона будущей профессиональной деятельности, извлечение личной выгоды. Почти в два раза меньше участников назвали непосредственно содержание труда (18,75%), столько же — достижение личного успеха. Реже всего студенты выбрали отношения с руководством и коллегами (6–6,5%). Рассмотрение основных составляющих профессиональной деятельности большинство отмечало возможность занять стабильное место (37,5%), зато автономность и стабильное место жительства ни разу не были названы¹.

Исследование трудностей, с которыми сталкиваются студенты и молодые педагоги, начинающая профессиональную деятельность, на примере 75 студентов — выпускников ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» позволило определить, что 47% исследуемых не могут справиться с волнением и тревогой на уроке, 56% — с опасениями допустить ошибку. Также половина студентов испытывают трудности с подготовкой (49%) и проведением занятия (48%), что может указывать на недостаточную практическую подготовку к занятиям. В качестве затруднений в начале педагогической деятельности исследуемые отмечали нехватку времени на подготовку (39%), трудности при планировании деятельности (59%), распределении времени на разные виды работ на уроке (47%), поддержание дисциплины (29%), ведение рабочей документации, в том числе в электронном формате (23%). Среди внешних причин отмечались: недостаток литературы (27%), невозможность обратиться за помощью (11%), отсутствие у учеников желания учиться (52%). Также 51% исследуемых вывели трудности с планированием и проведением внеурочной деятельности. Взаимоотношения с коллегами в целом не являются значимой проблемой, однако 33% участников указали, что не чувствуют себя частью рабочего коллектива, 29% — отметили недоступность коллег, с которыми можно было бы пообщаться, почти столько же (28%) испытывают поддержки. В отношениях с администрацией присутствует слишком большая бюрократизация учебного процесса (37% участников), чрезмерная нагрузка поручений (31%), невозможность напрямую связаться с руководством (24%), неготовность администрации решать возникающие трудности (23%). По мнению исследуемых, взаимоотношения

¹ Беркутова Д.И. Исследование ценностных аспектов становления профессиональной идентичности будущих педагогов / Д.И. Беркутова, Е.М. Громова, Т.А. Горшкова // Самарский научный вестник. — 2019. — № 3(28). — С. 261–264.

с родителями (законными представителями) вызывают затруднения из-за отстраненности родителей от школьной жизни (25%) и невосприимчивости родителей к советам и рекомендациям педагога (24%). Студенты отметили важность повышения своих знаний относительно современных методик преподавания (40%), применения федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта (33%), методик воспитания (38%), а также культуры речи (51%). На интерес к организации инклюзивного и коррекционного образования указали всего 7% участников исследования¹.

На базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» проводилось изучение личностной автономии студентов первого курса (144 чел.) по показателям казуальной атрибуции межличностной зависимости. Наиболее часто выявлен высокий уровень внутренней казуальной атрибуции (50% от числа участников), что может указывать на четкое осознание своих потребностей, обладание чувством самодетерминации, собственной компетентности, внутренним локусом контроля. Безличная казуальная атрибуция выражена преимущественно на среднем уровне (62%), что характеризуется эпизодами проявления автоматизма, негибкости, приступами беспомощности, часто преобладает внешняя мотивация, особенно в принятии решений, ориентируясь на нормы и образцы поведения извне. Показатели внешней казуальной атрибуции также у большинства участников представлены на среднем уровне (66%), это может указывать на склонность использовать автоматические, не требующие размышлений действия, выбирая их на основании получаемого результата, в ситуации напряжения или стресса может возникать чувство своей некомпетентности или беспомощности.

Общий показатель межличностной зависимости у большинства участников высокий (52%), что может говорить о потребности в одобрении извне, получении поддержки (и сопутствующем чувстве беспомощности), наличии эмоциональной близости и принятии со стороны других. Высоки показатели по уровню эмоциональной опоры (68%). Эта категория также подразумевает желание получать одобрение со стороны (в том числе чувствительность к критике), стремление наладить близкие отношения, оправдать ожидания окружающих. Неуверенность в себе преимущественно развита на среднем уровне (52%), причем это касается и участия в спорах, принятии решения и предпринимания конкретных действий, возникает потребность в совете и поддержке близкого человека, но (в отличие от высокого уровня) время от времени возникает чувство, что не очень сложные ситуации можно решить самостоятельно. Стремление к автономии чаще всего выражено также на среднем уровне (58,8%), то есть студенты могут отстаивать свои позиции и свою автономию, однако мнение других людей они все же предпочитают учитывать².

На базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» проводилось исследование прокрастинации студентов 1-го курса (90 чел.). Его результаты показали, что наибольшее количество участников демонстрируют высокий уровень прокрастинации, причем ее выраженность чаще выше у юношей, чем у девушек, то есть они в большей степени склонны откладывать решение различных жизненных проблем и вопросов, тогда как девушки предпочитают в основном проявлять активность для поиска выхода³.

В ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» проводилось анкетирование с целью выявления уровня профессиональной готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Участниками были выбраны студенты-выпускники, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Мотивационный компонент готовности, как отмечают авторы, чаще всего сформир-

¹ Данилов С.В. Профессионально-личностные затруднения будущих и молодых педагогов: опыт сравнительного исследования / С.В. Данилов, Л.П. Шустова // Поволжский педагогический поиск. — 2018. — № 2(24). — С. 75–80.

² Ионина О.С. Изучение личностной автономии студентов педагогического университета / О.С. Ионина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2019. — № 2(42). — С. 121–127.

³ Григоричева И.В. Прокрастинация и самоактуализация у студентов педагогического высшего учебного заведения / И.В. Григоричева, А.А. Сухорукова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2018. — № 4(37). — С. 76–79.

рован в достаточной степени. Студенты отмечают положительное отношение к инклюзии, принятие индивидуальности другого, проявление эмпатии. Тем не менее на вопрос, как педагоги отнеслись бы к необходимости сопровождать ребенка с ОВЗ, только 17,7% подтвердили свою готовность к данной деятельности, 39,1% предпочли бы не сталкиваться с таким, а 28,6% испытывают страх в работе с такими детьми. Некоторые участники отметили, что для них это не имеет значения (11,2%), не смогли выбрать подходящий ответ (3,5%). Отмечали студенты и дефицит знаний. Если все участники смогли назвать категории обучающихся с ОВЗ и большая часть имела представления о закономерностях их развития (55,3%), то на остальные вопросы большая часть студентов отвечала неверно. Только 25,6% понимают сущность инклюзивного образования, 19% понимают, какие условия обучения и воспитания необходимо создать, 12,9% — какие методы необходимо использовать, 8,5% — какие формы специального обучения и воспитания применяются. Таким образом, авторы отмечают недостаточность сформированности различных компонентов готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: когнитивного (недостаточность знаний и представлений о данной категории обучающихся и организации их обучения и воспитания), деятельностного (отсутствие активной профессиональной позиции в данных условиях), креативного (готовность проявить творческий подход к организации условий образования и личностного развития детей с ОВЗ)¹.

Исследование гражданской идентичности студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (60 чел.) позволило оценить их определение себя как гражданина России, жителя этого мира в целом, представителя своей этнической и религиозной группы. На каждом курсе чаще всего студенты идентифицировали себя как гражданина России, причем количество обучающихся, сделавших такой выбор на старших курсах, выше, чем на первом (30,7%, 40,8% и 43,2% соответственно). Такая же тенденция сохраняется и в группе, которая отметила идентичность гражданина мира (18,4%, 27,3% и 27,4%). Принадлежность к религиозной или этнической группе, напротив, меньше всего у выпускников. Если на первом курсе идентичность отмечается у 23,4% и 27,5% соответственно, то на третьем уже — 11,9% и 19,9% соответственно, на пятом — 10% и 19,4%. Эмоциональное отношение к гражданственности у большинства участников также положительное, чувство гордости испытывают 70% первокурсников, 60% третьекурсников и 75% выпускников. Остальные отметили свое безразличие в этом вопросе. Тем не менее на 1-м курсе (только на нем) было выявлено 5% обучающихся, которые испытывают чувство стыда за то, что имеют российское гражданство. Отношение к своей этнической группе чувство стыда не вызывало ни у кого, а гордость испытывало большинство (70%, 55%, 65%), остальные также обозначили свою позицию как равнодушные. Чувство стыда вновь появляется, когда речь идет о религиозной идентичности, снова 5% первокурсников отметили, что испытывают его. На первом и пятом курсах большинство гордится (70% и 60% соответственно), на третьем курсе большая часть ответила, что им все равно (65%). Таким образом, автор делает вывод, что в целом гражданская идентичность студентов сформирована на достаточном уровне².

На базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» было проведено исследование сформированности профессиональной идентичности студентов-психологов (93 чел.), участвовали студенты второго и четвертого курсов. На втором курсе наибольшее число участников определялось как имеющее диффузную идентичность (37%) или псевдоидентичность (34%), гораздо меньше было обучающихся, у которых у была сформирована зрелая идентичность (15%) или наступил кризис идентичности (14%). На четвертом курсе были получены иные результаты. Так, преобладающим типом стала зрелая идентичность (39%), на втором месте по частоте выбора сохранилась псевдоидентичность (25%), однако по сравнению с младшим курсом количество таких студентов

¹ Липунова О.В. Готовность будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / О.В. Липунова // Амурский научный вестник. — 2020. — № 4. — С. 91–99.

² Амбросова В.И. Особенности о гражданской идентичности студентов в процессе обучения в вузе / В.И. Амбросова // Амурский научный вестник. — 2015. — № 4. — С. 5–13.

стало меньше. Количество обучающихся, продемонстрировавших диффузную идентичность, также уменьшилось, однако все равно составляет одну пятую обучающихся выпускного курса (20%). А вот студентов, имеющих кризис идентичности, даже больше, теперь они составляют 16% от данной группы. На основании полученных результатов автор делает вывод, что процесс обучения способствует увеличению количества студентов, имеющих зрелую профессиональную идентичность, однако число обучающихся, демонстрирующих промежуточные стадии развития идентичности, по-прежнему велико, что может указывать на необходимость повышения эффективности образовательной среды¹.

Значимую роль в формировании личности будущего педагога играет его социальная ответственность². Среди студентов ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» в количестве 92 человек 1–2-го курсов выявлено, что 84% участников исследования не имеют точного понимания, что такое социальная ответственность. Более того, они готовы нести ответственность только за события собственной жизни, исключая при этом участие в жизни других людей и страны в целом. Таким образом, большая часть участников исследования выразила непонимание значения понятия социальной ответственности и его применения в своей профессиональной деятельности. Особой задачей, которая решается в процессе обучения в вузе, является формирование профессиональной педагогической идентичности студента. Данные исследований показывают, что большая часть обучающихся к выпускному курсу обладают сформированной зрелой идентичностью, однако к окончанию обучения были выявлены студенты, которые определили сформированность псевдоидентичности или диффузной идентичности, что может затруднить дальнейшее вхождение в профессиональную деятельность.

Также по результатам ответов, полученных от участников мониторинга, был расширен список необходимых компетенций будущего педагога. Среди информационных компетенций у современных выпускников сформированы: знания и владение современными информационно-коммуникационными технологиями и их использование в профессиональной деятельности, а также владение информационной культурой на высоком уровне. Названы такие академические компетенции, как: владение академическими знаниями и владение общепедагогическими знаниями и умениями на высоком уровне. Среди профессиональных компетенций достаточно сформированы: компетентность в создании условий, охраняющих физическое и психическое здоровье детей и способствующих их социализации и личностному росту; сформированность трудовых действий, связанных с организацией обучения и развивающей деятельности; выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития, и взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума, применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка. При этом компетенция в создании условий, необходимых для максимальной реализации воспитания и образования детей, недостаточно часто встречается у выпускников. В меньшей степени у современных выпускников выражена компетентность в реализации ООП и выполнении в ходе учебного процесса требований ФГОС.

По мнению участников мониторинга, формирование компетенций может быть произведено в процессе профессионального образования и подготовки обучающихся. Так, коммуникативные, конфликтологические, антикризисные, социально-психологические, информационные и профессиональные компетенции могут быть развиты с использованием тренинговых форм работы, поскольку их применение во многом предполагается в профессиональной практической деятельности, и отработка соответствующих умений и навыков может быть полезна

¹ Ловков, С.Г. Формирование профессиональной идентичности в образовательном пространстве вуза / С.Г. Ловков // Научно-педагогическое обозрение. — 2023. — № 2(48). — С. 130–137. — DOI: 10.23951/2307-6127-2023-2-130-137.

² Золотарева И.И. О развитии социальной ответственности у современных студентов / И.И. Золотарева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2015. — № 3. — С. 18–20.

на этапе обучения. Академические компетенции, по мнению респондентов мониторинга, могут быть освоены при посещении лекционных занятий, возможно, потому, что ожидается передача глубоких теоретических знаний. Однако могут быть использованы и другие форматы работы: консультации с более опытными коллегами, участие в психологических играх и разборе профессиональных ситуаций, вебинарах, профессиональных конференциях, мастер-классах и др. (табл. 95).

Таблица 95

Формы работы Службы, направленные на развитие компетенций студентов, будущих педагогов

| Тип компетенций | Формы работы |
|--|--|
| Компетентности коммуникативной сферы | Тренинги — 19, посещение мероприятий сотрудников, консультации, психологические игры, решение кейсов |
| Компетентности конфликтологической сферы | Тренинги — 15, консультации — 3, семинары — 2, мастер-классы, лекции, круглый стол |
| Компетентности антикризисной сферы | Тренинги — 11, консультации — 2, психодиагностика, вебинар, мастер-класс, конференция |
| Компетентности социально-психологической сферы | Тренинги — 14, консультации — 2, круглый стол, семинар, конференция, видеолекции |
| Компетентности информационной сферы | Тренинги — 5, просвещение — 2, медиауроки, психологические сайты, соцсети |
| Компетентности академической сферы | Лекции — 5 (лекционное мастерство), педагогическая практика, семинар, конференция |
| Компетентности профессиональной сферы | Тренинги — 10, психодиагностика, педагогическая практика, мастер-классы, лекции, внеучебная деятельность |

На основании анализа более 200 научных работ (за период 2021–2023 гг.), посвященных изучению социально-психологических характеристик студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки (по материалам исследований, проведенных с участием студентов всех 34 педагогических вузов, подведомственных Министерству просвещения, а также 25 вузов, реализующих программы подготовки педагогов, подведомственных Министерству науки и высшего образования), выделены основные компетенции и личностные качества педагога, формируемые на этапе обучения в образовательной Организации высшего образования, и предложена модель социально-психологических компетенций педагога. Структура модели включает два блока. Первый блок охватывает перечень компетенций, которые требуют развития определенной сферы личности педагога. Второй блок состоит из компетенций, которые могут быть развиты в процессе профессионального образования и подготовки (табл. 96).

