

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Н.Ю. Самыкина

О.А. Ушмудина

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ
НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ
В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

Монография

Самара
Издательство «Универс групп»
2008

УДК159.9

ББК 88.5

С 17

Рецензенты

профессор кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, декан психологического факультета СамГУ Лисецкий К.С.
Заслуженный деятель науки, д.пс.н., профессор Богданов Е.Н.

Ответственный редактор

к.пс.н., старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ Литягина Е.В.

Самыкина, Н.Ю.

С 17 Предупреждение наркотической зависимости в студенческой среде [Текст] : монография / Н.Ю. Самыкина, О.А. Ушмудина. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2008. – 160 с.

ISBN 978-5-467-00188-3

В монографии представлена технология формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде в рамках онто-субъектного подхода к профилактике наркомании.

Выделены и описаны возрастные и социально-психологические особенности студенчества, рассмотрены условия, провоцирующие развитие наркотической зависимости в вузе, проведен анализ эффективности существующих профилактических подходов и программ для высшей школы, описаны методы формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде.

Издание предназначено для студентов, изучающих дисциплины «Возрастная психология», «Психологическая профилактика наркотической зависимости», «Основы психопрофилактической работы», специалистов по профилактике наркомании и других видов негативной зависимости, практикующих психологов, студентов-участников оперативных отрядов, специалистов психологической службы вуза.

Издание подготовлено при поддержке РГНФ (грант № 08-06-00391а/В)
ISBN 978-5-467-00188-3 © Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А., 2008

© Самарский государственный университет», 2008

Введение

Многочисленные исследования, посвященные наркотической и другим видам негативной зависимости, проводились, в большинстве своем, на подростках, т.к. считалось, что именно подростковый возраст и связанные с ним преобразования личности являются основными причинами употребления наркотиков. Действительно, по статистическим данным первые пробы наркотика приходятся именно на подростковый возраст. Однако стоит понимать, что профилактика наркотической зависимости – это не только предупреждение первых проб, но и предупреждение возникновения потребности в последующем потреблении, ведущем к зависимости.

Современные исследования наркотизма (К.С. Лисецкий, Е.В. Лягина и др.) показали, что наркомания, по сути, явление мультипричинное, то есть его нельзя свести к простой детерминации «конкретная причина-следствие». В основе возникновения зависимости лежит механизм формирования у субъекта представлений об избыточности своих возможностей после употреблении психоактивного вещества при переживании недостаточности возможностей (несостоятельности, неудовлетворенности) в обыденном состоянии.

В связи с этим и профилактика качественно меняет акцент: с предупреждения и минимизации причин и факторов возникновения наркомании (традиционный подход) необходимо перейти к созданию условий для естественного взросления личности, для обретения субъектом переживания собственных возможностей без помощи внешних, заимствованных форм субъектности. И это становится актуальным не только в подростковом и юношеском возрасте, но и в период студенчества, когда происходит наиболее полное включение субъекта во взрослое сообщество и апробация им форм поведения, приобретенных в период раннего детства и подростковом возрасте.

Студенчество – это особая возрастная и социальная группа. На наш взгляд, студенческий возраст – такой же переходный, как и подростковый, ставящий перед субъектом еще более сложные задачи при

высокой степени ответственности за их решение. То, что в подростковом возрасте воспринимается окружающими взрослыми как «детство» и вызывает, в основном, снисхождение и понимание, то в студенческом возрасте оценивается уже как инфантильность и незрелость. Нерешенные в подростковом периоде задачи взросления актуализируются в студенчестве, и не находя своего решения вновь, становятся уже психологическими проблемами личности.

Таким образом, студенчество – это тоже целевая группа для предупреждения наркотической зависимости, имеющая свои особенности, которые необходимо принимать во внимание при разработке профилактических программ. Целью профилактики наркомании должно стать создание условий для развития у студентов психологической устойчивости, собственной системы самоподдержки, позволяющей личности решать актуальные возрастные и социальные задачи, делать позитивный выбор в пользу своего развития, приобретать личную эффективность и жизненную перспективу.

Технология, представленная в данной монографии – это попытка найти решение актуального вопроса о методах и формах предупреждения наркотической зависимости в студенческой среде. К ее созданию авторы пришли в результате исследований, проведенных ими, их коллегами и студентами Самарского государственного университета в течение более чем 10 лет.

Авторы признательны коллегам и сотрудникам Самарского государственного университета, чьи идеи, предложения, критические замечания, помощь и поддержка позволили данной работе быть возможной: *З.В. Абаленской, С.В. Березину, А.Э. Березовскому, Е.Н. Богданову, А.С. Гурьянову, В.Ю. Живцову, К.С. Лисецкому, Е.В. Литягиной, Е.И. Лукьяновой, Е.Е. Макаровой, С.В. Медникову, Ю.Ю. Милешкиной, В.И. Никонову, И.С. Пилипец, Л.В. Рожковой, М.Е. Серебряковой, О.Ю. Симонову, Е.Л. Томе, О.В. Шапатиной, Т.М. Штырловой, Е.С. Щининой*, студентам Самарского государственного университета, студенческому научному обществу психологического факультета, участникам студенческого отряда по профилактике наркомании СамГУ.

Глава I. Теоретические основы предупреждения наркотической зависимости в студенческой среде

1.1. Психологические особенности студенческой среды и личности студента

Одно из первых описаний студенчества встречается в социологической литературе, где Б. Рубин, Ю. Колесников определяют студенчество как «мобильную социальную группу, целью существования которой является организованная по определенной программе подготовка к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве» [Рубин, Колесников, 1980, С.38].

Личность студента характеризуется исследователями [см. Столяренко, Буланова-Топоркова, 2002] с трех сторон:

1) с психологической, представляющей собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности;

2) с социальной, воплощающей в себе общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе и т.д.;

3) с биологической, включающей тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица и т.д.

Проведенный анализ социально-психологических особенностей студенчества позволил выделить ряд специфических отличий по сравнению с любой другой молодежной группой: изменение социального статуса и приобретение новой социальной роли «студента»; «двуплановость» личностного самоопределения студентов; качественное изменение личностной рефлексии, связанное с формированием рефлексии профессиональной деятельности; сдвиг локуса контроля с внешнего (взрослые, родители) на внутренний; расширение возможностей экономической независимости и развитие экономической

идентичности; изменение культурного пространства студентов и эксплуатация имиджа молодости.

Подробный анализ указанных выше специфических особенностей представляет логику нашего системного описания феномена студенчества.

В качестве основной проблемы в освоении новой социальной роли «студента» Г.В. Акопов, А.В. Горбачева выделяют несформированность готовности к учению как способности учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки [Акопов, Горбачева, 2003]. Вытекающая из этого проблема адаптации как резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип [Павлов, 1951], может приводить к нервным срывам и стрессовым реакциям и, как следствие, обусловить сравнительно низкую успеваемость, трудности в общении и т.д. В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу О.Б. Чеснокова выделяет следующие трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников; неопределенность мотивации выбора профессии; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; отсутствие навыков самостоятельной работы. Задачами адаптационного периода являются: сориентироваться в жизни вуза, собственных правах и правилах, выработать чувство принадлежности к определенному факультету, найти людей, с которыми можно кооперироваться под определенную задачу [Чеснокова, 2007].

В.Е. Столяренко различает три формы адаптации студентов – первокурсников к условиям вуза: формальную, касающуюся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям; общественную – процесс внут-

ренной интеграции групп студентов-первокурсников и интеграция этих групп со студенческим окружением в целом; дидактическую, касающуюся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [Столяренко, 2002].

Согласно Б.Г. Ананьеву, основной задачей выступает выработка «адаптационной способности», под которой понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [Ананьев, 1980]. Одним из базовых факторов успешности обучения студентов выступает интеллектуальное развитие как показатель умственной деятельности и внимание – функция регуляции познавательной деятельности. При условии, что студент изначально психологически готов предстать в роли субъекта адаптации, то есть быть активным творческим деятелем, способным принимать решения, брать ответственность на себя, реализовывать свои цели, он может адаптироваться к обучению в вузе. Достижение психологически гармоничных отношений индивида и среды возможно «только путем обогащения субъект-субъектных отношений, благодаря полному раскрытию творческих возможностей субъекта адаптации в конкретной творческой деятельности» при высокой степени активности, самостоятельности студента [см. Акопов, Горбачева, 2003].