Таблица 96

Предлагаемая компетентностная модель педагога

| № п/п | Сфера | Социально-психологические компетенции |
|-------|-------------|---|
| | | Личность |
| 1 | Когнитивная | <ul style="list-style-type: none"> • способность к системному мышлению, аналитической деятельности; • сформированность научно-педагогического стиля мышления; • высокий уровень развитости критического мышления, критичности; • сформированность педагогической рефлексии; • способность к обучению; • высокий уровень наблюдательности; • высокий уровень развития адаптивности; • интернальный локус контроля; • креативность; • оптимистичная направленность на будущее; • обладание адекватными представлениями о собственной самооэффективности; • обладание стремлением к познанию особенностей поведения и эмоционального состояния детей, способность структурировать эти знания, умения и опыт для адекватного понимания ребенка, для принятия верного решения и выработки линии поведения в общении с детьми с целью их развития |

| № п/п | Сфера | Социально-психологические компетенции |
|--|---------------------------|--|
| <i>Личность</i> | | |
| 2 | Эмоциональная | <ul style="list-style-type: none"> • умение управлять своими эмоциями в различных ситуациях, в том числе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, коммуникативного взаимодействия; • обладание устойчивыми навыками саморегуляции; • обладание навыками волевого самоконтроля |
| 3 | Поведенческая | <ul style="list-style-type: none"> • использование адаптивных копинг-стратегий; • проявление активности как личностной черты при выполнении профессиональной деятельности; • осуществление деятельности в соответствии с принципами ответственности за свои решения и действия, готовность принимать на себя ответственность |
| 4 | Мотивационная | <ul style="list-style-type: none"> • наличие системы внутренних мотивов профессионального обучения, дальнейшей профессиональной деятельности; • ориентация на результат своей деятельности; • сформированность профессиональной направленности; • сформированность коммуникативной направленности; • реализация стремления к саморазвитию и личностному росту |
| 5 | Ценностно-смысловая | <ul style="list-style-type: none"> • сформированность устойчивой системы ценностных ориентаций личности (общечеловеческих, профессиональных, гуманистических); • сформированность зрелой профессиональной идентичности; • сформированность профессионально-педагогического самосознания |
| <i>Профессиональная компетентность</i> | | |
| 1 | Коммуникативная | <ul style="list-style-type: none"> • обладание вербальными и невербальными коммуникативными умениями, их применение в ситуациях делового общения; • тактичность; • эмпатия; • высокий уровень развития эмоционального интеллекта; • высокий уровень коммуникативного контроля; • высокий уровень развития навыков социальной перцепции; • готовность к педагогической коммуникации; • умение устанавливать эмоциональный контакт; • умение проявлять и сохранять инициативу во взаимодействии; • обладание навыками самопрезентации в общении с различными категориями участников образовательных отношений |
| 2 | Конфликтологическая | <ul style="list-style-type: none"> • выстраивание взаимодействия на основе принципов взаимоуважения; • владение приемами ведения дискуссии в рамках стратегии сотрудничества; • умение отстаивать свою позицию, не переходя к деструктивным формам взаимодействия |
| 3 | Антикризисная | <ul style="list-style-type: none"> • сформированность жизнестойкости; • обладание навыками самопомощи и предотвращения профессионального выгорания |
| 4 | Социально-психологическая | <ul style="list-style-type: none"> • руководство при выполнении деятельности представлениями о долге, высокая гражданская ответственность; • сформированность социальной ответственности; • высокий уровень развития социального интеллекта; • высокий общекультурный уровень; • обладание представлениями о гуманистической культуре, готовность применять их в профессиональной деятельности; • сформированность профессиональных представлений о педагогической деятельности; • сформированность педагогической позиции; • психологическая готовность к работе в условиях инклюзивного образования; • сформированность управленческих умений; • компетентность в сфере инновационной деятельности |
| 5 | Информационная | <ul style="list-style-type: none"> • знание и владение современными информационно-коммуникационными технологиями и их использование в профессиональной деятельности; • владение информационной культурой |
| 6 | Академическая | <ul style="list-style-type: none"> • владение академическими знаниями; • владение общепедагогическими знаниями и умениями |
| 7 | Педагогическая | <ul style="list-style-type: none"> • сформированность трудовых действий, связанных с организацией обучения и развивающей деятельностью; • проведение психолого-педагогического анализа урока; • контроль и оценка учебных достижений обучающихся, их когнитивного развития; • реализация ООП и выполнение в ходе учебного процесса требований ФГОС; |

| № п/п | Сфера | Социально-психологические компетенции |
|-----------------|-------|---|
| <i>Личность</i> | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; • взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума, применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; • освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу; • компетенция в создании условий, необходимых для максимальной реализации воспитания и образования детей; • компетентность в создании условий, охраняющих физическое и психическое здоровье детей и способствующих их социализации и личностному росту |

Выводы

Благодаря изучению сведений о личностных и социально-психологических характеристиках студентов, обучающихся в педагогических вузах, можно получить не только всестороннее представление о том, какой он — студент, будущий педагог, но и определить возможные мишени профилактической и развивающей работы, проводимой Психологической службой.

Так, в когнитивной сфере могут быть направлены усилия на развитие критического мышления, креативности. В эмоциональной сфере важной задачей Службы является организация мероприятий по снижению уровня тревожности, обучению навыкам распознавания своего психического и эмоционального состояния, его саморегуляции. Возможно планирование и проведение различных мероприятий, направленных на взаимное развитие сразу нескольких сфер личности: формирование адаптивных копинг-стратегий, устойчивой системы ценностных ориентаций, системы внутренних мотивов профессиональной деятельности (в том числе стремление к саморазвитию), принятие ответственности за результаты своей деятельности, способностей к самоконтролю.

Развитие компетенций, необходимых в профессиональной деятельности педагога, может осуществляться силами внутриорганизационного взаимодействия, например при участии педагогических работников, сотрудников, которые проводят воспитательную работу. Овладение профессиональными и информационными компетенциями может быть более эффективно при условии, что проводятся просветительские занятия, организованные Службой, по применению в педагогике достижений психологической науки, в том числе с учетом возрастных особенностей обучающихся. Такие же занятия могут быть проведены и в рамках овладения академическими способностями (например, лекционных занятий с элементами дискуссии о психологических школах и др.). Коммуникативные и конфликтологические компетенции могут быть освоены в результате совместной деятельности подразделений по воспитательной работе и специалистов Службы в форме проведения интерактивных и тренинговых занятий, мастер-классов и др. Антикризисные компетенции (повышение жизнестойкости, переживание благополучия) могут быть развиты как адресно (при возникновении у студента такого запроса), так и в качестве направления групповой профилактической работы Службы. Социально-психологические компетенции могут быть развиты во взаимодействии нескольких подразделений в зависимости от конкретной задачи.

5.4. Анализ состояния Психологической службы в образовательных Организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации

Психологически благоприятная и безопасная образовательная среда выступает необходимым условием для повышения качества образования, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, поддержки талантов и самореализации обучающейся молодежи, ее профессионального и личностного самоопределения.

Основной целью психологического сопровождения обучающихся Организаций является формирование единого пространства психологического сопровождения (нормативного, организационного, управленческого, методического), обеспечение психологически благоприятной и безопасной образовательной среды в системе высшего педагогического образования.

Психологическое сопровождение образовательного процесса с учетом специфики образовательной Организации осуществляется благодаря организованной, структурированной деятельности Службы, направленной на личностное и профессиональное развитие будущего выпускника педагогического вуза для последующего успешного профессионального становления.

Нормативно-правовое основание деятельности Службы составляет федеральное законодательство, региональные нормативно-правовые акты, локальные нормативно-правовые акты: приказ о создании Службы, положение о Службе Организации, план работы Службы на учебный год.

Локальные нормативно-правовые акты Организаций, регулирующие психологическое сопровождение, оказывают значительное влияние на особенности деятельности Службы, отражают вариативность организации процесса.

В ходе мониторинга выявлено, что Служба может быть представлена в Организации как самостоятельное структурное подразделение, выделяющееся в общей структуре Организации (таким образом представлены 50% Служб) либо включающееся в структуру другого подразделения Организации (таким образом представлены 37% Служб).

Антикризисное подразделение, основной задачей которого выступает оказание экстренной и кризисной психологической помощи, функционирует в 20% Организаций. Большинство Организаций (51%) не имеют отдельного антикризисного подразделения, но оказание экстренной психологической помощи обучающимся, педагогическим работникам и учебно-вспомогательному персоналу на базе Организации осуществляется силами сотрудников, имеющих для этого соответствующие профессиональные компетенции.

Взаимодействие Службы со структурными подразделениями внутри Организации наиболее часто осуществляется с управлениями (отделы, центры, секторы, службы, проректор по воспитательной и социально-психологической работе), сотрудничество направлено на совместное проведение просветительских мероприятий, обеспечение реализации законных интересов и прав обучающихся в части получения ими психолого-педагогической помощи.

Штатная численность Службы Организации определяется, с одной стороны, количеством обучающихся, нуждающихся в психологической помощи, с другой — материально-техническими возможностями Организации.

Исходя из данных мониторинга, среднее количество обучающихся, приходящихся на одного специалиста Службы, осуществляющего психологическое сопровождение в Организации, составляет 2207 обучающихся. При этом, по усредненной оценке самих специалистов, оптимальная нагрузка составляет 564 обучающихся на одного специалиста Службы. Таким образом, наблюдается несоответствие реальной нагрузки с прогнозируемой оптимальной нагрузкой, что может влиять на эффективность и качество деятельности Службы.

Исходя из данных мониторинга, средняя штатная численность Службы составляет 2 ставки. При этом кадровое обеспечение Службы варьируется: в одних Организациях штатная численность Службы составляет 1–2 специалиста, в других 5–6 специалистов. В случае необходимости, в рамках реализации основных направлений деятельности Службы, к проведению мероприятий привлекаются сотрудники других структурных подразделений Организации.

В составе Службы выделяются следующие штатные единицы — социальный педагог, руководитель структурного подразделения, психолог. Совместителями, составляющими около четверти всех специалистов, чаще всего выступают преподаватели педагогики или психологии, сотрудники отдела воспитательной работы, совмещающие педагогическую деятельность и деятельность по психологическому сопровождению. Ученую степень имеют 32% сотрудников Служб, именно эти сотрудники могут составить основной ресурс научно-методического обеспечения деятельности Службы на локальном уровне, особенно в ситуации профессиональных дефицитов сотрудников.

Основной состав сотрудников Службы имеет опыт работы до 5 лет (53% специалистов), сотрудники с опытом работы более 10 лет составляют 37% специалистов, сотрудники с опытом от 5 до 10 лет составляют не более 10% специалистов. Количество сотрудников с опытом работы более 10 лет совпадает с данными о внутренних совместителях, совмещающих деятельность по психологическому сопровождению с основной занятостью.

Требования к квалификации специалистов Службы (педагога-психолога, клинического психолога, социального педагога, руководителя Службы) определяются в соответствии с функционалом должностных инструкций и нормативными документами Российской Федерации, в частности актуальными профессиональными стандартами, утвержденными Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации. Квалификационные требования соответствуют основным видам профессиональной деятельности, отражающейся в должностных инструкциях.

По результатам мониторинга межведомственное взаимодействие Службы на 2022/23 учебный год носило неплановый характер. Только 34% Организаций указали, что в своей деятельности используют нормативные документы регионального уровня, устанавливающие направления, формы и организационно-правовой механизм обеспечения межведомственного взаимодействия.

Взаимодействие организуется по следующим направлениям: организация и проведение профилактических мероприятий, лекций, семинаров, мастер-классов и тренингов различной направленности, проведение и участие в конференциях с профильными организациями, оказывающими психологическую помощь, медицинскими организациями (федерального и регионального уровня), центрами профилактики, с правоохранительными органами, общественными организациями и образовательными организациями разного уровня.

В соответствии с Приказом Министерства здравоохранения Российской Федерации от 6 октября 2014 г. № 581н «О Порядке проведения профилактических медицинских осмотров обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также образовательных организациях высшего образования в целях раннего выявления незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ» определяется порядок проведения сотрудниками системы здравоохранения профилактических медицинских осмотров с целью выявления фактов немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ после проведения в Организации социально-психологического тестирования.

Основные категории обучающихся, в отношении которых специалисты осуществляют психологическое сопровождение, — нормотипичные обучающиеся, обучающиеся, проявляющие выдающиеся способности, обучающиеся с ОВЗ, инвалидностью, обучающиеся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающиеся, склонные к отклоняющемуся поведению (девиантное, аутоагрессивное поведение), обучающиеся, пережившие/переживающие травматические события в период обучения в Организации. Тем не менее выделяются и другие, менее многочисленные категории, нуждающиеся в психологическом сопровождении: обучающиеся — жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; жертвы насилия; обучающиеся из семей беженцев и вынужденных переселенцев; оказавшиеся в экстремальных условиях; обучающиеся из числа детей участников и ветеранов специальной военной операции; обучающиеся из числа участников специальной военной операции.

По данным мониторинга, специалисты Организаций чаще всего осуществляют психологическое сопровождение обучающихся бакалавриата (около половины, 53%), обучающихся магистратуры и специалитета представлено в меньшей степени (около четверти, 23% и 24% соответственно). Самой малочисленной группой получателей психологической помощи являются обучающиеся аспирантуры (4%). Таким образом, на регулярной основе специалисты Служб осуществляют профессиональную деятельность для обучающихся бакалавриата.

Психологическая помощь оказывается любому обучающемуся по запросу, однако наиболее часто получателями становятся обучающиеся первых курсов, что обусловлено адаптацией к новой учебной среде.

В отношении преподавателей и профессорского состава психологическая помощь осуществляется по направлениям — психологическое консультирование, психологическое просвещение и психологическая профилактика с целью повышения психологической компетентности преподавательского состава и сотрудников, поддержания благоприятного психологического климата в Организации (разрешение конфликтных ситуаций между всеми участниками образовательных отношений, совершенствование навыков межличностной коммуникации, предотвращение эмоционального стресса и выгорания).

Родители (законные представители) получают помощь по следующим направлениям: психологическое консультирование, психологическая профилактика и просвещение (по запросу, в рамках вопросов выявления особенностей психофизиологического развития обучающихся и преодоления проблем в обучении и воспитании).

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательного процесса являются: психологическое консультирование, психологическое просвещение, психологическая диагностика, психологическая профилактика и коррекция. При необходимости оказывается экстренная и кризисная психологическая помощь.

Психологическое консультирование в Организации является одним из приоритетных направлений и связано с широким спектром запросов обучающихся (проблемы межличностных отношений, проблемы, связанные с повышенным уровнем тревожности и/или депрессивным состоянием, проблемы социальной адаптации, проблемы, связанные с конфликтными отношениями, вопросы личностного и профессионального самоопределения обучающихся), и призвано способствовать психологическому благополучию обучающихся, укреплению их психического здоровья, успешному освоению образовательных программ высшего образования, профессиональному становлению.

Психологическое консультирование позволяет раскрыть индивидуальные возможности личности, обеспечивающие адаптацию посредством нахождения и использования эффективного способа разрешения трудных жизненных ситуаций. Основной целью консультирования в Психологической службе является обеспечение полноценного психического и личностного развития обучающихся в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями.

Психологическое консультирование проводится в индивидуальной и групповой формах, также в 47% Организаций предусматривается возможность оказания дистанционного консультирования.

Психологическое просвещение является и одним из наиболее востребованных направлений для специалистов и предлагает широкий диапазон функциональных возможностей:

- повышение психологической культуры и психологической компетентности сотрудников и обучающихся;
- популяризация психологических знаний;
- преодоление психологических барьеров для обращения за психологической помощью;
- снижение общего уровня стресса и содействие формированию и поддержанию благоприятного психологического климата в учебных и преподавательских коллективах.

Просветительская работа может быть организована в рамках психолого-педагогических программ с использованием лекций, бесед, семинаров, тренингов, обзора новинок психологической литературы, просмотра и анализа информационных материалов, сюжетов и т.п., организации тематических мероприятий в различных форматах, в том числе в цифровом пространстве.

Особое внимание уделяется проведению просветительских мероприятий с целью предупреждения рисков развития дезадаптивных состояний. Эти мероприятия проводятся в форме лекций, бесед, семинаров, тренингов.

Психологическая диагностика выступает важным направлением деятельности Службы. В условиях большого числа обучающихся особую актуальность приобретает групповая (фронтальная) диагностика, поскольку данная форма организации диагностических мероприятий

позволяет оперативно и своевременно выявить дезадаптивное состояние, более эффективно организовать целенаправленную деятельность в отношении целевых групп, оценить актуальное состояние обучающегося, социально-психологические характеристики группы и климат образовательной среды.

К наиболее актуальным дезадаптивным состояниям обучающихся специалисты Служб относят: «депрессивное состояние» (77%), «демонстративные формы поведения» (40%), «кризисное состояние, кроме ПТСР» (37%), «нарушение пищевого поведения» (37%), «чрезмерное увлечение компьютерными играми и гаджетами» (29%), «суицидальное поведение» (20%).

Наиболее распространенными факторами риска, которые провоцируют возникновение дезадаптивных состояний у обучающихся в Организации, являются: неадекватная самооценка (66%), снижение устойчивых механизмов позитивной психологической защиты (компенсация, рационализация) (49%), острый или хронический эмоциональный стресс (49%), высокий уровень тревожности, депрессии, фобии (49%), эмоциональная неустойчивость, слабость волевых процессов, импульсивность, робость (43%).

Социально-психологическое тестирование, являясь инструментом построения адресной профилактической работы, позволяет определить конкретные зоны приложения усилий команды специалистов Организации и направлено на раннее выявление случаев рискованного поведения, в том числе аддиктивного, обучающихся в Организации. Тестирование проводится ежегодно в соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20 февраля 2020 г. № 239 «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования обучающихся в образовательных Организациях высшего образования».

Анализ данных по каждой субшкале факторов риска и факторов защиты социально-психологического тестирования позволяет определить особенности взаимовлияния различных факторов и выявить проблемные области, требующие дополнительного исследования и внимания специалистов. Также тестирование выявляет зоны «ресурса», то есть сильные стороны обучающихся. Результаты диагностики выступают основой для разработки индивидуальных профилей обучающихся и планирования дальнейшей профилактической и просветительской деятельности Службы.

Однако анализ полученных данных об использовании специалистами Служб ЕМ СПТ позволяет говорить о ее ограниченном применении — только половина Служб использует ее. Таким образом, информирование специалистов и открытое обсуждение путей использования ЕМ СПТ, проверка функциональной полезности диагностического инструментария могут способствовать расширению практики применения ЕМ СПТ.

Воплощение задач развития психологической поддержки обучающихся в контексте психологической профилактики и коррекции включает три основных компонента:

- помощь в адаптации обучающихся к новым условиям обучения путем консультирования профессорско-преподавательского состава, научно-педагогических работников и кураторов;
- планирование и проведение мероприятий, направленных на профилактику агрессивного и аутоагрессивного поведения обучающихся;
- оказание психологической поддержки обучающимся и сотрудникам Организации, находящимся в дезадаптивном состоянии, состоянии сильных эмоциональных переживаний или сложных жизненных ситуаций, данная поддержка также будет доступна в ситуациях, требующих немедленных действий.

Под психологической профилактикой понимается профессиональная деятельность специалиста, направленная на предупреждение развития дезадаптивных состояний, поддержание и укрепление психического здоровья обучающихся в образовательном процессе. Психологическая профилактика предполагает проведение мероприятий, направленных на укрепление, улучшение, сохранение психического здоровья; предотвращение развития дезадаптивных состояний; направлена на развитие навыков саморегуляции и повышение стрессоустойчивости.

Эффективное осуществление основных направлений профессиональной деятельности Службы во многом зависит от научно обоснованного современного методического обеспечения. Обеспечение специалистов Службы современными учебно-методическими пособиями, стандартизированными методиками, апробированными программами позволяет значительно повышать качество психолого-педагогического сопровождения.

Методические материалы (пособия, рекомендации) разрабатываются специалистами Служб Организаций по следующим направлениям: коррекционно-развивающая работа, психологические профилактика и просвещение. Имеются общие психолого-педагогические рекомендации по работе с обучающимися Организаций и учебные пособия по психологическому консультированию.

Анализ результатов мониторинга позволяет говорить о существовании запроса специалистов на разработку специализированных методических материалов (рекомендаций, инструкций, алгоритмов), в том числе по вопросам оказания экстренной и кризисной помощи. При этом самостоятельная разработка методических материалов специалистами Служб выступает способом быстрого ответа на вызовы современности.

Служба активно вовлечена в целенаправленную работу вузов по созданию психолого-педагогических условий для развития личности обучающихся. Поэтому значительную долю методических материалов, разработанных специалистами, составляют рекомендации, программы, памятки, посвященные адаптации обучающихся первых курсов к изменению образа жизни и условий образования.

Специалисты Службы имеют в своем распоряжении профессиональные методики психодиагностики, для большинства которых не приведено данных о надежности и валидности по результатам апробации с участием обучающихся высших учебных заведений. Следовательно, необходимыми для эффективной работы Служб Организаций являются формирование и актуализация единого реестра диагностических методик, применение которых может быть рекомендовано Службам Организаций, информирование специалистов о ведении реестра.

В 60% Служб используются современные компьютерные технологии для решения психодиагностических задач, поскольку применение современных компьютеризированных методов психодиагностики расширяет возможности при проведении обследований, конструировании и адаптации тестов, составления тестовой батареи, увеличивает эффективность и снижает трудозатраты при проведении группового тестирования, упрощает применение статистических методов анализа результатов.

Кроме того, регулярное профессиональное развитие специалистов и овладение новыми методами работы являются важными составляющими обеспечения качества психологической помощи. В частности, система наставничества, реализующаяся в форме ситуационного наставничества (индивидуальное сопровождение организуется только по запросу), становится эффективным инструментом содействия становлению молодого специалиста и его профессиональному развитию.

Вместе с этим одним из путей профессионального развития психолога является практика бесплатного получения супервизии/интервизии в условиях Организации. По результатам мониторинга, более трети специалистов — 38% получают регулярную бесплатную профессиональную поддержку в форме супервизии/интервизии один раз в месяц. Однако 31% Организаций не предоставляют возможность получения бесплатной профессиональной поддержки специалистами.

Специалисты Службы систематически принимают участие в программах ДПО. Приоритетными являются следующие направления профессионального обучения:

- сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в частности обучающихся с расстройствами аутистического спектра;
- обучение по работе с проблемами тревожности, депрессии, пищевых расстройств, зависимого поведения, аддикциями, суицидальным поведением, стрессовыми состояниями, посттравматическим стрессовым расстройством;
- современные направления психотерапии и консультирования, краткосрочные формы терапии, кризисные консультирования.

В течение 2022/23 учебного года более половины специалистов Служб прошли обучающие семинары и вебинары по вопросам образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, еще четверть специалистов прошли программы дополнительного профессионального образования по данной теме, что говорит об актуальности обучения по данному направлению.

При этом требованиям доступной инфраструктуры программы «Доступная среда» в настоящий момент соответствуют 51% кабинетов специалистов службы. С целью увеличения доступности психологической помощи необходимо обновление и поддержание материально-технической базы кабинетов Службы.

Анализ части мониторинга, посвященной вопросам организации рабочего места специалистов Службы, показывает, что у большинства (74%) специалистов имеется отдельный кабинет для проведения консультативной работы. Как правило, такой кабинет совмещен с рабочим местом психолога. В то же время рабочее место специалистов Службы не всегда обеспечивает возможность эффективной работы по всем основным видам профессиональной деятельности — индивидуальной и групповой работы с обучающимися и сотрудниками. Часть Организаций (17%) обеспечены отдельным кабинетом релаксации и снятия эмоционального напряжения.

Полностью оснащены материально-техническим оборудованием 43% Организаций, коррекционно-развивающим оборудованием — 9%, диагностическим оборудованием — 20%.

Повышению эффективности реализации основных задач Службы может способствовать оснащение рабочих кабинетов материально-техническим оборудованием, коррекционно-развивающим оборудованием и материалами, диагностическим оборудованием, рекомендованным к использованию для обучающихся Организаций.

Специалисты отмечают важность оборудования рабочего места современными электронными устройствами: персональным компьютером или ноутбуком с программным обеспечением, копировальной техникой или многофункциональным устройством. Техническое оборудование позволяет специалисту максимально эффективно использовать рабочее время — проводить консультации с обучающимися и сотрудниками, обрабатывать результаты психодиагностики, создавать банк психологических данных, готовиться к психопрофилактической, психопросветительской и коррекционно-развивающей работе.

Таким образом, актуальное состояние Служб Организаций указывает на необходимость совершенствования организации психологического сопровождения образовательного процесса педагогического вуза. На основании анализа представлений об идеальной модели Психологической службы далее разработана и описана вариативная модель Психологической службы образовательных Организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации.

Глава 6. ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОДВЕДОМСТВЕННЫХ МИНИСТЕРСТВУ ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В основу предлагаемых моделей Службы положены результаты проведенного теоретико-методологического анализа научных работ, посвященных различным аспектам социально-психологической дезадаптации обучающихся образовательных организаций высшего образования, в том числе описанию групп студентов, нуждающихся в особом внимании Психологической службы вуза в связи с уязвимостью/риском развития социально-психологической дезадаптации; описанию социально-психологических характеристик данной категории участников образовательных отношений. Также использованы результаты проведенного ФКЦ МГППУ в 2023 году мониторинга организации психологического сопровождения образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации.

В целях обеспечения эффективности деятельности по оказанию участникам образовательных отношений психологической помощи целесообразно сформировать в Организации действующую на постоянной основе Психологическую службу, которая представляет собой структурное образование, осуществляющее в системе высшего педагогического образования деятельность по психологическому сопровождению обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся; администрации, профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала (далее вместе — педагогические и иные работники). В ее состав входят педагоги-психологи, психологи, иные специалисты, имеющие квалификацию для оказания психологической помощи.

Анализ данных мониторинга, а также актуальных на сегодняшний день исследований, посвященных рассмотрению деятельности Психологических служб в системе высшего образования¹, позволяет предложить вариативные модели организации психологического сопровождения участников образовательных отношений в Организации, наиболее соответствующие возможностям и специфике Организации.

Вариант 1. Централизованная модель

Под централизованной моделью Психологической службы понимается формирование Службы как отдельного структурного подразделения. Психологическая служба в формате централизованной модели предполагает наличие достаточного количества кадровых, материальных и организационных ресурсов, располагает отдельным комплексом помещений, имеет свою управленческую структуру и штат сотрудников (в том числе совместителей).

Правовым основанием для создания в Организации Психологической службы в формате централизованной модели являются положения статьи 27 Федерального закона об образовании, согласно которым «образовательная организация может иметь в своей структуре различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения и режима пребывания обучающихся», в том числе «психологические и социально-педагогические службы, обеспечивающие социальную адаптацию и реабилитацию нуждающихся в ней обучающихся».

¹ Басюк В.С. Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития / В.С. Басюк, С.Б. Малых, Т.Н. Тихомирова // Психологическая наука и образование. — 2022. — Том 27. — № 6. — С. 4–18. — DOI: 10.17759/pse.2022270601.

Общее руководство Психологической службой в формате централизованной модели осуществляет ее руководитель, кандидатуру которого определяет ректор Организации на основе представления проректора Организации. Руководитель Службы, его полномочия, ответственность, права и обязанности, а также проректор, на которого возлагаются обязанности по курированию деятельности Психологической службы, утверждаются распорядительным актом ректора Организации.

Руководитель Психологической службы, функционирующей в формате централизованной модели, по согласованию с курирующим проректором Организации, с учетом поставленных целей, задач и приоритетности направлений организует краткосрочное и долгосрочное планирование деятельности Службы, контролирует исполнение запланированных мероприятий, координирует работу специалистов, а также определяет их численный состав. В состав Психологической службы могут входить сотрудники, выполняющие одну или несколько следующих функций:

- психологическое сопровождение участников образовательных отношений;
- планирование и сопровождение просветительских, диагностических и психокоррекционных мероприятий;
- психологические исследования и разработка методических материалов;
- оказание экстренной и кризисной психологической помощи;
- обеспечение функционирования Службы дистанционного консультирования (телефона доверия);
- обеспечение взаимодействия с подразделениями Организации (отделы, центры, секторы, Службы по воспитательной и социально-психологической работе), а также межведомственного взаимодействия;
- сопровождение профессионального развития сотрудников Психологической службы (повышения квалификации, профессиональной переподготовки, супервизионной поддержки);
- информационно-техническая поддержка работы Психологической службы;
- обеспечение документационного оборота.

При необходимости несколько функций закрепляется за одним сотрудником.

В кадровый состав Психологической службы, функционирующей в формате централизованной модели, могут входить до 8 сотрудников Организации: педагоги-психологи, психологи, социальные педагоги, иные сотрудники, квалификация и опыт работы которых позволяет осуществлять психологическое сопровождение образовательного процесса. Деятельность Психологической службы и ее сотрудников регламентируется локальными нормативными актами, утверждаемыми руководителем Службы по согласованию с курирующим проректором Организации.

Преимущество Организации Психологической службы в формате централизованной модели, имеющей собственную управленческую структуру, состоит в высоком уровне потенциала для достижения ключевых задач психологического сопровождения участников образовательных отношений. Централизованная модель также способствует увеличению автономности в процессе функционирования Психологической службы, сотрудникам которой необходимо руководствоваться нормативными актами и поставленными в процессе работы Психологической службы целями. Кроме того, организация Психологической службы в формате централизованной модели может способствовать снижению ограничений в процессе финансирования ее деятельности

Вариант 2. Интегрированная модель

Психологическая служба может быть сформирована по принципу интегрированной модели — включения в состав одного из структурных подразделений Организации в качестве отдела или сектора.

Правовым основанием для создания в Организации Психологической службы интегрированной модели являются положения статьи 34 Федерального закона об образовании, соглас-

но которым обучающимся предоставляются академические права «на предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции».