Социальную адаптацию студентов в вузе О.А. Абдулина подразделяет на профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе; социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения [Абдулина, 1993].

По мнению В.Т. Лисовского, процесс адаптации студента включает несколько ступеней: приобщение к нормам вузовской жизни, адаптация к характеру студенческой деятельности, преодоление дидактического барьера; приобщение к содержанию профессиональной деятельности в пределах вуза; адаптация к условиям и характеру

реальной профессиональной деятельности после выпуска из вуза. Адаптация здесь понимается как процесс активного личностного формирования, когда объективные условия и обстоятельства используются в качестве эффективных средств этого формирования [Лисовский, 1974].

Комплексным социально-психологическим показателем адаптированности студентов выступает удовлетворенность учебой [Акопов, Горбачева, 2003]. По их мнению, причинами студенческой неудовлетворенности своей учебой являются объектно-субъективные факторы, отличающиеся направленностью на внешние объекты, условия, обстоятельства или субъектно-субъективные, направленные на специфику самой личности. К объектно-субъективным характеристикам относят: нехватку времени, необходимость изменений в системе обучения, «необъективность куратора», несоответствие условий обучения, «вода в программе», сильная загруженность расписания, присутствие лишних предметов, «слабую культуру жизни в институте». К субъектно-субъективным: отсутствие терпения и желания заниматься усердно, «могу учиться лучше», «учусь не в полную силу», «учусь ниже своих возможностей», «не всегда могу заставить себя учиться», «часто ленюсь», «мало работаю», «недостаточно занимаюсь», «недостает усидчивости», мешает неорганизованность и др. [Акопов, Горбачева, 2003, С. 165-166].

Согласно Е.Д. Божович, способность человека адаптироваться к новым условиям обучения, преодолевать возможные рассогласования новых требований и ранее сформировавшихся у него возможностей – первичных и ставших ограниченными способов учебной деятельности, – относится к показателям психологической готовности к учебе в вузе [Божович, 2005].

В результате завершения адаптационного процесса у студента должны быть сформированы следующие компетенции – преодоление трудностей, препятствий при достижении поставленной цели, принятие решения по проблемам самого разного плана, начиная с предметных, профессиональных задач и заканчивая личностными. Психоло-

гическая готовность абитуриента к учению состоит из личностной готовности к обучению в вузе (система социальных установок относительно жизненных ценностей; уровень развития психических процессов, необходимый для адаптации к вузу в новых непривычных условиях) и операционально-деятельностной готовности к вузу с преобладанием самостоятельной работы [Там же]. Основными психологическими критериями готовности к обучению в вузе выступают идентификация, антиципирующее самоопределение (видение себя в будущем), особенности ценностных ориентаций, зрелость волевых процессов [Там же].

По мнению Т.Л. Мироновой, представление студента о себе, знание о самом себе как реальном субъекте различных видов деятельности является многообразным по своему составу и форме отражения, оно может проходить как на непосредственно-чувственном, так и на абстрактно-логическом уровне. В качестве психологического механизма самосознания выступает рефлексия или самоотражение [Миронова, 1999].

Выход из полноценной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки активного отношения к ней обеспечивается рефлексией. К.А. Абульханова, предлагающая различать констатирующую и теоретическую работу индивидуального сознания, выделяет функцию обеспечения самоопределения личности в обществе, преодоления погруженности в непосредственное течение жизни, механизмом которой выступает рефлексия социального бытия человека [Абульханова, 1999].

Студенту, включенному в большое количество социальных групп и отношений, свойственно наличие «рефлексивных ожиданий», то есть его представлений о том, что о нем думают другие, составляющие круг его референтного общения [Гуткина, 1982, С. 100-108.]. В исследовании Н.И. Гуткиной показано, что неадекватные рефлексивные ожидания связаны не с неадекватными личностными проявлениями, а с отрицательным эмоциональным отношением к партнеру по взаимодействию, относительно которого формируется рефлексивное ожидание.

Формами проявления социальной рефлексии являются представление о себе в глазах другого, оценка себя через «обобщенного Другого», представление о внутренних характеристиках партнера, его целях, интересах, возможных реакциях на свое поведение и т.д.

Рефлексия, как составляющая развитого общения и межличностного восприятия, рассматривается в социально-психологических исследованиях Н.И. Гуткиной, К.Е. Данилина, А.В. Петровского, характеризуется А.А. Бодалевым как специфическое качество познания человека человеком [см. Бодалев, 1982].

Согласно концепции развития субъектности в онтогенезе В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, студенческий возраст приходится на ступень индивидуализации, суть которой заключается в критическом отборе общественных ценностей для своего развития. Рефлексия этого процесса дает толчок к самоопределению, поиску своего места в жизни, подлинно собственному отношению к социальной реальности. В этот период взрослеющий человек осмысляет не только окружающую действительность, но и собственную сущность; начинается авторство своих способностей, их сознательное и целенаправленное развитие [Слободчиков, Исаев, 2000].

Рефлексивные свойства являются необходимым компонентом психограммы многих профессий, особенно относящихся к сфере межличностных отношений и совместной деятельности. Уровень развития рефлексии становится определяющим фактором достижения субъектом мастерства, профессионализма [Ермолаева, 2006]. Став исследователем, который способен постоянно перестраивать свой профессиональный мир в ответ на неожиданные, странные, озадачивающие его события, студент обретает профессиональное мастерство. Способность к интегрированию, применению исследовательского подхода в реальной практической деятельности, основанная на рефлексивных свойствах сознания, может рассматриваться в качестве критерия в определении уровня профессионализма [Бизяева, 1993; Воротникова, 1998; Ершова, 1997; Канн-Калик, 1990; Коджаспирова, 1994; Крупенин, 1995].

Рефлексия профессиональной деятельности – это процесс мысленного – предваряющего или ретроспективного – анализа какой-либо профессиональной проблемы, профессионального затруднения или успеха, в результате которого возникает осмысление сущности проблемы или затруднения, рождаются новые перспективы их разрешения. Рефлектирующий студент – это думающий, анализирующий, творчески исследующий свой профессиональный опыт, базовой потребностью которого является саморазвитие и самосовершенствование. По мнению Ю.В. Епимахиной развитие личностной рефлексии студентов проходит следующие этапы: осознание принадлежности к определенной группе, рефлексия собственной внешности, рефлексия чувств, рефлексия мыслей, осознание существования другого [Епимахина, 2007].

Рефлексивные процессы, согласно Ю.Н. Кулюткину, буквально пронизывают профессиональную деятельность, они проявляются в ситуации непосредственного взаимодействия, в процессе проектирования и конструирования, самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как субъекта, осуществляющую данную деятельность [Кулюткин, 1989, 1999].

Динамика рефлексивных свойств студента является индикатором его профессионального развития, содержанием которого выступает способность профессионала прогнозировать, проигрывать в уме и адекватно оценивать возможные и реальные результаты предпринимаемых им действий в отношении самых разнообразных аспектов своей деятельности. «Рефлексия, интегрируясь с другими психологическими свойствами, выступает в качестве стилевой характеристики профессиональной деятельности, оказывая воздействие на процессуальные и результирующие стороны взаимодействия» в образовательном процессе [Ермолаева, 2006, С. 168]. Рефлексивный анализ деятельности, способность студента рефлексивно отнестись к самому себе свидетельствует о его психологической зрелости [Елканов, 1986; Митина, 1998; Онушкин, Кулюткин, Вершловский, 1987], представ-

ляет собой результат освоения личностью различных социальных отношений между людьми.

Рефлексия выступает способностью к ценностной самоориентации, смысловой саморегуляции, она встроена в сам механизм саморазвития личности [Семенов, Степанов, 1983; 1992]. Рассмотрение рефлексии как инструмента саморазвития встречается у И.С. Кона, согласно которому первоначально индивид становится наблюдателем собственных мыслей, чувств, поступков; осуществляет направленность на свое «Я», преодолевает поглощенность текущей жизнью и занимает позицию над ней. Через осознание противоречивости и несостоятельности некоторых своих мыслей, действий, принципов активизируется внутренний диалог личности. Рефлексивность определяет высокий уровень волевой регуляции личности и обеспечивает самоорганизацию и самоутверждение личности в соответствии с жизненными целями и ценностями [Кон, 1984; 1999].