В случае формирования Психологической службы по типу интегрированной модели общее руководство Службы осуществляет руководитель структурного подразделения, на базе которого она организована, или уполномоченный им сотрудник по согласованию с проректором Организации, курирующим деятельность указанного структурного подразделения. Руководитель Психологической службы, его полномочия, ответственность, права и обязанности, а также лицо, на которое возлагаются обязанности по организации деятельности Службы, утверждаются распорядительным актом ректора Организации. Соответствующие изменения вносятся в положение о структурном подразделении Организации или в иной локальный нормативный акт, регламентирующий деятельность указанного структурного подразделения. Поскольку руководитель Психологической службы, функционирующей в формате интегрированной модели, одновременно является руководителем ведущего структурного подразделения, он может взять на себя основные обязанности утверждения этапов планирования, контроля, а часть задач делегировать сотруднику, осуществляющему организацию деятельности Психологической службы. Численный состав сотрудников Службы, функционирующей в формате интегрированной модели, определяет руководитель структурного подразделения Организации на основании представления сотрудника, осуществляющего организацию деятельности Психологической службы, согласовывает курирующий проректор Организации и утверждает распорядительным актом ректор Организации.

В состав Психологической службы интегрированной модели могут входить до 8 сотрудников: педагоги-психологи, психологи, социальные педагоги, иные сотрудники, квалификация и опыт работы которых позволяет осуществлять психологическое сопровождение образовательного процесса, в том числе на условиях совместительства с основной должностью в Организации и (или) расширения трудовых функций в соответствии с дополнительными соглашениями к трудовому договору.

Формирование Психологической службы на основе интегрированной модели имеет свои достоинства и недостатки. С одной стороны, существование Психологической службы в составе действующего структурного подразделения Организации может способствовать более гибкому перераспределению ресурсов (помещений, техники и т.д.), которые могут быть выделены из уже существующих фондов Организации. Такой вариант может облегчить процесс первоначального создания Службы в тех Организациях, где она отсутствует. В качестве ресурсов развития Психологической службы интегрированной модели могут выступать факультеты и кафедры психологии, а также иные структурные подразделения, деятельность которых соотносится с вопросами психологического сопровождения участников образовательного процесса, в которых осуществляется подготовка (переподготовка) кадров, оказывающих психологическую помощь. С другой стороны, необходимо учитывать, что существование Психологической службы как части структурного подразделения Организации в процессе планирования деятельности может увеличивать вероятность возникновения конфликта интересов с иными структурными подразделениями, входящими в единое подчинение в подобной организационной модели, а также особенностей финансирования, которое будет распределяться с учетом интересов всех отделов, входящих в единую организационную структуру.

Вариант 3. Диффузная модель

В ситуации, когда ресурсы Организации для реализации деятельности психологического сопровождения участников образовательных отношений минимальны, оно может быть осуществлено в формате диффузной модели, которая подразумевает обеспечение деятельности нескольких психологов (педагогов-психологов, медицинских психологов), имеющих отдельный кабинет для приема, а также администратора, выполняющего техническую и организационную поддержку.

Правовые основания организации психологического сопровождения участников образовательных отношений в формате диффузной модели определяются статьей 34 Федерального закона об образовании, согласно которой обучающимся предоставляются академические права «на предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции».

В ситуации, когда психологическое сопровождение участников образовательных отношений осуществляется в формате диффузной модели, руководитель подразделения, к которому относятся сотрудники, осуществляющие психологическое сопровождение, берет на себя функции стратегического и тактического планирования деятельности, налаживания взаимодействия с руководством и подразделениями Организации, межведомственного взаимодействия, а также работу по организации профессиональной поддержки специалистов, оказывающих психологическую помощь участникам образовательных отношений.

При минимальных кадровых ресурсах Организации (до трех сотрудников) к работе могут быть подключены специалисты, совмещающие деятельность по оказанию психологической помощи с иными видами деятельности, в том числе внешний супервизор, обладающий достаточными компетенциями для оказания профессиональной поддержки сотрудникам, осуществляющим психологическое сопровождение участников образовательных отношений.

Основными направлениями психологического сопровождения в таком случае могут выступать индивидуальная и групповая диагностическая работа, а также индивидуальное консультирование или занятия в составе малых групп. Одной из задач организации психологического сопровождения в формате диффузной модели может стать приобретение сотрудниками, осуществляющими психологическую помощь, компетенций, необходимых для оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений.

Привлечение к работе сотрудников, совмещающих деятельность по психологическому сопровождению участников образовательных отношений и педагогическую деятельность в этой же Организации (преподаватели педагогики или психологии, сотрудники отдела воспитательной работы), имеет свои преимущества и недостатки. Так, согласно анализу данных мониторинга, привлечение педагогов-совместителей способно предотвратить отток кадров, в особенности молодых сотрудников, и обеспечить стабильность кадрового состава специалистов, а также их профессиональный уровень (например, наличие ученой степени). Однако стоит учесть, что подобное совмещение может приводить к возникновению этических ограничений в процессе оказания практической психодиагностической, психокоррекционной и консультативной психологической помощи (например, нарушения границ или смешения ролевой позиции, когда преподаватель выступает одновременно в роли консультирующего специалиста).

При этом сотрудники, совмещающие педагогическую и исследовательскую деятельность с работой по осуществлению психологического сопровождения, могут существенно повысить его эффективность в сфере научно-методического обеспечения, например при разработке методических и диагностических материалов. В процессе реализации просветительских и иных мероприятий к деятельности по психологическому сопровождению могут привлекаться сотрудники других структурных подразделений Организации, в том числе социальные педагоги.

Организация психологического сопровождения в формате диффузной модели может стать первым шагом на пути к формированию Психологической службы в Организации. Использование уже имеющихся ресурсов позволяет пройти шаги по организации Психологической службы постепенно и с учетом актуального потенциала Организации.

Условия для реализации основных мероприятий психологического сопровождения участников образовательных отношений

Цели, задачи и принципы психологического сопровождения в системе высшего образования созвучны национальным приоритетам Российской Федерации, определенным Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», в части возможностей для самореализа-

ции и развития талантов, определяются 34 статьей Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» о реализации академического права обучающихся на психологическую помощь как одного из условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

Психологическое сопровождение в Организации осуществляется на основе принципов:

- равной доступности получения психологической помощи всеми участниками образовательных отношений, в том числе кризисной и экстренной помощи;
- активного межведомственного взаимодействия с органами государственной власти, с профильными организациями, оказывающими психологическую помощь, медицинскими организациями (федерального и регионального уровня), центрами профилактики, с правоохранительными органами, общественными организациями и образовательными организациями разного уровня;
- своевременного выявления обучающихся, относящихся к группам риска, и организации своевременной профилактической работы;
- системности в выстраивании психологического сопровождения участников образовательных отношений;
- непрерывного профессионально-личностного развития и поддержания психического здоровья специалистов Служб.

В задачи психологического сопровождения в системе высшего образования входят:

- развитие у обучающихся способности к самопознанию, саморегуляции, самовоспитанию, развитию познавательных процессов;
- содействие в приобретении обучающимися психологических знаний, умений, навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры;
- формирование психологической культуры обучающихся, преподавателей и сотрудников;
- оказание психологической помощи обучающимся в вопросах развития личности, коррекция межличностных отношений и помощь в решении других психологических проблем;
- оказание экстренной и кризисной психологической помощи;
- оказание содействия в организации предоставления специализированной психолого-медико-социальной помощи обучающимся.

Психологическое сопровождение в Организации возможно осуществлять Службой, выделяемой как отдельное самостоятельное подразделение в общей структуре Организации либо включенной в структуру другого подразделения Организации, что вариативно определяется материально-техническими возможностями Организации.

В целях обеспечения доступности психологической помощи, в ситуациях, требующих экстренной и кризисной психологической помощи, в структуре Службы может выделяться специальное антикризисное подразделение. Данное направление деятельности может осуществляться без образования отдельного структурного подразделения — силами сотрудников, имеющих для этого соответствующие профессиональные компетенции.

Нормативное правовое основание деятельности Службы определяется действующим федеральным законодательством, региональными нормативно-правовыми актами, локальными нормативно-правовыми актами. Деятельность Службы в Организации регулируется локальными нормативными актами: приказ о создании Службы, положение о Службе, план работы Службы на учебный год. При составлении плана работы Службы учитываются результаты проведения СПТ, план обновляется ежегодно.

Внутривузовское взаимодействие определяется регламентирующими документами. Межведомственное взаимодействие определяется порядком межведомственного взаимодействия, утвержденным на локальном или региональном уровне, соглашениями о сотрудничестве и взаимодействии.

Взаимодействие с другими подразделениями Организации осуществляется при реализации мероприятий по основным направлениям деятельности Службы, как в рамках самого прове-

дения мероприятия, так и на этапе планирования и изучения актуальных запросов участников образовательных отношений.

Психологическое сопровождение осуществляется при сотрудничестве с кураторами групп, непосредственно взаимодействующими с обучающимися и имеющими актуальную информацию о происходящих в коллективе событиях, возможных запросах и потребностях обучающихся.

Состав Службы включает в себя следующие штатные единицы: руководитель Службы, психолог и педагог-психолог (психолог в сфере образования), социальный педагог. Штатная численность Службы Организации определяется, с одной стороны, количеством обучающихся, нуждающихся в психологической помощи, с другой стороны, материально-техническими возможностями Организации. Допускается внутреннее и внешнее совмещение для специалистов узкого профиля, таких как кризисный психолог и клинический психолог. В случае необходимости, в рамках реализации основных направлений деятельности Службы, возможно привлечение к проведению мероприятий сотрудников других структурных подразделений — кафедры, осуществляющей подготовку по направлениям педагогики и психологии, центров на базе Организации.

Требования к квалификации специалистов Службы определяются в соответствии с функционалом должностных инструкций и нормативными правовыми актами Российской Федерации.

В целях организации оказания комплексной помощи обучающемуся в преодолении социально-психологических и психолого-педагогических проблем, в том числе обусловленных состоянием здоровья обучающихся, Служба организует взаимодействие с органами государственной власти, с профильными организациями, оказывающими психологическую помощь, медицинскими организациями (федерального и регионального уровня), центрами профилактики, с правоохранительными органами, общественными организациями и образовательными организациями разного уровня, а также социально ориентированными некоммерческими организациями в области оказания психолого-педагогической помощи в сфере образования. Межведомственное взаимодействие регулируется нормативно-правовыми актами. При заключении таких документов, как договор (соглашение) о взаимодействии, четко разделяются обязанности и ответственность сторон.

Сотрудники территориальных органов Министерства внутренних дел принимают участие в профилактических мероприятиях, лекциях и семинарах для всех обучающихся образовательной организации высшего образования, в частности осуществляют правовое просвещение обучающихся, предлагают наглядные материалы профилактической тематики для размещения на информационных стендах, выписки из нормативных правовых актов и законодательства Российской Федерации.

Сотрудники системы здравоохранения принимают участие в проведении профилактических мероприятий в рамках соответствующего профиля. Создание алгоритмов взаимодействия с сотрудниками системы здравоохранения может позволить расширить возможности своевременного оказания медицинской и психологической помощи, в том числе экстренной и кризисной помощи.

Для проведения мероприятий в рамках психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (как в рамках программ и проектов, так и в виде отдельных мероприятий) возможно сотрудничество со специалистами центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, реабилитационных центров, государственных и некоммерческих организаций соответствующего профиля.

Основными целевыми категориями в рамках психологического сопровождения в системе высшего образования выступают:

- обучающиеся с нормативными кризисами взросления;
- обучающиеся с ОВЗ;
- обучающиеся с инвалидностью, в том числе дети-инвалиды и лица из числа детей-инвалидов;

- обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении и оздоровлении в медицинских организациях;
- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, а также лица из их числа;
- обучающиеся, имеющие иностранное гражданство;
- обучающиеся, проявляющие выдающиеся способности, и одаренные;
- обучающиеся, испытывающие трудности в освоении программ обучения и социальной адаптации;
- дети (и лица из их числа), находящиеся в трудных жизненных ситуациях, в том числе: дети — жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети — жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа); дети, проживающие в малоимущих семьях; дети, проявляющие различные формы отклоняющегося поведения; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи;
- дети (и лица из их числа) ветеранов боевых действий;
- дети (и лица из их числа) участников СВО;
- ветераны (участники) СВО;
- педагогические и иные работники организации в части, касающейся организации образовательного процесса;
- родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся.

Психологическая помощь оказывается любому обучающемуся по запросу и направлена на создание условий для сохранения и укрепления психологического и психического здоровья, личностного развития; на оказание им психологической помощи и содействие в трудных жизненных ситуациях. Работники Организации обращаются за психологической помощью по направлениям — психологическое консультирование и психопрофилактика, в том числе эмоционального выгорания. Родители (законные представители) получают помощь по следующим направлениям: психологическое консультирование, психопрофилактика и просвещение (по запросу, в рамках вопросов выявления особенностей психофизиологического развития обучающихся и преодоления проблем в обучении и воспитании). При необходимости участникам образовательных отношений оказывается экстренная и кризисная психологическая помощь.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательного процесса являются: психологическое консультирование, психологическое просвещение, психологическая профилактика, коррекционно-развивающая работа, психодиагностика.

Психологическое просвещение является одним из наиболее востребованных направлений для специалистов и предлагает широкий диапазон функциональных возможностей:

- повышение психологической культуры и психологической компетентности участников образовательных отношений;
- популяризация психологических знаний;
- преодоление психологических барьеров для обращения за психологической помощью;
- содействие формированию и поддержанию благоприятного психологического климата в учебных и преподавательских коллективах.

Просветительская работа может быть организована в рамках психолого-педагогических программ с использованием лекций, бесед, семинаров, тренингов, организации тематических мероприятий в различных форматах, в том числе в цифровом пространстве.

Еще одним важным направлением является проведение психологической диагностики, в процессе которой решаются основные психодиагностические задачи:

- оценка рисков дезадаптивного поведения, риска употребления ПАВ;
- диагностика социально-психологической адаптации личности;
- диагностика тревожных состояний;
- диагностика личностных особенностей и ресурсов личности;
- диагностика особенностей межличностных отношений;
- диагностика стрессоустойчивости и совладающего поведения;
- диагностика уровня самооценки;
- диагностика особенностей когнитивной сферы;
- диагностика учебной мотивации;
- диагностика ценностно-смысловой сферы личности;
- диагностика депрессивных состояний;
- диагностика суицидального риска;
- диагностика психологического выгорания;
- изучение особенностей профессионального самоопределения.

Эффективность реализации психодиагностических задач обеспечивается, с одной стороны, квалификацией педагога-психолога (психолога в сфере образования), с другой — валидным психодиагностическим инструментарием.

Специалисты Служб соблюдают требования к проведению и использованию психодиагностического инструментария. Процедуры психодиагностики стандартизированы и научно обоснованы.

Большая часть психодиагностических задач реализуется в виде автоматизированной компьютерной диагностики, компьютерные пакеты программ используются также для подготовки к коррекционно-развивающей работе, психопрофилактике и психопросвещению.

Социально-психологическое тестирование обучающихся, направленное на раннее выявление незаконного наркопотребления обучающихся образовательных Организаций, ежегодно проводится в соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20 февраля 2020 г. № 239 «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования обучающихся в образовательных Организациях высшего образования» и является диагностическим компонентом для построения адресной профилактической работы в образовательной Организации высшего образования. Полученные результаты определяют ее направленность и содержание, позволяют оказывать обучающимся своевременную психолого-педагогическую помощь.

Наиболее востребованной задачей является психологическое консультирование, которое было бы доступно не только для обучающихся, но и для профессорско-преподавательского состава и родителей (законных представителей). Психологическое консультирование проводится в индивидуальной и групповой формах, а также имеется возможность оказания дистанционного консультирования с использованием цифровых решений.