В исследовании специфики саморегуляции деятельности студентов В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев под индивидуально-стилевыми особенностями понимают типичные для человека особенности системы психического саморегулирования, которые устойчиво проявляются в различных видах его деятельности и поведения [Моросанова, Сагиев, 1994]. В результате исследования были выделены три группы студентов: «автономные» – высокие показатели по шкале самостоятельности; «оперативные» – высокие показатели по шкале гибкости; «устойчивые» – высокие показатели по шкале надежности. Эффективным в вузе является тот студент, который характеризуется развитым комплексом стилевых особенностей регуляции и компенсацией функционально слабых звеньев, в то время как у неуспешных студентов данный комплекс является неразвитым и отличается отсутствием компенсации слабого звена.

Рефлексия представляет собой полиструктурно и полипроцессуально (хронотипически) организованное движение смыслов, которые циклически развиваются в ходе преодоления индивидуальным или групповым субъектом противоречий и затруднений, возникающих в

деятельности, а также ситуативно-динамических стереотипов опыта общения и поведения [Деркач, 2004]. Эффективность личностно-профессионального развития напрямую зависит от уровня сформированности рефлексивной культуры студента, под которой понимается «готовность и способность переосмысливать и творчески преобразовывать стереотипы своего личностного и профессионального опыта, осуществлять пластичную и конструктивную интеграцию порожденных в результате этого инноваций в систему профессиональной деятельности и деловых межличностных отношений» [Деркач, 2004, С. 646].

Компонентами рефлексивной культуры выступают: рефлексивная компетентность [Степанов, Полищук, 1995]; компетентность в совместном творчестве [Растянников, Степанов, Ушаков, 2002; Деркач, 2004]; рефлексивно-инновационный потенциал [Байер, Семенов, Степанов, 1995; Деркач, 2004].

Другим принципиальным аспектом студенческой социализации выступает обретение экономической идентичности, как организующего принципа индивидуальной позиции в системе экономических отношений студента в качестве экономического субъекта [Хашченко, 2007], и потребительского поведения как когнитивной, эмоциональной и физической активности, проявляемой студентом при выборе, оплате, использовании товаров и услуг, ведущей к удовлетворению нужд и желаний [Wilkie, 1994].

Студент как экономический субъект, по мнению Е.Л. Омельченко, характеризуется активностью и самостоятельностью потребления товаров и услуг, большими возможностями экономической независимости, чем их родители в период обучения в вузе, отсутствием ответственности и обязательств пополнения семейного (родительского) бюджета, свободным распоряжением финансовыми активами, специфическими представлениями о правильном распоряжении деньгами [Омельченко, 2000].

Одним из факторов, влияющих на социализацию молодежи, выступают средства массовой информации. В частности, значительная

роль телевидения в построении человеком социальной реальности, относящейся к потреблению, показана в исследованиях [Диттмар, 1997; O'Guinn, Shrum, 1991]. В то же время, жизнь, показываемая по телевизору, разительно отличается от действительности, поскольку дорогая собственность, поведение «дорогого потребителя» и богатство значительно в ней преувеличены. Контент-анализ тем богатства и бедности в видеосюжетах и публикациях показал, что богатые обычно изображаются трудолюбивыми, привлекательными и имеющими право на то, что они имеют. В противоположность этому бедные изображаются ленивыми или неумными, а поэтому испытывающими недостаток внутренней мотивации или способности стать богатым [Belk, 1987]. Опрос самих студентов о влиянии собственности на впечатление о человеке показал, что материальные факторы не влияют на их впечатления [Dittmar, 1989]. Более того, все личностные качества считаются существенными, неотъемлемыми чертами идентичности [Dittmar, 1992].

В исследовании, посвященном изучению роли отношения к деньгам на становление экономической идентичности, Т.В. Гайдуллиной зафиксировано отсутствие экономического образа своего будущего у студентов. Основными характеристиками экономической идентичности являются: пассивная включенность в хозяйствование и экономические процессы, недостаток навыков самостоятельного распоряжения имеющимися финансовыми и материальными ресурсами, зависимость от внешнего источника ресурсов (родители), усиление тенденции к самостоятельности, формирование представлений о будущей экономической деятельности [Гайдуллина, 2006].

Особенностью экономической социализации студентов, согласно результатам исследований А.П. Вяткина, выступает диссонанс между реальным (равновесие рыночных и этических черт характера) и нормативным Я (нарастает доминирование рыночных черт над этическими) [Вяткин, 2002].

Основополагающей характеристикой окружающей потребителя среды исследователи потребительского поведения называют универ-

сальное убеждение в том, что покупка является не просто необходимым элементом нашей жизни, но и привлекательным, поощряемым способом поведения; она хороша по самой своей сути [Статт, 2003, С. 24].

Процесс принятия потребительского решения проходит следующие стадии: осознание проблемы; поиск информации (внутренний и внешний поиск) [Urbany, Dickson, Wilkie, 1989; Hirschman, Mills, 1980; Biehal, 1983]; оценка альтернатив [Dickson, Sawyer, 1990; Ursic, Helgeson, 1990; Petroschius, Monroe, 1987; Hoyer, 1984]; процессы покупки [Fram, Axelrod, 1990; Putnam, Davidson, Martell, 1987]; процессы, следующие за покупкой – удовлетворенность-неудовлетворенность потребителя [Hunt, 1957; Brehm, 1956].

Потребительское поведение молодежи отличается от взрослых ориентацией на «краткий гедонизм» – на отдых и удовольствие [Bell, 1976, 1988]. Покупательские привычки молодежи объясняются недостатком ответственности и независимости [Abrams, 1959]. Результаты его исследования показали, что молодежь не просто тратит деньги на вещи, а выбирает специфически молодежную одежду и записи – все то, что подчеркнет их «невзрослость» и будет способствовать утверждению собственной идентичности.

В исследованиях представителей зарубежной социальной психологии показано, что потребительское поведение студентов в большей степени подвержено влиянию референтной группы. Такое поведение является следствием тесного и постоянного контакта с другими членами референтной группы сверстников, мнение которых не только признается, а является определяющим потребительского поведения, а иногда и единственно достоверным источником трансляции ценностей и образцов поведения. [Park, Lessig, 1977]. Чем более сплоченной и интегрированной является референтная группа и чем больше индивид ощущает свою принадлежность к ней, тем большее влияние она будет на него оказывать. Развитие специфического молодежного рынка доказывает растущую важность для молодежи своего мира, «групп таких же, как они» (Peer Groups), развитие потребительских

пристрастий которых оставалось по большей части неподвластными и недоступными для взрослого контроля [Там же].

О.П. Дроздовой, В.Г. Ивановым, Л.А. Вишневской проанализированы модели ожиданий (установок) личности будущего специалиста, на приоритетное место выступили личные, а не общественные интересы трудовой карьеры, с обязательным условием – высокой заработной платой. Кроме этого, наблюдается снижение профессиональных установок студентов, при осознанной значимости образовательного потенциала, полученного в вузе [Вишневская, Дроздова, Иванов, 2002].

Психологами центра содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников СамГУ 2003-2006 гг. (Е. Щинина, А. Федорова) проведено исследование, посвященное изучению экономического компонента профессионального самосознания выпускников. Согласно его результатам в сознании студентов и выпускников вуза присутствуют страхи и опасения собственной стоимости на рынке труда, уверенности в состоянии позаботиться о себе. Рано или поздно студент оказывается в ситуации, когда его бесплатные профессиональные услуги являются востребованными, но к концу старших курсов встает вопрос «Достойны ли мои услуги того, чтобы за них платили деньги?», «Когда я закончу вуз, смогу ли я себя продать?». Такие студенты характеризуются заниженным уровнем самооценки своих профессиональных качеств и навыков; ощущением того, что ценится только их бесплатная деятельность или низкооплачиваемая; хотя и преподавателями, и сотрудниками Центра эти студенты оцениваются как активные, перспективные, потенциальные [Самыкина, Ушмудина, 2006]. Данное исследование еще раз подтверждает черту личности, описанную Б.Г. Ананьевым о неадекватно заниженных самооценочных суждениях студентов, особенно о своих социальных свойствах [Ананьев, 1980].

Как выход из сложившейся противоречивой ситуации, исследователями экономической социализации студентов предлагается комплекс мероприятий для выпускников вузов с целью повышения соци-

ального потенциала, конкурентоспособности и адаптации молодых специалистов на рынке труда [см. Справочник карьериста, 2004; Миллс, 2004; Корэн, Гудмэн, 1995].

К общепрофессиональным компетенциям выпускника, независимо от профессии, относят: коммуникацию; операцию с числами; информационные технологии; работу с людьми; усовершенствование способностей к обучению и повышению результативности; разрешение проблем; развитие личностных компетенций [Спенсер, Спенсер, 2004; Уиддет, Холлифорд, 2004].

Процесс вхождения личности в мир профессиональной культуры включает в себя, кроме необходимых знаний, умений и навыков, особый тип отношений в профессиональной среде, профессиональную картину мира, профессиональный язык. На развитие универсальных профессиональных компетенций студента направлена программа «Само-проектирование профессиональной карьеры», формирующая ориентацию на изменение и достижение, фокусирование на улучшение и другие [Березин, Лисецкий, Ушмудина 2005].

Рассогласование культурного пространства, в которое включена современная молодежь и о котором их родители не имели (отчасти не имеют до сих пор) никаких представлений, привело к нарушению существовавшей до этого «естественной» цепочки передачи от поколения к поколению социо-культурного опыта. Молодые люди, как потребители культурного пространства, находятся в ситуации двойного зажима со стороны социума, который, с одной стороны, проявляет беспокойство и тревогу по поводу «потери» современной молодежью духовности, моральности и нравственности. И, в то же время, обращается к «актуальным», рисковым темам (адреналин, сексуальность, насилие, наркотики) с целью получения максимальной прибыли [Омельченко, 2000]. Символы молодости, свободы, откровенности, применяющиеся в рекламе, приносят максимальную экономическую эффективность для производителей продукции, специалистам по рекламе и PR. С одной стороны, доминирующее стремление к материальным ценностям, достатку, быстрому и легкому успеху вызывают

тревогу по поводу «потерянного, распущенного, дегенерирующего» поколения. С другой стороны, именно молодежная аудитория составляет покупательское большинство. Например: видео- и аудио-продукция, диски с музыкой и компьютерными играми, модная одежда, сигареты, напитки и легкий алкоголь, клубные и дискотечные аксессуары. Эта противоречивость невероятно затрудняет взросление современных юношей и девушек. Студенты вынуждены самостоятельно, не имея никаких аналогов или социальных образцов, в своих собственных терминах формулировать представления о смысле и цели жизни, о значимых ценностях. Трансляция нового культурного опыта происходит в замкнутых, локальных сообществах, формируя дистантное отношение к молодежи со стороны взрослых, затрудняя процессы межпоколенной коммуникаций [Там же].

Содержание юношеской субкультуры производно от культуры взрослых и, большей частью, вторично по отношению к ней. Она характеризуется неоднородностью, текучестью и изменчивостью [Кон, 1989]. Тем не менее, студенческая субкультура социально и психологически реальна и имеет целый ряд постоянных компонентов: набор ценностей и норм поведения; определенные вкусы, dress-code; чувство групповой идентичности; характерную манеру поведения, ритуалы общения [Там же]. Во-первых, молодежные атрибуты, как средство самовыражения, призваны удовлетворять потребность в уникальности и давать возможность экспериментировать, всячески подчеркивая свое отличие от «взрослого»: как только старшее поколение принимает стиль, он сразу утрачивает свою актуальность для молодежи и динамизм. Во-вторых, выступают средством коммуникации и идентификации: внешние атрибуты субкультуры служат студенту способом показать, кто он такой, и распознать «своих». В-третьих, это средство приобретения статуса в своей среде: поскольку нормы и ценности юношеской субкультуры являются групповыми, овладение ими становится обязательным и служит способом самоутверждения.

В исследовании Д.А. Агапеева имидж модного товара у современной российской молодежи рассмотрен как образ-представление,

отражающий наиболее значимые с позиции молодежи потребительские свойства товара. Структура имиджа содержит предметно-потребительский блок, включающий в себя внешне-атрибутивные, функциональные, репутационные, аттрактивные, уникально-отличительные, рекламные и экономические (цена, доступность) характеристики. А также персонально-проективный блок, содержащий значимые для социально-психологической интерпретации пользователя характеристики его социально-групповой стратификации, социально-психологической идентификации и качеств, и личности [Агапеев, 2006].

Имидж выполняет следующие социально-психологические функции: информационно-коммуникативную; аффективно-коммуникативную или оценочную; мотивационно-побудительную; управление впечатлением и построение персонального имиджа с заданными характеристиками (в результате управления со стороны субъекта-потребителя процессом «присвоения» имиджелогических характеристик товара). В исследовании показано, что самыми значимыми характеристиками в имидже молодого человека являются: жизнерадостный, общительный, доброжелательный, веселый, счастливый, искренний, облегчающие процессы социальной идентификации, стратификации и адаптации [Там же].

Исследователями описаны функции и особенности молодежного сленга. Во-первых, сленг выступает средством отделения «своих» от «посторонних» и укрепления групповой солидарности [Кон, 1989]; во-вторых, многослоен по своему составу [Мудрик, 1991], костяк образует совокупность слов и выражений, употребляемые всей молодежью, второй слой – слова и выражения, специфические для отдельных групп; отличается по своей экспрессивной окраске: в одних случаях более агрессивен, груб, в других – юмористичен; самооценен сам по себе, значим только в ситуации «здесь и сейчас», теряя первоначальную интерпретацию при других обстоятельствах [Ерохина, 2005].

Сленг определяет потоки информации внутри субкультуры, которые формируют процессы коммуникации, социальные статусы, формы сообществ:

- формы коммуникации: движение, позитивные оценочные суждения, процесс получения удовольствия или удовлетворение чем-либо, позитивная оценка процессов коммуникации, негативные оценочные суждения, негативная оценка процессов коммуникации, равнодушие, место коммуникации;
- статусы и роли: статус девушки, статус молодого человека, статус родителей, статус «чужого», статус ребенка;
- знаковый мир студенчества: бытовые приборы, наркотики, деньги, лицо, веселье и его последствия, еда, длина или размер чего-либо, умершие и сам факт смерти, мобильный телефон, учеба, жизнь и жизненные перспективы, попытка избавиться от человека, гендерные отношения.

Начиная с 2000г. авторами исследования проводится анализ сленговых выражений и составляется и обновляется словарь студенческого сленга [Самыкина, Ушмудина, 2007].

Используя алгоритм описания субкультуры, предложенный Т.Б. Щепаньской, нами проведен анализ студенческого сообщества через его локализацию в социальной культуре. Этот метод позволяет выделить ряд особенностей среды по таким показателям, как: традиции, нормы и правила, ценности, мифы, сленг и символика [Щепанская, 2003; 2004]. Отметим, что анализ студенческой группы по данным характеристикам имеет динамическую специфику в зависимости от курса обучения: то, что у младших является ценностью, у старших курсов – уже нормы и правила поведения, а традиции первокурсников на старших курсах становятся студенческими мифами. Кроме этого, данный анализ позволяет делать выводы только по конкретной группе, которая участвовала в исследовании, описывать ее особенности по сравнению с любой другой и неспособен распространяться на всю категорию студенчества. Обобщение полученных результатов показало, что основной особенностью студенческой субкультуры выступает ее противоречивый характер. С одной стороны, ее главной задачей является формирование человека, адекватного конкретной исторической эпохе, а с другой стороны – она закладывает в самом процессе фор-

мирования определенную «степень свободы», т.е. способность человека к преобразованию среды, в которой он существует.