Психологическая профилактика позволяет не только укрепить психологическое здоровье участников образовательных отношений и сформировать навыки саморегуляции своего состояния, повысить стрессоустойчивость и жизнестойкость, но и предупредить развитие дезадаптивных состояний.

При работе по всем направлениям психолого-педагогического сопровождения специалисты Организации реализуют мероприятия, направленные на формирование универсальных, общепрофессиональных компетенций у обучающихся (коммуникативных, социально-психологических, информационных, академических, профессиональных, конфликтологических, антикризисных), в которых уделяют большое внимание развитию навыков коммуникации, разрешению конфликтов, преодолению кризисных ситуаций и улучшению социально-психологической климата.

С целью повышения качества оказания психологической помощи специалистам Службы требуется обеспечение современными методическими пособиями, материалами, надежными

и валидными методиками, апробированными программами и технологиями оказания квалифицированной психологической помощи, в том числе для оказания экстренной и кризисной помощи.

Созданы условия для оказания психологической помощи, в том числе с использованием дистанционных технологий. Информация о Службе и кабинетах специалистов размещена на официальном сайте Организации.

В Службе методические материалы (пособия, рекомендации) разрабатываются по направлениям: коррекционно-развивающая работа, психопрофилактика, психопросвещение.

Большая часть психодиагностических задач реализуется с помощью стандартизованных, валидных и надежных методик, а также с применением технического обеспечения в виде автоматизированной компьютерной диагностики.

В целях повышения качества оказания экстренной и кризисной помощи Служба обеспечена методическими специализированными материалами (рекомендациями, инструкциями, алгоритмами).

Кабинет специалиста Службы оснащен методическими материалами, обеспечивающими возможность эффективной деятельности по основным направлениям, обеспечен коррекционно-развивающим и психодиагностическим оборудованием, рекомендованным к использованию для обучающихся, получающих высшее образование.

Материально-техническая база Службы включает в себя кабинеты для индивидуальной и групповой работы, сенсорную комнату, отвечающие требованиям программы «Доступная среда», что позволяет обеспечить доступность психологической помощи обучающимся с инвалидностью.

Рабочее место специалистов Службы организуется исходя из необходимости создания условий, обеспечивающих возможность эффективной работы по всем основным видам профессиональной деятельности.

В целях непрерывного совершенствования деятельности специалистов Службы обеспечивается возможность выбора и обучения по программам ДПО следующих направлений:

- сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- обучение по работе с проблемами тревожности, депрессии, пищевых расстройств, зависимого поведения, аддикциями, суицидальным поведением, стрессовыми состояниями, посттравматическим стрессовым расстройством;
- современные направления психотерапии и консультирования, краткосрочные формы терапии, кризисное консультирование.

Система наставничества для сотрудников Службы закреплена локальными нормативными актами образовательной Организации и реализуется в форме ситуационного наставничества. В случае трудоустройства молодого специалиста составляется план индивидуального развития сроком до одного года. Сотрудники Службы получают супервизию не реже одного раза в месяц.

Сотрудники Службы получают супервизию не реже одного раза в месяц, а также дополнительно введена желаемая должность — супервизор (или совмещение). Практика бесплатного получения супервизии/интервизии в условиях Организации является одним из путей профессионального развития психолога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В период обучения студенты сталкиваются с большим количеством вызовов, влияющих на их психологическое благополучие и успешное развитие, поэтому важными составляющими являются своевременное выделение уязвимых категорий обучающихся, нуждающихся в особом внимании Психологической службы, наличие протоколов работы с ними, накопление опыта помощи студентам в адаптации к среде вуза, будущей профессии и жизни в целом, обмен этим опытом в профессиональном сообществе. Психологическая помощь студентам направлена в первую очередь на личностное и профессиональное развитие будущего профессионала, раскрытие его потенциальных способностей, а также коррекцию различных трудностей, возникающих на пути овладения педагогическим мастерством.

Для решения этих и других задач есть потребности включения в профессиональный арсенал психолога практических инструментов своевременного выявления рисков развития дезадаптации, диагностики ее отдельных проявлений и психологического состояния в целом.

Актуальная модель Службы предполагает использование доступных ресурсов для психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Выбор для реализации одной из предложенных моделей предполагается на основе определения организационных, материально-технических и кадровых ресурсов Организации. Однако важно продолжать работу над поиском возможностей для дальнейшего обеспечения качества и доступности психологической помощи, постепенно приближаясь к идеальной модели, учитывая конкретные условия каждой Организации, потребности участников образовательных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Агарагимова В.К.* Самооценка как фактор саморегуляции и социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза / В.К. Агарагимова, Б.М. Гасанова, П.А. Гасангусейнова и др. // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — № 52-7. — С. 3–9.
2. *Агличева И.В.* Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И.В. Агличева. — Ставрополь, 2006. — 233 с.
3. *Аксютинa З.А.* Профессиональные ценности будущих педагогов и медиков в университетском образовании / З.А. Аксютинa, Т.Ю. Удалова, А.В. Мордык // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2022. — № 4(79). — С. 9–23.
4. *Александрова А.А.* Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов / А.А. Александрова // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 6. — С. 79–83.
5. *Александровский Ю.А.* Социально-стрессовые расстройства / Ю.А. Александровский // РМЖ. — 1996. — Том 3. — № 11. — С. 689–694.
6. *Александровский Ю.А.* Социальные факторы и пограничные психические расстройства. Руководство по социальной психиатрии / Ю.А. Александровский; под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.С. Положего. — М., 2009. — 211 с.
7. *Алмазов Б.Н.* Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: Монография / Б.Н. Алмазов. — 2-е издание. — М.: Юрайт, 2019. — 180 С.
8. *Амбросова В.И.* Особенности о гражданской идентичности студентов в процессе обучения в вузе / В.И. Амбросова // Амурский научный вестник. — 2015. — № 4. — С. 5–13.
9. *Амбрумова А.Г.* Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А.Г. Амбрумова // Психологический журнал. — 1985. — Том 6. — № 6. — С.107–115.
10. *Амбрумова А.Г.* Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида / А.Г. Амбрумова, В.А. Тихоненко, Л.Л. Бергельсон // Вопросы психологии. — 1981. — № 4. — С. 91–102.
11. *Ансимова Н.П.* Ценностные ориентации и мотивация достижения студентов педагогического вуза / Н.П. Ансимова, Е.Ю. Мишучкова // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 1. — С. 205–208.
12. *Антонова М.В.* Профессионально-педагогическое самосознание студентов факультета физической культуры в структуре ценностных ориентаций / М.В. Антонова, В.В. Акамов, Е.Е. Афонина // Теория и практика физической культуры. — 2020. — № 12. — С. 13–15.
13. *Антонова Н.А.* Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза / Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицян, Л.А. Цветкова // Психология человека в образовании. — 2021. — Том 3. — № 2. — С. 208–217.
14. *Аристова И.С.* Исследование критического мышления у студентов / И.С. Аристова, Д.Е. Щипанова // Современные вызовы и пути решения проблем в сфере защиты прав детей: реализация принципов конвенции о правах ребенка: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 17 ноября 2022 г.). — Екатеринбург: РГППУ, 2022. — С. 93–97.
15. *Арскиева З.А.* Формирование у бакалавра педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества средствами познавательной активности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / З.А. Арскиева. — Махачкала, 2017. — 180 с.

16. *Асмолов А.Г.* Детство ради детства: между адаптацией и социализацией / А.Г. Асмолов // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции — М., 2012. — 4 с.
17. *Баева И.А.* Ценности и социально-психологическая дезадаптация подростков и юношей: монография / И.А. Баева, Г.С. Банников, О.В. Вихристюк и др.; под ред. О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. — М.: МГППУ, 2022. — 72 с.
18. *Басюк В.С.* Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития / В.С. Басюк, С.Б. Малых, Т.Н. Тихомирова // Психологическая наука и образование. — 2022. — Том 27. — № 6. — С. 4–18. — DOI: 10.17759/pse.2022270601.
19. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. — Ленинград: Наука, 1988. — 270 с.
20. *Беркутова Д.И.* Исследование ценностных аспектов становления профессиональной идентичности будущих педагогов / Д.И. Беркутова, Е.М. Громова, Т.А. Горшкова // Самарский научный вестник. — 2019. — № 3(28). — С. 261–264.
21. *Бокова О.А.* Осмысленность жизни и субъективное благополучие как основа психологического здоровья в студенческом возрасте / О.А. Бокова, Е.В. Маликова, Н.И. Трубникова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2021. — № 4(49). — С. 58–62. — DOI: 10.37386/2413-4481-2021-4-58-62.
22. *Бородовицына Т.О.* Взаимосвязь социально-психологических характеристик затрудненного общения и психологического благополучия студентов педагогического вуза / Т.О. Бородовицына // Человек и образование. — 2022. — № 2(71). — С. 86–91.
23. *Буковой Т.Д.* Личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности / Т.Д. Буковой // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 г.). — Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. — С. 350–353.
24. *Вильчинская Т.П.* Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста / Т.П. Вильчинская. — М.: МОСУ, 2000. — 27 с.
25. *Вихристюк О.В.* К вопросу о современных программах профилактики суицидального поведения подростков и молодежи (обзор некоторых зарубежных программ) / О.В. Вихристюк // Социальные науки и детство. — 2020. — Т. 1. — № 1. — С. 47–57.
26. *Войцех В.Ф.* Нарушение адаптации и суицидальное поведение / В.Ф. Войцех, Е.В. Гальцев // Социальная и клиническая психиатрия. — 2009. — № 2. — С. 17–24.
27. *Выготский Л.С.* Педология подростка / Л.С. Выготский; под ред. Ю.И. Фролова // Психология подростка: хрестоматия. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — С. 232.
28. *Гапонова С.А.* Психические состояния как фактор развития профессиональных представлений у студентов / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков, Е.Е. Гаврина и др. // Психологическая наука и образование. — 2022. — Том 27. — № 2. — С. 29–41.
29. *Горчакова В.А.* Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ / В.А. Горчакова, Л.А. Ланда, В.А. Матыцына и др. // Психологическая наука и образование. — 2013. — Том 18. — № 4. — С. 5–14.
30. *Гребенникова Н.В.* Тревожность и локус контроля у студентов с разным уровнем рефлексивности / Н.В. Гребенникова, И.В. Григоричева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2016. — № 4(29). — С. 76–79.
31. *Григоричева И.В.* Прокрастинация и самоактуализация у студентов педагогического высшего учебного заведения / И.В. Григоричева, А.А. Сухорукова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2018. — № 4(37). — С. 76–79.
32. *Григорьева Е.Г.* Особенности профессионального выбора студентов педагогических направленностей / Е.Г. Григорьева, Л.А. Новопашина // XXI Уральские социологические

- чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития: материалы Международной научно-практической конференции. — Екатеринбург, 2018. — С. 369–372.
33. *Данилов С.В.* Профессионально-личностные затруднения будущих и молодых педагогов: опыт сравнительного исследования / С.В. Данилов, Л.П. Шустова // Поволжский педагогический поиск. — 2018. — № 2(24). — С. 75–80.
 34. *Дарвиш О.Б.* Психологическая помощь студентам педагогических вузов (из опыта работы) / О.Б. Дарвиш // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы Международной научно-практической конференции. — М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2021. — С. 312–318.
 35. *Дарвиш О.Б.* Формирование эмоциональной устойчивости педагогов дошкольного образования / О.Б. Дарвиш // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. — 2013. — № 6(149). — С. 241–247.
 36. *Дволучанская В.А.* К вопросу о готовности будущих учителей начальной школы к организации педагогического взаимодействия с младшими школьниками / В.А. Дволучанская // Модернизация современного образования: опыт и тенденции: Монография. — Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. — С. 45–63.
 37. *Дроботенко Ю.Б.* Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ю.Б. Дроботенко. — Омск, 2016. — 519 с.
 38. *Дроздова Н.В.* Профессиональная ментальность как основа становления профессионализма будущего педагога / Н.В. Дроздова, О.В. Кузьменкова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2019. — № 3(31). — С. 302–315. — DOI: 10.32516/2303-9922.2019.31.21.
 39. *Евдокимова Я.Г.* Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Я.Г. Евдокимова. — М., 2008. — 22 с.
 40. *Жигинас Н.В.* Психическое здоровье студентов: монография / Н.В. Жигинас, В.Я. Семке; ГОУ ВПО «Томский гос. пед. ун-т», ГУУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН. — Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. — 179 С.
 41. *Жуков А.В.* Психологические факторы риска дезадаптации подростков, переживших кризисные ситуации: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / А.В. Жуков. — Санкт-Петербург, 2010. — 20 с.
 42. *Зверева Н.В.* Наследие В.В. Лебединского и современная клиническая психология дигнозогенеза / Н.В. Зверева, И.Ф. Рощина // Клиническая и специальная психология. — 2012. — Том 1. — № 4. — 12 с.
 43. *Змановская Е.В.* Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход / Е.В. Змановская. — Санкт-Петербург, 2005. — 446 с.
 44. *Золотарева И.И.* О развитии социальной ответственности у современных студентов / И.И. Золотарева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2015. — № 3. — С. 18–20.
 45. *Ионина О.С.* Изучение иррациональных установок студентов (на примере педагогического вуза) / О.С. Ионина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2021. — № 2(50). — С. 225–230. — DOI: 10.52772/25420291_2021_2_225.
 46. *Ионина О.С.* Изучение личностной автономии студентов педагогического университета / О.С. Ионина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2019. — № 2(42). — С. 121–127.
 47. *Исаев Д.Н.* Умственная отсталость детей и подростков / Д.Н. Исаев. — Санкт-Петербург: Речь, 2007. — 390 с.