Выделенные и проанализированные нами особенности при определенных условиях становятся актуальными студенческими проблемами, а, при неблагоприятной динамике, – и предпосылками формирования различных видов негативной зависимости. Опрос студентов 1-3 курсов показал, что наиболее значимыми для них являются следующие вопросы: управление свободой; организация времени и деятельности; финансовые трудности; необходимость преодоления зависимости от родителей; трудности установления социально значимых и близких межличностных отношений; повышение собственной эффективности во всех сферах жизни (физическая, трудовая, межличностная, интеллектуальная и т.д.); создание личностного и профессионального основания дальнейшей самореализации в будущем и т.д. [Там же].

Студенческое время совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличает сложность становления личностных черт. Этот процесс проанализирован в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского и др.

Результаты проведенного нами опроса отличий студента от подростка и взрослого распределились следующим образом. По мнению студентов, от подростков их отличает степень ответственности, рассудительности, самостоятельности; количество трудностей, проблем и обязанностей; понимание в постановке собственных целей и задач, определенность стремлений; поиски своего места в жизни, отношение к свободе; умение делать выводы, ориентация на будущее, понимание и оценка перспектив и т.д. Отметим противоречивый характер полученных результатов. Во-первых, изменение локуса контроля с внешнего на внутренний закономерно способствует увеличению уровня ответственности. Однако, степень ответственности студента как за внешние ситуации и обстоятельства, так и за внутренние ориентиры не возрастает и не повышается. Таким образом, студент должен быть взрослее и устойчивее подростка, но по факту таким не является. Во-

вторых, изменение степени ответственности связано с увеличением степеней свобод и возможностей, которые появляются у студента. В то же время отношение к свободе настолько не выстроено и противоречиво, что способствует еще большему усложнению процесса взросления, доставляя трудности и противоречия. В-третьих, происходит попытка формирования самостоятельной позиции и самостоятельных решений, как посредством учета изменившихся социальных условий, так и через отрицание прошлых (школьных ценностей и приоритетов). Значимым новообразованием, на наш взгляд, является способность студента замечать те ситуации, которые пропускает, избегает или недооценивает подросток.

Студент, по мнению самих же студентов, отличается от взрослого количеством степеней свободы, неопределенностью, несформированностью взглядов, планов, целей; правом на ошибку; финансовой зависимостью; творчеством и открытостью новому; активностью, позитивным настроем. Студентам свойственна переоценка значимости их проблем и неудач, неопределенность и непостоянство в оценках ситуации, недальновидность прогнозных способностей, меньшее количество ограничений.

Полученные результаты согласуются с данными, что приводятся в литературе, посвященной студенчеству [Ананьев, 1980; Дмитриев, 1974; Кон, 1989; Лисовский, 1997; Шихи, 1999, Эрикссон, 1996]. Для студенческого возраста характерны наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков, наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д. Это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека.

Психологическое развитие личности студента – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий. Характерной особенностью социализации студенческой молодежи является переживание кризисных состояний: преодоление трудных жизненных ситуа-

ций и решение конфликтов взросления. К основным психологическим кризисам, обуславливающим взросление и личностное развитие студента, нами отнесены: кризис идентичности, кризис профессионального самоопределения, ценностный кризис.

Становление идентичности, согласно концепции Э. Эриксона, представляет собой серию социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Развитие неадекватной идентичности может характеризоваться избеганием тесных межличностных отношений (дружба, любовь, привязанности); размыванием чувства времени, неспособностью строить жизненные планы, страхом взросления и перемен; размыванием творческих способностей, неумением мобилизовать свои внутренние ресурсы; отказом от самоопределения и выбором отрицательных образов для подражания [Эриксон, 1996]. По мнению Г. Шихи, основной задачей двадцатилетнего возраста является попытка закрепиться в мире взрослых, «... искания в двадцать лет – один из наиболее продолжительных и стабильных периодов...» [Шихи, 1999, С. 102]. В этом заключается принципиальное отличие от предыдущего возрастного периода, когда подросток точно знает, чего не хочет делать, и следующего периода – наступления тридцатилетнего возраста, который подталкивает человека к тому, что он хочет делать. Студент переживает мучительный, однако несущий освобождение процесс: он расстаётся с иллюзиями относительно родителей или людей, которые воспринимались им как родители, и учится доверять собственным суждениям. Одно из опасных качеств двадцатилетних – убеждение в том, что сделанный выбор окончателен. Выбрав первую независимую модель поведения, студент предполагает, что она будет всегда, упрямо цепляется за нее, это «единственно верный путь в жизни» [Там же]. Принимая первые ответственные решения, студент не предполагает, что позже, когда пройдет период внутреннего развития, появятся лучшие возможности интеграции в обществе. Детерминантами личностного развития в данный период выступают, с одной стороны, стремление к созданию крепкой надежной структуры на будущее и принятию высоких обяза-

тельств, с другой – желание исследовать и экспериментировать, поддерживая любую пробную и легко обратимую структуру, удовлетворение потребностей ищущего «я». Баланс между этими двумя импульсами – индивидуальная задача развития, определяющая состояние личности в конце данного переходного периода.

Другой центральной задачей данного возраста является развитие взаимопонимания [Шихи, 1999; Эриксон, 1996]. Наблюдая поведение студентов университета, С. Кинг сформировал общую модель постепенного и прогрессивного развития личности. При столкновении с реальными проблемами «типичный» студент склонен действовать шаблонно по принципу, который в прошлом был эффективен. Компания друзей поддерживает его чувства, помогает постепенно выработать определенные принципы по отношению к его родительской семье. Наличие хобби, интересов: спорт, театр, литература, развлечения – освобождают его от депрессии. К моменту окончания вуза его сомнения рассеиваются. Студент знает, что способен влиять на людей и события, и, следовательно, испытывает потребность в чувствах доверия, компетентности и личного влияния. Его интересы углубляются, но это не мешает сохранить имеющиеся ценности. Происходит переход от ригидности и высокомерия к гибкости и признанию права других на личную свободу в выборе ценностей [см. Столяренко, 2002; Шихи, 1999].

В исследовании Марсиа описан путь развития идентичности, измеряемый степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения студента: неопределенная, размытая идентичность; досрочная, преждевременная идентификация; период моратория; достигнутая зрелая идентичность [Там же].

В качестве главной движущей силы развития юношеского возраста рассматривается врожденное стремление человека к самоосуществлению, которое связано с потребностью в самоидентификации. Ш. Бюллер считает, что полнота самоосуществления связана со способностью юного человека ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности, и является условием сохранения психического

здоровья [Бюллер, 1931]. Постигание своей внутренней сущности, своего жизненного предназначения молодыми людьми связано с пониманием смысла жизни. В. Франкл отмечает, что в период юности ключевой задачей становится поиск смысла своего существования, определение жизненных целей. Отсутствие осмысленной цели в жизни может привести к «экзистенциальному вакууму» [Франкл, 1990], проявляющемуся в скуке, апатии, во внутренней пустоте. Молодому человеку необходимо прожить период юности, создавая нечто личное и единственное в своем роде. Он должен выработать свой взгляд на ситуацию развития, открыть себя, свое Я [Ливехуд, 1994]. Понять себя и свое будущее он может через постижение смысла жизни, определение своего места в жизни, своих реальных и будущих социальных ролей, определение целей – актуальных и потенциальных.

Отечественные психологи основным новообразованием юношеского возраста называют самоопределение [Божович, 2005; Дубровина, 2003; Гинзбург, 1998], под которым понимается нахождение места для себя в пространстве деятельности, его осуществление рассматривается как шаг развития [Здравомыслов, 1986].

Самоопределение студента является сложным многоступенчатым процессом развития, отражающим способность человека быть субъектом отношений к людям, миру, назначению и перспективам групп, общества (социальное самоопределение), к своей деятельности, собственной жизни в целом (индивидуальное самоопределение) [Акопов, Горбачева, 2003, С. 39].

Марковой описаны виды самоопределения личности в зависимости от сфер жизни: жизненное самоопределение – определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализации себя на основе этого самоопределения; личностное самоопределение – определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев; индивидуальное самоопределение – определение себя и степени своей автономности, уникальности, типичности; социальное самоопределе-

ние – определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя некоторым кругом профессий; семейное самоопределение – определение человеком себя относительно семьи, норм семейной жизни. При этом происходит оценка своей способности строить семью, вписаться в контекст семьи; профессиональное самоопределение – определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма [Маркова, 1996].

Жизненное самоопределение рассматривается как самостоятельный этап социализации студента, сущность которого заключается в формировании ответственности, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих целей, планов, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к индивиду со стороны окружающих и общества [Сафин, Ников, 1984]. Формирование жизненного самоопределения происходит через формирование его взаимообусловленных компонентов на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровне: ролевого самоопределения личности (идентификация) в группе; самоопределения в семейно-бытовой сфере; профессионального самоопределения.

Л.И. Божович выделяет «двуплановость» личностного самоопределения студентов, которое осуществляется одновременно, с одной стороны, как конкретное определение будущей профессии и планирование жизни, а с другой – как неконкретные поиски смысла своего существования. Автор указывает на изменения отношения к будущему – появление способности ориентироваться на предполагаемое будущее, которая включает построение целостного замысла жизни, самопроектирование в будущее, построение жизненных планов и перспектив [Божович, 1968]. Специфика студенческого возраста определяется ею как способность смотреть на настоящее с позиции будущего. Согласно И.В. Дубровиной, основным новообразованием юности является готовность (способность) к личному и жизненному самооп-

ределению. Основными задачами развития юношеского возраста выступают осознание себя, своих социальных ролей и временной перспективы своего существования; осознание и принятие своей сексуальной роли; самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии; развитие ценностных представлений; развитие волевой сферы, самостоятельности и ответственности, способствующие его самоопределению в жизни [Дубровина, 2003, С. 379]. Согласно М.Р. Гинзбургу, потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире; самоопределение ориентировано в будущее; личностное самоопределение связано с выбором профессии, но не сводится к нему [Гинзбург, 1987, 1988, 1994].

Зачастую, выбор профессии будущим студентом осуществляется на основе желания родителей, предпочтения друзей, собственных представлений и мифов, а не знаний о будущей профессии, «дани моде» или под влиянием каких-либо других случайных факторов. Такой подход при выборе вуза крайне нежелателен, так как расплачиваться в дальнейшем приходится и личности, и социуму. В результате жизненное самоопределение начинает вступать в противоречие с профессиональным самоопределением и одно начинает превалировать над другим. Процесс выбора профессии, обучения в вузе стал сегодня для многих студентов прагматическим, целенаправленным и соответствующим переменам. Ценность образования как самостоятельного социального феномена, имеющего социокультурную, личностную и статусную привлекательность, отступила на более дальний план.

К мотивам поступления в вуз исследователи относят: желание добиться успеха в жизни; стремление стать высокообразованным, культурным человеком; возможность быть обеспеченным; иметь профессию; иметь соответствующий социальный статус; приятно провести время в стенах вуза; возможность избежать службы в армии и др. [Лисовский, 1997].

В исследовании, посвященном анализу студенческой молодежи в связи с избранной ими профессией, были выделены три группы [Милорадова, 1995]. Первую составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней – самое главное. Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Она составляет около 26% от общего числа опрошенных. Для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т.п. Третью группу составляют студенты, которых можно назвать «неопределившимися». На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Это группа тех, кто «плывет по течению» – они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют интереса. Вполне возможно, что самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди, для которых процесс самоопределения, выбора пути нехарактерен вообще.

Опрос студентов о целях поступления в вуз показал дифференциацию по следующим направлениям: получение высшего образования и диплома; престижность университета, качество образования, желание учиться именно в нем; ценность получения конкретной профессии; интеллектуальное, личностное, социальное развитие; поиск своего места в жизни, самореализация, достижение социальной успешности; новый опыт, отношение, познание; приобщение к студенческой среде, досуговой деятельности и т.д.

На каждом курсе обучения студент решает принципиальные для этого периода задачи и проблемы [Волков, 2004]. Первому курсу свойственно приобщение «вчерашнего» абитуриента к студенческим формам жизни: поведение первокурсников отличается высокой степенью конформизма и отсутствием дифференцированного подхода к своим ролям. Второй курс является периодом напряженной учебной деятельности студентов. Именно на этот период приходятся все су-

ществующие в вузе формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов, что, в то же время, может приводить к сужению сферы разносторонних интересов личности. Четвертый курс – первое содержательное знакомство со специальностью в период прохождения «реальной» практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры. Пятый курс – перспектива окончания вуза – формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п.

Согласно Г.В. Акопову, «субъективная картина профессионального мира включает в себя: получение необходимой профессиональной подготовки; обеспечение всестороннего развития своих способностей; подготовка к дальнейшей научной работе; получение более широкой перспективы в жизни; получение диплома о высшем образовании» [Акопов, Горбачева, 2003, С. 81].

Согласно О.Ю. Шевченко, базовой характеристикой профессионального сознания студентов является учебно-профессиональная установка, которая представляет собой системное мотивационно-смысловое образование, проявляющееся в готовности личности воспринимать, оценивать и профессионально интерпретировать условия учебной деятельности и действовать в них соответствующим образом [Шевченко, 2004]. Структура учебно-профессиональной установки включает в себя четыре составляющие: эмоциональную (оценка подготовки к профессиональной деятельности, мнение о профессии); когнитивно-профессиональную (профессионально необходимые знания, понимание профессиональных задач, оценка их значимости, прогнозирование трудностей в профессиональной деятельности); когни-

тивно-личностную (представление о профессионально значимых качествах личности, оценка своей профессиональной подготовки); субъектную (готовность что-либо изменить в профессиональной подготовке, стремление к профессиональному самосовершенствованию) [Там же].

Профессиональное самоопределение представляет собой выбор, осуществляемый в результате анализа внутренних ресурсов субъекта и соотнесения их с требованиями профессии [Гудзовская, 1998].

По мнению О.В. Гринько, развитие субъекта профессионального самоопределения понимается как процесс формирования его профессиональной направленности, обусловленный совокупностью внешних и внутренних условий, условиями образования и воспитания, психической и социальной активности самой личности, выражающейся в динамике ее внутренней позиции [Гринько, 2006]. Профессиональное самоопределение студента как субъекта происходит в условиях развивающей среды: персональной психологической (профессиональная направленность, внутренняя позиция личности), микросреды (система субъективных и межличностных отношений) и макросреды (социальная и образовательная среда). Развитие субъекта профессионального самоопределения происходит при условии формирования системы профессиональной направленности, которая включает в себя внутреннюю позицию личности и самоактуализацию, как стремление к самоопределению [Там же].

В результате исследования особенностей мотивационной сферы студентов с различным уровнем социальной активности, Н.Ю. Самыкина, Е.Л. Тома пришли к следующим выводам. У студентов с высокой социальной активностью наблюдаются высокие тенденции мотивации достижения успеха, а также ярко выражены материальные потребности, потребности в безопасности и признании (последнее объясняется значимостью для них успеваемости в учебной деятельности). Мотив общения и социальные потребности выражены у студентов на среднем уровне независимо от их активности, что является показателем стабильности и относительной гармоничности данной сфе-

ры для студентов. Возможно, это связано с тем, что студенчество, как мобильная социальная группа, предполагает огромное количество межличностных контактов, и потребность в общении, таким образом, не первостепенна. Ведущей деятельностью для студентов является профессиональная и личностная реализация, оказывающая влияние на мотивационную сферу личности, которая, в свою очередь, может менять уровень их социальной активности. Изменение уровня социальной активности влияет на успешность (эффективность участия) студентов в учебной и внеучебной деятельности. Таким образом, авторы говорят о значимости проведения работы со студентами, мотивируя их на более высокие результаты, ставя им конкретные и привлекательные цели и задачи, повышая их эффективность и успешность в ведущей для них деятельности [Самыкина, Тома, 2008].

Описанные выше кризисы сопровождают протекание ценностного кризиса студента по отношению к жизни. Вопросы развития системы ценностей в университетской образовательной и социальной среде также затрагивались рядом известных авторов [Оллпорт, 1982; Гиллеспи, Рокич, 1972]. Среди работ, посвященных развитию системы ценностных ориентации студентов в период обучения в вузе, можно выделить исследования [Зиневич, Лисе, 1977; Анурин, 1982; Фанталова, 1992; Шариков, Баранова 1999]. Большинство авторов сходятся во мнении, что период обучения является наиболее важным для человека в плане происходящего в это время реального становления его как личности в процессах профессионального и личностного самоопределения.