48. *Калниболанчук И.С.* Педагогические условия повышения познавательной активности студентов педагогического вуза / И.С. Калниболанчук, С.А. Калмыкова // Современный ученый. — 2019. — № 2. — С. 84–89.
49. *Карауш И.С.* Ранние дезадаптивные схемы как модераторы стресса и формирующейся психической патологии / И.С. Карауш, И.Е. Куприянова // СПЖ. — 2022. — № 83. — С. 122–140.
50. *Карпов А.В.* Психология профессиональной адаптации: монография / А.В. Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. — Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. — 161 с.
51. *Качалова Л.П.* Педагогические ситуации как средство формирования функционально-педагогической мобильности студентов педагогического вуза / Л.П. Качалова, О.В. Чашина // Kant. — 2019. — № 4(33). — С. 265–269.
52. *Князева Т.Н.* Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов — будущих педагогов / Т.Н. Князева, А.Р. Масалимова, М.Б. Батюта // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2(15). — 12 с.
53. *Ковалев В.В.* Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В.В. Ковалев. — М.: Медицина, 1985. — 288 с.
54. *Корлякова С.Г.* Психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов педагогического вуза / С.Г. Корлякова, Е.Н. Францева // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 64. — С. 327–330.
55. *Кудинова Ю.В.* Влияние волонтерства на профессиональное становление студентов — будущих педагогов / Ю.В. Кудинова // Наука и реальность. — 2020. — № S4.1. — С. 45–48.
56. *Куликов Л.В.* Факторы эмоционального дискомфорта у эмигрантов / Л.В. Куликов, Н.С. Хрусталева, И. Циммерман // Психологические аспекты межкультурной адаптации: колл. науч. моногр. / Под общ. ред. В.В. Калиты. — Владивосток: Дальнаука, 2015. — С. 75–81.
57. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей / А.Ф. Лазурский; под ред. М.Я. Басова, В.Н. Мясищева. — М.: Юрайт, 2019. — 274 С.
58. *Лебедева О.В.* Особенности профессиональной направленности личности студента будущего учителя физической культуры / О.В. Лебедева, М.Б. Батюта // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2016. — № 2. — С. 143–152.
59. *Лебединский В.В.* Нарушения, психического: развития в детском; возрасте / В.В. Лебединский. — М.: Издательский-центр «Академия», 2003. — 144 с.
60. *Липунова О.В.* Готовность будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / О.В. Липунова // Амурский научный вестник. — 2020. — № 4. — С. 91–99.
61. *Ловков С.Г.* Формирование профессиональной идентичности в образовательном пространстве вуза / С.Г. Ловков // Научно-педагогическое обозрение. — 2023. — № 2(48). — С. 130–137. — DOI: 10.23951/2307-6127-2023-2-130-137.
62. *Лоренц В.В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов педагогического вуза / В.В. Лоренц // Вестник педагогических наук. — 2022. — № 3. — С. 51–54.
63. *Луценко О.А.* Педагогические условия становления позиции ненасилия у студентов педагогического вуза: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О.А. Луценко. — Хабаровск, 2005. — 231 с.
64. *Луценко О.А.* Становление позиции ненасилия у студентов педагогического вуза: монография / О.А. Луценко; М-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО БГПУ. — Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2011. — 168 с.
65. *Львова С.В.* Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза / С.В. Львова // Системная психология и социология. — 2014. — № 4(12). — С. 28–36.

66. *Марголис А.А.* Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе / А.А. Марголис, М.А. Сафронова, А.А. Дробязько и др. // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Том 13. — № 2. — С. 3–16.
67. *Марсова В.В.* Изучение ценностной ориентации обучающихся факультета иностранных языков — будущих преподавателей и учителей / В.В. Марсова // International Journal of Medicine and Psychology. — 2020. — № 1. — С. 106–111.
68. Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11): сайт. — URL: <https://mkb11.online/> (дата обращения: 01.12.2024).
69. *Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения: учебное пособие / В.Д. Менделевич. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 445 с.
70. *Мешкова И.В.* Адаптивный копинг как ресурс формирования психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности / И.В. Мешкова, Л.П. Завьялова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). — 2019. — № 3 (49). — С. 163–171. — DOI: 10.25146/1995-0861-2019-49-3-152.
71. *Мещеряков Б.Г.* Большой психологический словарь / Составители и общая редакция Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2004. — 672 с.
72. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Редактор и составитель Д.Я. Райгородский. — Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2006. — С. 549–672.
73. *Молодцова Т.Д.* Исследование проблемы дезадаптации детей и подростков в России в XX веке / Т.Д. Молодцова, В.В. Гура, С.Ю. Шалова // БГЖ. — 2016. — № 1(14). — С. 116.
74. *Москова М.В.* Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / М.В. Москова. — Москва, 2008. — 189.
75. *Мурафа С.В.* Сформированность ценностных ориентаций будущих педагогов / С.В. Мурафа // Вестник московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2017. — № 2. — С. 123–128.
76. *Налчаджян А.А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — М.: Эксмо, 2010. — 368 с.
77. *Николаева И.А.* Проблемы профессиональной самореализации будущих психологов: прогностический и мотивационный аспекты / И.А. Николаева // Поволжский педагогический поиск. — 2019. — № 1(27). — С. 39–44. — DOI: 10.33065/2307-1052-2019-1-27-39-44.
78. *Огарева Е.И.* Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е.И. Огарева. — Санкт-Петербург, 2010. — 187 с.
79. *Омельченко Е.А.* Самовыражение в системе ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольного образования / Е.А. Омельченко, Г.С. Чеснокова, Р.О. Агавелян // Вестник новосибирского государственного педагогического университета. — 2018. — № 1. — С. 7–22.
80. *Осипова А.А.* Модель психологической службы вуза: стандартизация или вариативность? / А.А. Осипова, Е.В. Зинченко, Г.Б. Закурдаев // Международный научно-исследовательский журнал. — 2024. — № 10(148). — URL: <https://research-journal.org/archive/10-148-2024-october/10.60797/IRJ.2024.148.75> (дата обращения: 09.12.2024). — DOI: 10.60797/IRJ.2024.148.75.
81. Особенности адаптации студентов — представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации к образовательной среде колледжа / И.А. Баева, А.В. Микляева, Ю.С. Пежемская и др. // Социальная психология и общество. — 2023. — Том 14. — № 3. — С. 136–153.
82. *Оськина С.А.* Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза: специальность 19.00.07 «Педагогическая

- психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С.А. Оськина. — Саранск, 2010. — 193 с.
83. *Пак Л.Г.* Развитие креативности обучающихся в образовательной организации высшего образования / Л.Г. Пак // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2018. — № 4(28). — С. 311–323. — DOI: 10.32516/2303-9922.2018.28.22.
 84. *Петрова Е.А.* Выраженность ситуативной и личностной тревожности у студентов вуза с ОВЗ и инвалидностью в период пандемии / Е.А. Петрова, В.В. Назаренко // Консультативная психология и психотерапия. — 2021. — Том 29. — № 2. — С. 48–61. — DOI: 10.17759/cpp.2021290203.
 85. *Поленякин И.В.* Опыт менторского взаимодействия и психологическое благополучие студентов педагогических вузов / И.В. Поленякин // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2022. — № 3(59). — С. 39–51. — DOI: 10.24888/2073-8439-2022-59-3-39-51.
 86. *Польская Н.А.* Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции / Н.А. Польская, А.Ю. Разваляева // Консультативная психология и психотерапия. — 2017. — № 25. — С. 71–93.
 87. *Посохова С.Т.* Психология адаптирующейся личности: монография / С.Т. Посохова. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. — 240 с.
 88. *Пронина Н.А.* Особенности формирования профессиональной мотивации будущих учителей / Н.А. Пронина, Е.В. Романова, К.С. Шалагинова // International Journal of Medicine and Psychology. — 2020. — № 1. — С. 95–100.
 89. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, Т.М. Горбатенко и др.; под ред. А.В. Петровского; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1987. — 238 с.
 90. *Рашитова Л.С.* Образ Я в картине мира дезадаптированных подростков: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Л.С. Рашитова. — Санкт-Петербург, 2020. — 409 с.
 91. *Реан А.А.* К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан // Вестник СПбГУ. Серия 6. — 1995. — Вып. 3. — № 20. — С. 74–79.
 92. *Реан А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. — Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479 с.
 93. *Резников Е.Н.* Психологические особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах / Е.Н. Резников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2010. — № 1. — С. 6–13.
 94. *Русина С.А.* Психологическое благополучие и ролевая самооценка студентов в период обучения в педагогическом университете / С.А. Русина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2020. — № 2(43). — С. 67–72. — DOI: 10.37386/2413-4481-2020-2-67-72.
 95. *Самсоненко Л.С.* Механизмы психологической защиты у студентов педагогического вуза с разным уровнем тревожности / Л.С. Самсоненко, О.П. Цариценцева // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77-3. — С. 275–279.
 96. *Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. — М.: Медгиз, 1960. — 254 с.
 97. *Семаго М.М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 384 с.
 98. *Семаго Н.Я.* Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — М.: АРКТИ, 2001. — 208 с.
 99. *Семичов С.Б.* Предболезненные психические расстройства / С.Б. Семичов. — Ленинград: Медицина, 1987. — 181 с.
 100. *Семке В.Я.* Основы персонологии / В.Я. Семке. — М.: Акад. проект: Проф. психотерапевт. лига, 2001. — 472 с.

101. *Слободчиков И.М.* Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. — 2005. — Том 10. — № 4. — С. 71–77.
102. *Смирнов А.А.* Адаптация студентов и образ вуза: монография / А.А. Смирнов, Н.Г. Живаев; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. — Ярославль: ЯрГУ, 2010. — 168 С.
103. *Смирнова С.В.* Профилактика дезадаптации первокурсников вуза посредством развития психической гибкости: специальность 19.00.04 «Медицинская психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / С.В. Смирнова. — Томск, 2005. — 22 с.
104. *Смоляр А.И.* Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / А.И. Смоляр, Т.Н. Черномырдина // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2019. — № 3. — С. 72–84.
105. *Смотрова Т.Н.* Взаимосвязь ценностных ориентаций и склонности к девиантному поведению: на примере этнических мигрантов и коренного населения Саратовской области: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т.Н. Смотрова. — Саратов, 2005. — 21 с.
106. *Соколова Н.А.* Конфликтологическая подготовка будущих педагогов / Н.А. Соколова и др. // Образование и наука. — 2020. — № 7. — С. 101–124.
107. *Сорокоумова С.Н.* Смысло-жизненные ориентации в структуре личности будущих дефектологов / С.Н. Сорокоумова, Э.Н. Ларикина // Вестник Мининского университета. — 2022. — Том 10. — № 1. — 16 с.
108. *Старшенбаум Г.В.* Суицидология и кризисная психотерапия / Г.В. Старшенбаум. — М.: Когито-Центр, 2005. — 376 с.
109. *Степанова Г.С.* Особенности личности современного педагога: вызовы XXI века / Г.С. Степанова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66-4. — С. 353–357.
110. *Таранов В.А.* Подготовка студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию в школе: монография / В.А. Таранов; М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО «Пятигорский гос. лингвистический ун-т». — Пятигорск: ПГЛУ, 2011. — 184 с.
111. *Таранов В.А.* Подготовка студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию в школе: специальность 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В.А. Таранов. — М., 2006. — 196 с.
112. *Трубникова Н.И.* Эмоциональный интеллект как профессионально важное качество выпускников педагогического вуза / Н.И. Трубникова, Е.В. Маликова, Е.Б. Манузина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2020. — № 3(44). — С. 67–71. — DOI: 10.37386/2413-4481-2020-3-67-71.
113. *Фомина Т.П.* Исследование факторов, влияющих на выбор профессии и успешность обучения студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование», средствами статистического анализа / Т.П. Фомина, М.Ю. Карлова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2018. — № 2(10). — С. 59–63.
114. *Формирование психолого-педагогической поддержки дезадаптированной личности: учебное пособие / Под ред. А.Н. Леонтьева, И.Е. Марина. — Красноярск: РИЦ СибГАУ, 2016. — 100 с.*
115. *Холодкова О.Г.* Социальный интеллект у студентов с разным уровнем общего интеллекта / О.Г. Холодкова, И.Г. Якунина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2016. — № 3(28). — С. 84–86.
116. *Худякова Т.Л.* Взаимосвязь ведущих ценностей личности и компонентов психологического благополучия студентов различных профилей подготовки / Т.Л. Худякова,

- Т.О. Бородовицына // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2021. — № 3. — С. 63–67.
117. Цариценцева О.П. Структурно-содержательные особенности отношения ко времени студентов с разным уровнем оптимизма / О.П. Цариценцева, Т.А. Липская // Научно-педагогическое обозрение. — 2019. — № 6(28). — С. 191–201.
118. Чекалева Н.В. Влияние ценностных ориентаций личности на профессиональное становление магистрантов и бакалавров педагогического вуза / Н.В. Чекалева, С.Н. Ширококов, В.В. Лоренц // Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества: монография / Под общ. ред. Н.В. Чекалевой. — Омск: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2022. — С. 233–248.
119. Чемодакова Е.С. Оценка конфликтологической компетентности у студентов АлтГПУ / Е.С. Чемодакова, Ю.А. Мельникова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2019. — № 2(39). — С. 59–64.
120. Черевко М.А. Особенности профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей вузов: на примере Хабаровского края: специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы»: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / М.А. Черевко. — Хабаровск, 2011. — 161 с.
121. Чуприков А.П. Глоссарий суицидологических терминов / А.П. Чуприков, Г.Я. Пилягина, В.Ф. Войцех. — Киев, 1999. — 34 с.
122. Шалагинова К.С. Обучение студентов — будущих педагогов управлению собственным поведением в конфликтном противостоянии / К.С. Шалагинова, Е.В. Декина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2022. — № 3. — С. 81–92.
123. Шалагинова К.С. Оценка готовности студентов — будущих педагогов к разрешению школьных конфликтов с использованием медиативных технологий / К.С. Шалагинова, Е.В. Декина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2021. — № 4. — С. 75–87.
124. Шварева О.В. Подготовка бакалавров к учебной практике через создание ситуации успеха с применением кейсов / О.В. Шварева // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2016. — № 5(170). — С. 51–54.
125. Шевченко Е.В. К вопросу об изменении цели профессионального развития студентов педагогического вуза и педагогов образовательных учреждений / Е.В. Шевченко // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы XII международной научно-практической конференции (Северный Чарльстон, США, 5–6 июня 2017 г.). — 2017. — Том 1. — С. 44–46.
126. Шерешкова Е.А. Динамика показателей жизнеспособности у студентов педагогического университета / Е.А. Шерешкова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2020. — № 1(45). — С. 106–112.
127. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. — Феникс, 1999. — 544 с.
128. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 477 с.
129. Шифнер Н.А. Клинико-динамическая характеристика расстройств адаптации у студентов / Н.А. Шифнер, А.Е. Бобров, М.А. Кулыгина // Ученые записки СПбГМУ им. И.П. Павлова. — 2011. — № 4. — С. 64–66.
130. Шифнер Н.А. Расстройства адаптации у студентов: их клиника и динамика: специальность 14.01.06 «Психиатрия»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук / Н.А. Шифнер. — М., 2011. — 25 с.
131. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / М.С. Яницкий. — Иркутск, 1995. — 24 с.