В студенческий период происходит переоценка ценностей под воздействием внешней среды, которая предлагает определенную систему ценностей. Система ценностей человека является «фундаментом» его отношения к миру. Личностные ценности задают человеку конечные ориентиры его деятельности, побуждают его к активности в достижении определенных целей (личных или общественных) [Братусь, 1988]. Наличие устоявшихся ценностных ориентаций, по мнению В.А. Ядова, характеризует зрелость человека как личности. В

структуре личности ценностные ориентации выступают своего рода «координирующим центром» [Гурова, 2000], определяющим поведение и отношение. Развитие системы ценностных ориентации может быть представлено как параллельное протекание ряда циклических процессов. Скачкообразное развитие ценностной системы определяется поступательной динамикой развивающихся по спирали личностных процессов, а число и индивидуальная последовательность стадий зависят от «резонанса», циклического совпадения фаз изучаемых процессов у конкретного человека [Яницкий, 2000]. Согласно автору, именно вузовская либеральная и творческая среда создает необходимые условия для личностного роста и формирования высшего, автономного уровня системы ценностей. Выделенные М.С. Яницким типы, различающиеся доминированием ценностей адаптации, социализации или индивидуализации в системе ценностных ориентации личности, сформированы посредством действия соответствующих механизмов. «Адаптирующийся» тип ориентирован на ценности выживания и самоутверждения, «идентифицирующийся» – конформный, ориентирующийся на традиционные ценности и ценности значимых других, «самоактуализирующийся» – автономный, ориентирующийся на ценности творчества и личностного роста.

Студентам с ориентацией на ценности адаптации характерны высокая значимость здоровья, материально обеспеченная и активная деятельная жизнь, уверенность в себе (терминальные ценности), в то время как творчество, счастливая семейная жизнь, красота природы и искусства, а также счастье других, занимают в их иерархии последние места. Инструментальные ценности характеризуются большей ориентацией на ценности независимости, твердой воли, самоконтроля при низкой значимости таких ценностей, как честность, терпимость и чуткость. Студенты этого типа больше склонны принимать себя такими, какие они есть, вне зависимости от оценки собственных недостатков и даже вопреки им (шкала «самопринятия»); отвергают ценности семейной жизни, демонстрируют меньшую склонность считать себя ответственными за события, в ней происходящие; наиболее низ-

ко оценивают как нынешнее отношение к себе со стороны окружающих, так и свою собственную ценность для них (шкала «самоинтерес»). Соответственно, этому типу менее других присуще и ожидание положительного отношения от других. Отличаются более низким уровнем потребности в достижениях и приверженностью мотивационной стратегии избегания неудачи, т. е. ориентацией на сохранение достигнутого, в том числе и отказом от самореализации ради сохранения сложившихся отношений с социальным окружением; декларируют независимость в поведении, упорство, им присуща некоторая агрессивность, властность и стремление к доминированию.

Групповая иерархия терминальных ценностей студентов с выраженной ориентацией на ценности социализации характеризуется большей значимостью конкретных жизненных ценностей – счастливой семейной жизни, интересной работы, здоровья, материально обеспеченной жизни, дружбы; незначимыми оказались ценности развития и продуктивной жизни, познания и творчества, поставленного ими на последнее место. В инструментальных большей субъективной значимостью обладает честность. Обнаруживаются более низкие показатели общей осмысленности жизни, осмысленности самого процесса жизни, а также результативности жизни и удовлетворенности самореализацией, самый низкий уровень самоактуализации, характеризуются меньшим уровнем субъективного контроля по отношению к собственным неудачам, отрицательным событиям и ситуациям. Им, в целом, также свойственна наименьшая интернальность в области реализуемой деятельности. Отличаются существенно большей самооценкой, симпатией к самому себе, одобрением себя в целом и в существенных частностях (шкала «аутосимпатия»), а также отсутствием склонности к самообвинению и рефлексии. Потребностно-мотивационная сфера отличается достоверно более низким уровнем потребности в достижениях и приверженностью мотивационной стратегии избегания неудачи, т.е. ориентацией на сохранение достигнутого, в том числе и отказом от самореализации ради сохранения сложившихся отношений с социальным окружением. Студенты также

характеризуются буквальным пониманием общепринятых норм и правил, высокой нормативной обусловленностью поведения, консервативностью, некритичным отношением к традиционным принципам. Устоявшиеся традиции, принципы и ценности являются для них абсолютными. В общении они в большей степени ориентируются на нормы этикета, несколько искусственны, подчеркнуто вежливы и корректны, стремятся сдерживать эмоциональные проявления. Им присущи повышенная тревожность, внутренняя напряженность и фрустрированность.

У студентов, ориентированных на ценности индивидуализации, в терминальных преобладают ценности развития, творчества, свободы, любви и дружбы, в инструментальных – ценность ответственности; к числу отвергаемых ими относятся материально обеспеченная жизнь, общественное признание и развлечения. Демонстрируют высокие показатели различных аспектов осмысленности жизни, при этом они в наибольшей степени склонны жить настоящим, воспринимать процесс своей жизни как наполненный смыслом, интересный и эмоционально насыщенный. В наибольшей степени соответствуют ценностям, присущим самоактуализирующейся личности. В отличие от остальных, им более свойственны естественность, раскованность, способность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, положительное представление о людях в целом, а также стремление к приобретению знаний и творческая направленность. Уровень субъективного контроля характеризуется наибольшим принятием на себя ответственности за собственные достижения и неудачи, деловые и межличностные отношения, самоотношение в целом может быть охарактеризовано как наиболее объективное и самокритичное. Потребностно-мотивационная сфера характеризуется самым высоким уровнем притязаний, они в наибольшей степени ориентированы на достижение успеха, на развитие и преодоление противодействующих факторов социальной среды. Им свойственна опора на собственные ценности, независимость суждений, низкая конформность, некоторая от-

чужденность, ориентация на свой внутренний мир, высокий творческий потенциал и развитое воображение.

Понимая систему ценностных ориентаций как относительно динамическое образование, можно констатировать, что формирование «высшего» уровня ценностной системы и выбор наиболее высокоорганизованных механизмов ее развития определяется степенью выраженности таких индивидуальных особенностей, как осмысленность жизни, интернальность, позитивная «Я-концепция», низкая тревожность и фрустрационная напряженность, способность к асертивному поведению и эмоциональная устойчивость.

На современном этапе социально-исторического развития все чаще встречается описание молодежи как бесценностного поколения. Современная молодежь проходит свое становление в сложных условиях ломки старых ценностей и формирования новых социальных отношений, где реакцией, вполне вероятно, может быть растерянность и пессимизм, неверие в будущее, агрессивность и экстремизм, шовинизм и криминальность. Сегодняшнее развитие общества определяется как ценностный конфликт, т.е. несоответствие общественной потребности наличию имеющихся обстоятельств.

Изучению влияния вуза на систему ценностей студента, а также переоценку профессии, как ценности студента-первокурсника и студента-выпускника, посвящены работы авторов [Багаева, 1990; Деркач, 2004; Лисовский, Дмитриев, 1974; Серебрякова, 2007; Яницкий, 2000]. Так, на первом курсе происходит приобщение недавнего абитуриента к студенческой жизни – наличие студенческого билета, зачетки само по себе выступает ценностью, мероприятия «Студенческая весна» и «Посвящение в студенты» и первая сессия выступают как обряд инициации в студенческую субкультуру. На пятом курсе перспектива перехода к трудовой деятельности по специальности формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.д. [Лисовский, Дмитриев, 1974]. Происходит идентификация с но-

вым образом жизни, профессией. Нами также рассматривается кризис середины обучения, который приходится на конец третьего курса или начало четвертого. Данный кризис не только совпадает с экзистенциальным ценностным кризисом (20-21 год), который характеризуется ответом на вопрос «Какой я?», определением собственных границ поведения и границ в отношениях с другими, переживанием «экзистенциальной тоски», осознанием душевного одиночества и т.д. В дополнение к этому переосмысливается ценность своей профессии: мифы и иллюзорные представления о профессии, с которыми абитуриент поступал в вуз (на определенный факультет), сменились реальными представлениями о профессии, знаниями и умениями. Ответ на вопрос «Нужно ли все это мне еще?» зачастую определяет дальнейшее течение жизни и развитие студента. Как попытки выхода из этого кризиса нами рассматриваются раннее вступление в брак, низкооплачиваемая работа по специальности, прекращение обучения в вузе и т.д. Конструктивным выходом из данного кризиса нами видится ценностное отношение студента к получаемой им профессии. Ценностное отношение специалиста к профессиональной деятельности рассматривается как единство объективного и субъективного, где объективное положение личности специалиста является основой для ее избирательной направленности на ценности профессиональной деятельности, стимулирующие социальную и профессиональную активность специалиста, а субъективное положение – качества личности, которые сформировались под воздействием содержания ценностей профессиональной деятельности [Багаева, 1990; Деркач, 2004].