132. *Яссман Л.В.* Психологические проблемы ранней профилактики правонарушений у несовершеннолетних: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Л.В. Яссман. — М., 1997. — 479 с.
133. *Ячменева А.С.* Психолого-педагогические условия развития стрессоустойчивости студентов педагогического вуза / А.С. Ячменева // Человек. Социум. Общество. — 2021. — № 5. — С. 75–80.
134. Adjustment disorder: Current developments and future directions / M.L. O'Donnell et al. // Int. J. Environ. Res. Public. Health. — 2019. — №16. — P. 25-37.
135. American Psychiatric Association. Trauma- and stressor-related disorders. In Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), 5th ed. — Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2013.
136. *Arnett J.J.* Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? / J.J. Arnett // Child Dev. Perspect. — 2007. — Iss. 1. — Pp. 68–73.
137. Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression, substance, eating and borderline personality disorders: A systematic review / E. Sloan et al. // Clin. Psychol. Rev. — 2017. — Iss. 57. — Pp. 141–163.
138. *Gratz K.L.* Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale / K.L. Gratz, L.J. Roemer // Psychopathol. Behav. Assess. — 2004. — Iss. 26. — P. 4154.
139. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. — URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/264310751> (дата обращения: 01.12.2024).
140. *Rodgers L.S.* A preliminary assessment of adjustment disorder among first-year college students / L.S. Rodgers, L.R. Tennison // Arch. Psychiatr. Nurs. — 2009. — Iss. 23. — P. 220–230.
141. *Wang Y.* Cross-cultural adaptation of international college students in the United States / Y. Wang et al. // J. Int. Stud. — 2018. — Iss. 8. — Pp. 821–842.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Протокол Технологии выявления групп риска (категорий обучающихся, нуждающихся в повышенном внимании Психологической службы в связи с риском возникновения уязвимости/развития дезадаптации)

| | |
|--|---|
| Период проведения оценки | |
| ФИО/Код обучающегося | |
| Пол | |
| Возраст | |
| Учебная группа | |
| Факультет/направление подготовки | |
| Причина | <ul style="list-style-type: none"> изучение группы обучающихся с целью выявления обучающихся, нуждающихся в повышенном внимании Психологической службы в связи с риском возникновения уязвимости/развития дезадаптации; проведение индивидуального психолого-педагогического сопровождения; обращение сотрудника образовательной организации; обращение обучающегося; обращение родителей (законных представителей) (для несовершеннолетних студентов) |
| Пройдены ли все этапы Технологии? | <ul style="list-style-type: none"> да; нет |
| Причина отказа от определенного этапа Технологии | |
| Категория, к которой отнесен обучающийся | |

ЭТАП 1

| № | Название фактора | Источник получения сведений | | | Примечание |
|---------------------------|---|-----------------------------|--|--|------------|
| | | Со слов обучающегося | На основании документального подтверждения | На основании наблюдений педагога-психолога | |
| <i>Внешние факторы</i> | | | | | |
| 1 | Быстрые и резкие изменения в обществе | | | | |
| 2 | Повышение конфликтности и социально-психологической напряженности | | | | |
| 3 | Усиление неопределенности социально-экономического и политического развития | | | | |
| ИТОГО | | | | | |
| <i>Внутренние факторы</i> | | | | | |
| 1 | Острый или хронический эмоциональный стресс | | | | |
| 2 | Сниженный уровень понимания эмоций | | | | |
| 3 | Высокий уровень перфекционизма | | | | |
| 4 | Высокий уровень тревожности, депрессии, фобии | | | | |
| 5 | Неблагополучие коммуникативной сферы, длительные внутренние и внешние конфликты | | | | |
| 6 | Эмоциональная неустойчивость, слабость волевых процессов, импульсивность, робость | | | | |

| № | Название фактора | Источник получения сведений | | | Примечание |
|-------------------------|---|-----------------------------|--|--|------------|
| | | Со слов обучающегося | На основании документального подтверждения | На основании наблюдений педагога-психолога | |
| 7 | Состояние погружения в свои переживания, самокопание, самообвинения | | | | |
| 8 | Интровертированность, замкнутость, обособленность, недоверчивость, подозрительность | | | | |
| 9 | Высокая степень конформности, пассивности, инертность в принятии решений | | | | |
| 10 | Проблемы когнитивной сферы (концентрация внимания, память) | | | | |
| 11 | Неадекватная самооценка | | | | |
| 12 | Деформация сознания (нарушение я-концепции) | | | | |
| 13 | Снижение и утрата ценности жизни, состояние безнадежности, потери перспективы | | | | |
| 14 | Низкая успеваемость, неприязнь к обучению | | | | |
| 15 | Недисциплинированность, оппозиционное поведение, негативизм, высокий уровень враждебности, вспышки гнева | | | | |
| 16 | Агрессивность, асоциальная самоидентификация | | | | |
| 17 | Потребность в доминировании, авторитарный стиль поведения | | | | |
| 18 | Выраженные меланхолические или холерические черты в структуре флегматического или сангвинического типов темперамента | | | | |
| 19 | Акцентуация личности по застревающему типу | | | | |
| 20 | Преобладание деструктивных механизмов психологической защиты (регрессия, отрицание, вытеснение), снижение устойчивых механизмов позитивной психологической защиты (компенсация, рационализация) | | | | |
| 21 | Превалирование копинг-механизма избегания | | | | |
| 22 | Неадекватное психологическое восприятие собственного возраста | | | | |
| 23 | Повышенная зависимость от сезонных биоритмологических факторов | | | | |
| 24 | Нарушения потребности в безопасности | | | | |
| 25 | Утрата чувства общности системы ценностей | | | | |
| ИТОГО | | | | | |
| <i>Защитные факторы</i> | | | | | |
| 1 | Условия для обращения студента к своему субъективному опыту, его переосмыслению | | | | |
| 2 | Владение методами рефлексии (самонаблюдением, самодиагностики, суждением) | | | | |
| 3 | Богатство рефлексивно-образовательного пространства вуза | | | | |
| 4 | Высокая степень соответствия содержания форм и методов процесса профилактики дезадаптации студента | | | | |
| 5 | Стимулирование творческой активности дезадаптированного студента с учетом его типологических способностей | | | | |

| № | Название фактора | Источник получения сведений | | | Примечание |
|-------|---|-----------------------------|--|--|------------|
| | | Со слов обучающегося | На основании документального подтверждения | На основании наблюдений педагога-психолога | |
| 6 | Взаимная открытость субъектов образовательного процесса в системах «преподаватель — студент», «студент — студент» | | | | |
| 7 | Высокий уровень развития рефлексии дезадаптированного студента и преподавателя | | | | |
| 8 | Активное вовлечение в процесс профилактики студентов их чувств и переживаний | | | | |
| ИТОГО | | | | | |

ЭТАП 2

| № | Название показателя | Источник получения сведений | | | Примечание |
|---|---|-----------------------------|--|--|------------|
| | | Со слов обучающегося | На основании документального подтверждения | На основании наблюдений педагога-психолога | |
| Поведенческие | | | | | |
| 1 | Суицидальное, самоповреждающее поведение | | | | |
| 2 | Агрессивное поведение | | | | |
| 3 | Делинквентное поведение | | | | |
| 4 | Аддиктивное (зависимое) поведение | | | | |
| 5 | Рискованное поведение (в том числе в онлайн-среде) | | | | |
| Социально-психологические показатели | | | | | |
| 1 | Наличие трудностей, связанных с обучением (сложности перехода из школы в вуз, сложности адаптации в новом коллективе, сложности усвоения программы, разочарование в будущей профессии и т.Д.) | | | | |
| 2 | Наличие трудностей, связанных с системой обучения (внезапный/внеплановый переход на дистанционное обучение и т.Д.) | | | | |
| 3 | Наличие/наступление социально-психологических рисков | | | | |
| Коммуникативные показатели: | | | | | |
| 1 | Отсутствие/недостаточное развитие навыков общения | | | | |
| 2 | Неадекватная оценка себя в системе общения | | | | |
| 3 | Высокие требования к окружающим | | | | |
| 4 | Эмоциональная неуравновешенность | | | | |
| 5 | Установки, препятствующие общению | | | | |
| 6 | Тревожность и боязнь общения | | | | |
| 7 | Замкнутость | | | | |
| Отдельные причины, по поводу которых обучающийся обращался ранее за психологической помощью в Психологическую службу образовательной организации и/или оказывался во внимании Психологической службой в связи с обращением других участников образовательных отношений | | | | | |
| 1 | Нахождение на учете у узких специалистов вследствие какого-либо заболевания (соматического или психического) | | | | |
| 2 | Слабая успеваемость (наличие академических задолженностей и дисциплинарных взысканий) | | | | |
| 3 | Нахождение на учете в отделе по делам несовершеннолетних (в том числе до начала обучения в образовательной организации) | | | | |

| № | Название показателя | Источник получения сведений | | | Примечание |
|----|---|-----------------------------|--|--|------------|
| | | Со слов обучающегося | На основании документального подтверждения | На основании наблюдений педагога-психолога | |
| 4 | Наличие опыта проживания в семье, имеющей статус нуждающейся в повышенном внимании органов опеки и попечительства (один из родителей был лишен родительских прав, употребление старшими родственниками психоактивных веществ, отбывание наказания в исправительных учреждениях, насилие и др.) | | | | |
| 5 | Наличие подтвержденного статуса ребенка-сироты (лица из их числа) или смерть родителей в период обучения | | | | |
| 6 | Получение государственной поддержки и социальной помощи для обучающихся | | | | |
| 7 | Наличие вредных привычек | | | | |
| 8 | Наличие склонности к нарушениям дисциплины | | | | |
| 9 | Длительная болезнь, особенно если она сопровождалась длительным стационарным лечением, лечением в другом городе или стране, продолжительным периодом восстановления, тяжелым течением, привела к видимому изменению внешности (худобе/полноте, потере волос, появлению шрамов и др.), Снижению мобильности | | | | |
| 10 | Ограниченные возможности для общения со средой обитания, людьми и отсутствие адекватного (с учетом индивидуальных особенностей) общения с ним со стороны его окружения (пребывание в стране с неизвестным студенту языком, вынужденное переселение в незнакомую область и др.), В том числе возможность общаться только с использованием дистанционных технологий | | | | |
| 11 | Длительная изоляция человека (вынужденная или принудительная) от среды повседневной жизнедеятельности, значимых близких, в целом окружающих людей | | | | |
| 12 | Итого | | | | |
| | Поведенческие | | | | |
| | Социально-психологические | | | | |
| | Коммуникативные | | | | |
| | Привлекшие внимание Психологической службы | | | | |
| | Общее число | | | | |

ЭТАП 3

| № | Название психодиагностической методики | Основные результаты | Интерпретация |
|-----|--|---------------------|---------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| ... | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

ЭТАП 4

| № | Название категории | Основания включения в категорию | | | Сумма баллов |
|----|---|---------------------------------|-----------------------|--|--------------|
| | | Выявленные факторы риск | Выявленные показатели | Результаты психологической диагностики | |
| 1 | Студенты младших курсов, переживающие возрастной юношеский кризис самоопределения и комплексное изменение социальной ситуации развития | | | | |
| 2 | Студенты, испытывающие проблемы профессиональной идентификации, особенно в период прохождения середины образовательного цикла | | | | |
| 3 | Студенты, столкнувшиеся с серьезной информационной нагрузкой на любом этапе обучения (первая сессия, прохождение производственной практики, государственной итоговой аттестации) | | | | |
| 4 | Студенты, ставшие участниками или свидетелями экстремальной ситуации, столкнувшиеся с нарушением потребности в безопасности | | | | |
| 5 | Студенты, демонстрирующие сложности коммуникации с другими участниками образовательных отношений (однокурсниками, сотрудниками образовательной организации из числа профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала, представителями администрации) | | | | |
| 6 | Студенты, демонстрирующие деструктивное, агрессивное поведение в общении с окружающими, в том числе другими участниками образовательных отношений и своими близкими | | | | |
| 7 | Студенты, склонные к аутоагрессивному поведению, имеющие суицидальные попытки | | | | |
| 8 | Студенты, имеющие хронические заболевания (особенно в период обострения или в условиях необходимости прохождения длительного стационарного лечения), а также статус овз и/или инвалидность | | | | |
| 9 | Студенты, имеющие акцентуации характера | | | | |
| 10 | Студенты, демонстрирующие различные формы аддиктивного поведения | | | | |
| 11 | Студенты, испытывающие дефицит социальной поддержки на любом жизненном этапе (до начала обучения, в период сдачи выпускных и вступительных экзаменов и поступления, в период обучения), в том числе имеющие опыт проживания в детском и подростковом возрасте в неблагополучной среде, пребывания в деструктивной социальной группе | | | | |
| 12 | Студенты, приехавшие учиться в другой город или страну | | | | |
| 13 | Студенты, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации, в том числе имеющие особый статус сирот (лиц из числа детей-сирот), детей, оставшихся без попечения родителей, беженцев, вынужденных переселенцев и др. | | | | |

**Перечень психодиагностического инструментария (методик), применяемого специалистами
Психологических служб организаций высшего образования, подведомственных Министерству
просвещения Российской Федерации**

| № | Наименование методик / Автор(-ы) методики | Назначение методики |
|--|---|--|
| <i>Диагностика социально-психологической адаптации личности</i> | | |
| 1 | Методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А. В. Крылова) | Изучение уровня социально-психологической адаптации личности |
| 2 | Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд, в адаптации Т.В. Снегиревой, модификация А.К. Осницкого) | Изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности |
| 3 | Методика «Самооценка психологической адаптивности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) | Изучение уровня социально-психологической адаптивности личности |
| 4 | Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) | Изучение адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития |
| 5 | Методика «Изучение социализированности личности учащегося» (М.И. Рожков) | Изучение уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности обучающихся |
| 6 | Методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л.В. Янковски) | Изучение уровня и типа адаптации личности к новой социокультурной среде |
| 7 | «Методика определения личностной адаптированности» (А.В. Фурман) | Изучение уровней адаптированности, неадаптированности, дезадаптированности |
| 8 | Опросник социальной желательности BFQ-2-80 (Дж. В. Капрара; адаптация Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой, Ю.Ю. Неяскиной, Л.Я. Дорфман, Л.А. Александровой) | Измерение социальной желательности, в том числе шкала лжи (эгоистическая и моралистическая ложь) |
| <i>Диагностика стрессоустойчивости и способов совладающего поведения</i> | | |
| 9 | Опросник психологической устойчивости к стрессу, ОПУС (Е.В. Распопин) | Определение уровня стрессоустойчивости |
| 10 | Опросник когнитивной регуляции эмоций CERQ (N. Garnefski, V. Kraaij, H. Garnefski, B. Kraijl) | Выявление стратегий когнитивной регуляции эмоций в стрессовых ситуациях |
| 11 | Методика «Определение стрессоустойчивости и социальной адаптации» (Т. Холмс, Р. Page) | Определение уровня стрессового состояния человека на момент обследования и прогноза его стрессоустойчивости и вероятности возникновения психосоматических заболеваний |
| 12 | Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие окружающей среды (В.В. Бойко) | Выявление устойчивых личностных форм эмоционального взаимодействия с окружающим социальным миром |
| 13 | «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман) | Изучение копинг-стратегий, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности |
| 14 | Методика «Стресс-ФИЭ» (Е.С. Иванова) | Методика предназначена для измерения уровня стресса как интегрального показателя, так и основных его видов: физиологического, информационного, эмоционального |
| <i>Оценка рисков дезадаптивного поведения / Риска употребления ПАВ</i> | | |
| 15 | Методика НПУ «Прогноз» (Ю.А. Баранов) | Первоначальное выделение лиц с признаками нервно-психической неустойчивости (НПУ), риска дезадаптации в стрессе |
| 16 | Скрининг-метод для диагностики склонности к экстремизму у младших школьников и студентов (Р.В. Кадыров, Т.В. Капустина, Е.В. Садон, А.С. Эльзесер) | Диагностика социально-психологической дезадаптации студентов |
| 17 | Социально-психологическое тестирование (СПТ) (МГУ им. М.В. Ломоносова и ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей») | Социально-психологическое тестирование (СПТ) — выявление риска вовлечения в употребление ПАВ |
| 18 | Тест-опросник «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин) | Определение склонности к зависимости от психоактивных веществ (алкоголя, наркотиков, никотина и др.) |
| 19 | ОДА-2010 (А.В. Смирнов) | Определение склонности к аддиктивному поведению |
| 20 | Опросник враждебности Басса — Дарки | Выявление уровня пяти видов агрессивности и двух видов враждебности |

| № | Наименование методик / Автор(-ы) методики | Назначение методики |
|---|--|--|
| 21 | Опросник диагностики агрессии Басса — Перри (BPAQ) (в адаптации С.Н. Ениколопова, Н.П. Цибульского) | Изучение физической и вербальной агрессии, гнева, враждебности |
| 22 | Методика «ПДО» (патохарактерологический диагностический опросник) (Н.Я. Иванов, А.Е. Личко) | Диагностика типов акцентуаций характера и типов психопатий |
| 23 | Тест Леонгарда — Шмишека | Диагностика типа акцентуации личности |
| 24 | «Тест личностных акцентуаций» (ТЛА) (А.Е. Личко) | Изучение акцентуаций характера |
| 25 | SCL-90-R (Symptom Check List-90-Revised) (Л. Дерогатис и др., адаптация Н.В. Тарабриной) | Оценка паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц (клиническая тестовая и скрининговая методика) |
| <i>Диагностика депрессивных состояний</i> | | |
| 26 | Шкала депрессии (Beck Depression Inventory) (А. Бек) | Выявление симптомов депрессии |
| 27 | Дифференциальная диагностика депрессивных состояний (В.А. Жмуров) | Диагностика уровня выраженности (глубины, тяжести) депрессивного состояния человека, главным образом тоскливой или меланхолической депрессии, на момент обследования |
| 28 | SCL-90 (Derogatis et. al.) | Определение актуального, присутствующего на данный момент, психологического симптоматического статуса |
| <i>Диагностика суицидального риска</i> | | |
| 29 | «Опросник суицидального нарратива» (ОСН) (S. Bloch-Elkouby, S. Barzilay et al., в адаптации К.А. Чистопольской, С.Н. Ениколопова и др.) | Диагностика кризисного состояния, суицидального риска |
| 30 | ОСР, Опросник суицидального риска (А.Г. Шмелев, модификация Т.Н. Разуваевой) | Диагностика суицидального риска |
| <i>Диагностика индивидуально-психологических особенностей личности (личностные опросники)</i> | | |
| 31 | 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл) | Личностный опросник |
| 32 | Фрайбургский многофакторный личностный опросник (Das Freiburger Persönlichkeitsinventar, Freiburg Personality Inventory, FPI) (И. Фаренберг) | Оценка индивидуально-психологических особенностей личности |
| 33 | Личностный опросник (MMPI) (С. Хатауэль, Дж. МакКинли, в адаптации Л.Н. Собчик) | Диагностика степени адаптированности, выявление устойчивых профессионально важных склонностей |
| 34 | Большая пятерка 5PFQ, Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста, в адаптации А.Г. Грецова) | Оценка индивидуально-психологических особенностей личности |
| <i>Диагностика интеллекта</i> | | |
| 35 | Тест Векслера для взрослых, WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) | Диагностика интеллекта |
| 36 | Прогрессивные матрицы Равенна | Диагностика интеллекта и особенностей логического мышления |
| 37 | Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST) | Изучение уровней интеллекта |
| 38 | Тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (ЭМИн) | Измерение эмоционального интеллекта (EQ) |
| 39 | Тест социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. О'Салливан, в адаптации Е.С. Михайловой) | Диагностика социального интеллекта |
| <i>Проективные методики исследования личности</i> | | |
| 40 | Полный цветовой тест М. Люшера | Измерение психофизиологического состояния человека, его стрессоустойчивости, активности и коммуникативных способностей |
| 41 | «Дом, дерево, человек» (Дж. Бук) | Изучение личностных характеристик |
| 42 | Фрустрационный тест Розенцвейга (взрослый вариант) | Выявление состояния фрустрации |
| 43 | Цветовой тест отношений (ЦТО) (А.М. Эткинд) | Исследование эмоциональной сферы |
| <i>Диагностика уровня самооценки</i> | | |
| 44 | Тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев) | Определение уровня самооценки |
| 45 | Шкала самоуважения Розенберга (Rosenberg's Self-Esteem Scale) | Определение уровня самооценки (самоуважения) |
| 46 | Изучение общей самооценки (Г.Н. Казанцева) | Диагностика уровня общей самооценки личности |

| № | Наименование методик / Автор(-ы) методики | Назначение методики |
|---|---|---|
| 47 | Методика исследования самооценки (Т.В. Дембо, С. Рубинштейн, в адаптации А.М. Прихожан) | Определение уровня самооценки |
| 48 | Методика исследования самоотношения (тест-опросник ОСО) (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) | Углубленное изучение сферы самосознания личности, включающей различные (когнитивные, динамические, интегральные) аспекты |
| <i>Диагностика тревожных состояний</i> | | |
| 49 | Методика «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж. Тейлор) | Диагностика уровня тревоги |
| 50 | Шкала тревожности (А.М. Прихожан) | Определение личностной тревожности |
| 51 | Опросник личностной и ситуативной тревожности (Ч. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) | Выявление личностной и ситуативной тревожности |
| 52 | Шкала тревоги (А. Бек) | Выявление эмоциональных, физиологических и когнитивных симптомов тревоги |
| 53 | Методика «Определение уровня тревожности в ситуациях проверки знаний» (Е.Е. Ромицына) | Определение уровня тревожности |
| 54 | Шкала социальной тревожности Либовица (LSAS) (М. Либовиц, в адаптации И.В. Григорьевой, С.Н. Ениколопова) | Оценка роли социальной фобии в различных ситуациях |
| 55 | Методика «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк) | Диагностика уровня выраженности таких состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность |
| <i>Диагностика учебной мотивации / Академической неуспеваемости</i> | | |
| 56 | Шкала оценки академической прокрастинации PASS (М.В. Зверева) | Диагностика академической прокрастинации и неуспеваемости студентов |
| 57 | Методика изучения мотивации обучения (Т.И. Ильина) | Изучение учебной мотивации |
| 58 | «Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, С.М. Кетько) | Изучение учебной мотивации студентов |
| 59 | Методика «Диагностика переживания в деятельности» (ДПД) (Д.А. Леонтьев; модифицированный обновленный вариант методики — К.Г. Клейн, Д.А. Леонтьев, В.Ю. Костенко, Е.Н. Осин, О.А. Тараненко, Н.В. Кошелева) | Измерение оптимальности текущей деятельности субъекта |
| 60 | Тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (адаптация М.Ш. Магомед-Эминова) | Диагностика двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи, при этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует |
| 61 | Тест-опросник «Субъективное отчуждение учебного труда» (В.Н. Косырев) | Измерение общего уровня отчуждения, отчуждения в отдельных сферах деятельности (учение, университетская жизнь, межличностные отношения, отношение к себе), а также форм отчуждения |
| <i>Диагностика профессиональных склонностей</i> | | |
| 62 | Опросник профессиональных склонностей (Л. Йоваши в модификации Г.В. Резапкиной) | Определение профессиональных склонностей |
| <i>Диагностика психического выгорания</i> | | |
| 63 | Методика «Определение психического выгорания» (А.А. Рукавишников) | Интегральная диагностика психического «выгорания», включающая различные подструктуры личности |
| 64 | Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) | Диагностика синдрома профессионального выгорания |
| <i>Диагностика межличностных отношений</i> | | |
| 65 | Социометрия (Дж. Морено) | Диагностика межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования |
| 66 | Тест-опросник «Поведение в конфликтных ситуациях» (K.W. Thomas, R. H. Kilmann, в адаптации Н.В. Гришиной) | Изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявление определенных стилей разрешения конфликтной ситуации |
| 67 | Методика «Коммуникативные и организаторские склонности», (КОС-2) (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин) | Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей |

| № | Наименование методик / Автор(-ы) методики | Назначение методики |
|---|--|--|
| 68 | Методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири) | Исследование представлений человека о себе и определение преобладающего типа отношений с окружающими людьми |
| 69 | Опросник взрослой привязанности (С. George, N. Kaplan, M. Mein, в адаптации Ю.М. Вашурина) | Измерение взрослой привязанности |
| 70 | Метод «Незаконченные предложения» (Д.М. Сакс, С. Леви) | Диагностика межличностных отношений личности в семейном окружении |
| 71 | Методика «Диагностика стилей педагогического общения» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) | Выявление доминирующего стиля педагогического общения |
| Диагностика ценностно-смысловой сферы личности | | |
| 72 | Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д. Крамбо, Л. Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева) | Оценка «источника» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат) |
| 73 | Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) | Изучение ценностно-смысловой сферы личности, основанного на прямом ранжировании списка ценностей |
| 74 | Методика семантического дифференциала (Ч. Осгуд) | Оценка субъективных представлений о чем-либо |
| 75 | Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина (ОТеЦ) | Диагностика жизненных целей (терминальных ценностей) человека |
| Диагностика ресурсов личности | | |
| 76 | Тест жизнестойкости С. Мадди | Определение уровня жизнестойкости |
| 77 | Жизнеспособность взрослого человека (А.В. Махнач) | Оценка жизнеспособности (резилентности) личности |
| 78 | Методика «Антивитаальность и жизнестойкость» (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев) | Экспресс-диагностика психологических составляющих антивитаального поведения и сдерживающих факторов (жизнестойкость) |
| 79 | Шкала субъективного ощущения одиночества (Д. Расселл, Л. Пепло, М. Фергюсон) | Определение уровня одиночества и социальной изоляции человека |
| 80 | Шкала психологического благополучия (К. Рифф) | Изучение уровня психологического благополучия |
| 81 | Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (В.В. Скворцов) | Изучение базовых потребностей личности |
| 82 | САН (Самочувствие, активность, настроение) (МГМУ им. Сеченова, В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников) | Выявление эмоционального благополучия |
| 83 | «Профиль здорового образа жизни» (ПроЗОЖ-II) | Оценка сопутствующих факторы, влияющие на поведение, направленное на сохранение и укрепление здоровья |

Проект протокола для реализации этапа 1 в групповом формате

| № | Название фактора | Код обучающихся | | |
|--------------|---|--------------------|--------------------|--------------------|
| | | Код обучающегося 1 | Код обучающегося 2 | Код обучающегося n |
| 1 | Быстрые и резкие изменения в обществе | | | |
| 2 | Повышение конфликтности и социально-психологической напряженности | | | |
| 3 | Усиление неопределенности социально-экономического и политического развития | | | |
| ИТОГО | | | | |
| 1 | Острый или хронический эмоциональный стресс | | | |
| 2 | Сниженный уровень понимания эмоций | | | |
| 3 | Высокий уровень перфекционизма | | | |
| 4 | Высокий уровень тревожности, депрессии, фобии | | | |
| 5 | Неблагополучие коммуникативной сферы, длительные внутренние и внешние конфликты | | | |
| 6 | Эмоциональная неустойчивость, слабость волевых процессов, импульсивность, робость | | | |
| 7 | Состояние погружения в свои переживания, самокопание, самообвинения | | | |
| 8 | Интровертированность, замкнутость, обособленность, недоверчивость, подозрительность | | | |

| № | Название фактора | Код обучающихся | | |
|-------|---|--------------------|--------------------|--------------------|
| | | Код обучающегося 1 | Код обучающегося 2 | Код обучающегося n |
| 9 | Высокая степень конформности, пассивности, инертность в принятии решений | | | |
| 10 | Проблемы когнитивной сферы (концентрация внимания, память) | | | |
| 11 | Неадекватная самооценка | | | |
| 12 | Деформация сознания (нарушение я-концепции) | | | |
| 13 | Снижение и утрата ценности жизни, состояние безнадежности, потери перспективы | | | |
| 14 | Низкая успеваемость, неприязнь к обучению | | | |
| 15 | Недисциплинированность, оппозиционное поведение, негативизм, высокий уровень враждебности, вспышки гнева | | | |
| 16 | Агрессивность, асоциальная самоидентификация | | | |
| 17 | Потребность в доминировании, авторитарный стиль поведения | | | |
| 18 | Выраженные меланхолические или холерические черты в структуре флегматического или сангвинического типов темперамента | | | |
| 19 | Акцентуация личности по застревающему типу | | | |
| 20 | Преобладание деструктивных механизмов психологической защиты (регрессия, отрицание, вытеснение), снижение устойчивых механизмов позитивной психологической защиты (компенсация, рационализация) | | | |
| 21 | Превалирование копинг-механизма избегания | | | |
| 22 | Неадекватное психологическое восприятие собственного возраста | | | |
| 23 | Повышенная зависимость от сезонных биоритмологических факторов | | | |
| 24 | Нарушения потребности в безопасности | | | |
| 25 | Утрата чувства общности системы ценностей | | | |
| ИТОГО | | | | |
| 1 | Условия для обращения студента к своему субъективному опыту, его переосмыслению | | | |
| 2 | Владение методами рефлексии (самонаблюдением, самодиагностикой, суждением) | | | |
| 3 | Богатство рефлексивно-образовательного пространства вуза | | | |
| 4 | Высокая степень соответствия содержания форм и методов процесса профилактики дезадаптации студента | | | |
| 5 | Стимулирование творческой активности дезадаптированного студента с учетом его типологических способностей | | | |
| 6 | Взаимная открытость субъектов образовательного процесса в системах «преподаватель — студент», «студент — студент» | | | |
| 7 | Высокий уровень развития рефлексии дезадаптированного студента и преподавателя | | | |
| 8 | Активное вовлечение в процесс профилактики студентов их чувств и переживаний | | | |
| 9 | Примечания | | | |
| ИТОГО | | | | |

Научное издание

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ:
РИСКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ И РЕСУРС
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ**

Монография

Оригинал-макет подготовлен в Издательском Центре РИОР

Подписано в печать 28.12.2024.

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Гарнитура Newton.

Печать цифровая. Усл. печ. л. 11,81. Уч.-изд. л. 12,05.

Тираж 500 (I – 50) экз. Заказ № 00000

ООО «Издательский Центр РИОР»

127282, Москва, ул. Полярная, д. 31В.

E-mail: info@riorp.ru <https://www.riorpub.com>

Отпечатано в типографии ООО «Паблит»

127282, Москва, ул. Полярная, д. 31В, стр. 1

Тел.: (495) 230-20-52

В монографии представлены результаты изучения актуального состояния и особенностей функционирования психологической службы в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации. На основании анализа научных работ рассмотрены различные подходы к изучению явления «дезадаптация». Представлена система факторов риска возникновения дезадаптации у обучающихся. Определены и описаны категории обучающихся, нуждающихся в особом внимании психологической службы образовательной организации высшего образования в связи с высоким риском уязвимости/развития дезадаптации. Представлены параметры, показатели и индикаторы выявления обучающихся педагогических вузов, относящихся к различным группам риска, связанным с возникновением социально-психологической дезадаптации. Показаны результаты проведения мониторинга организации психологического сопровождения образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации. Также на основании полученных результатов предложена функциональная модель психологического сопровождения обучающихся образовательных организаций высшего образования с учетом требований и актуальных рисков современности.

Монография адресована представителям администрации образовательных организаций высшего образования, сотрудникам психологических служб, обучающимся по педагогическим и психологическим направлениям подготовки.