В структуре ценностного отношения студента к профессии выделяют следующие компоненты: мотивационный – осознание ценностей профессиональной деятельности; эмоциональный – удовлетворение избранной профессией; интеллектуальный – стремление к достижению более высокого уровня профессиональных знаний, умений и навыков; волевой – способности преодолевать трудности в процессе профессиональной подготовки [Багаева, 1990; Деркач, 2004].

Особые условия для развития личности студента создает развивающий характер образовательной среды. Согласно В.А. Ясвину, под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [Ясвин, 2001]. Ключевым концептом выступает понятие «возможностей», предполагающее активные действия самой личности, то есть ее субъектную позицию, в освоении развивающихся ресурсов среды, так как в равной мере определяется и специфическими условиями среды, и свойствами самой личности.

По мнению В.И. Слободчикова, среда, как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка, «для образования ... не существует как нечто налично-существующее и натурально-заданное, ... среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [Слободчиков, 1996, С. 96].

Г.А. Ковалевым предлагается психологический анализ образовательной среды по следующим параметрам: физическое окружение, человеческие факторы, программа обучения [Ковалев, Абрамова, 1989]. Физическое окружение составляют архитектура здания, степень открытости-закрытости конструкций дизайна, размер и пространственная структура аудиторий и других помещений, легкость их пространственной трансформации при необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов и т.д. К человеческим факторам относятся пространственная и социальная плотность субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и ее влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий кон-

кретной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности студентов и преподавателей.

Субъекты образовательного процесса (студенты, преподаватели, административно-управленческий корпус) организуют, создают образовательную среду, оказывая на нее постоянное воздействие в процессе функционирования, в то же время образовательная среда, как система, влияет на каждого субъекта образовательного процесса [Нагорнова, 2005].

В.А. Ясвиным выделены компоненты образовательной среды:

- пространственно-предметный: описание помещений и оборудования, характера их использования субъектами образовательного процесса;
- социальный: характеристики студентов и преподавателей и отношения между ними; организационно-технологический: цели, содержание и организация образовательного процесса в высшей школе (как системообразующий) [Ясвин, 2001].

Для изучения особенностей образовательной среды вуза был проведен мониторинг трех вузов Самарской области с использованием метода субъективного шкалирования основных критериев удовлетворенности образовательной средой: удовлетворенность условиями обучения, удовлетворенность общением с группой, удовлетворенность общением с преподавателями, удовлетворенность учебным процессом, удовлетворенность собой как студентом вуза. Таким образом, оценивались все элементы образовательной среды, выделенные А.Г. Ковалевым, В.А. Ясвиным и др. (физическое окружение, межличностные отношения, учебный процесс, самоотношение).

Сравнительно-сопоставительный анализ полученных результатов позволяет сформулировать следующие выводы. Там, где субъекты образовательного пространства – профессорско-преподавательский состав, сотрудники деканатов и кафедр имеют выраженную педагогическую и социальную мотивацию, высокую социальную и личностную значимость образовательной среды, достаточно полно и адекватно раскрывают особенности деятельности, активно участвуют в учеб-

ной и внеучебной деятельности студентов, соответственно являются авторитетными и значимыми для студентов. По данным анкетирования 75-90% опрошенных студентов готовы обратиться за помощью к преподавателям в жизненных и учебных вопросах, поделиться проблемами, связанными с трудностями социально-психологической адаптации на первом курсе к образовательной среде вуза. В образовательной среде, где преподаватели демонстрируют творческое отношение к работе и к взаимодействию со студентами и коллегами, ориентированы на проблемы студентов в учебной и внеучебной жизни, используют методы раннего выявления и решения данных проблем, реализуют воспитательную функцию высшей школы в сочетании с требовательностью, методичностью, ответственностью, четкостью минимально представлены студенты группы риска формирования наркотической зависимости и других форм зависимого поведения. В образовательной среде, где куратор уделяет большое внимание вопросам межличностных отношений студентов, способам повышения их учебной мотивации, включен в общение со студентами, мобилен в решении возникающих вопросов и конфликтов отмечается высокая авторитетность кураторов – 85% студентов готовы обратиться к ним за помощью и поддержкой в различных вопросах. Характерной особенностью воспитательной работы в развивающей образовательной среде является постоянное взаимодействие с родителями студентов первого курса, что обеспечивает согласованность воспитательных действий со стороны двух ведущих социальных сред – учебного заведения и семьи. Другим принципиальным моментом является ориентация преподавателей на формирование у студентов профессиональной направленности и готовности к профессиональной деятельности, а также формирование высокого уровня культуры студентов, воспитание творческих людей, готовых к дальнейшему профессиональному и личностному развитию и самосовершенствованию. Поставленные результаты достигаются через включение студентов в различные профессиональные конкурсы, научно-практические конференции, деятельность студенческого научного общества, организацию взаимо-

действия с профильными предприятиями и организациями Самарской области через организацию практики. Преподаватели-руководители практики, с одной стороны, взаимодействуют с базами практик, работая на увеличение количества баз и направлений практики, а с другой – непосредственно в работе со студентами уделяют внимание формированию теоретической и личностной готовности студентов к профессиональной деятельности, их ответственному отношению к избранной специальности и к себе как субъекту профессиональной деятельности. Вариантами проблемных ситуаций, возникающих у студентов при прохождении практики, являются адаптация к условиям труда и должностным обязанностям, конфликты с коллегами и администрацией, тревожность и профессиональная неуверенность студентов и т.д. При подготовке студентов, учитывающей описанные выше затруднения, ориентированной на формирование профессиональных компетенций происходит интеграция модели выпускника, формируемой в образовательном процессе вуза, потребностям и перспективам развития рынка труда. Общая оценка удовлетворенности студентов обучением в вузе, а также направленность студентов старших курсов на дальнейшее обучение и работу по профессии, говорит о высоком качестве воспитательной и учебно-методической работы в вузе, и в частности, работы по управлению образовательной средой.

Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста в условиях высшего образования достигается путем актуализации у студента субъектной активности как «авторство своих усилий», которая обеспечивает студенту независимость, как от сил природы, так и от противоречивых социальных требований [Осницкий, 2005; Нагорнова, 2005]. Характеристиками субъектности являются: активность, рефлексивность, осознанность, самостоятельность, ответственность, произвольность, креативность, целенаправленность действий, орудийность. Выраженность субъектности обнаруживается степенью соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и тем видом активности (чаще деятельности), в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни [Осницкий, 2005].

Субъектная позиция студента – сложная целостная система, структурно объединяющая в себе мотивационно-ценностный, отношенческий и регулятивно-деятельностный компоненты, а также способы взаимодействия между ними. Формирование субъектной активности студентов осуществляется соответствующей организацией университетской среды и соответствующим образом организованной образовательной деятельностью.

В исследовании Л.Е. Нагорновой описаны условия, обуславливающие становление студента субъектом собственной образовательно-профессиональной деятельности: обеспечение субъектной позиции студента в образовательном процессе; обучение умению осуществлять субъектные функции; воспитание целостного отношения к проявлению самостоятельности, формирование желания и потребности быть субъектом. Автором показано, что важнейшим элементом формирования высокой субъектной активности студентов в образовательном процессе является организация их жизнедеятельности в условиях творческой университетской среды, которая отличается высокой внутренней мотивированностью деятельности, сопровождается эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистичным настроением, терпимостью и уважением к человеческой мысли, способствует развитию свободной активности студентов [Нагорнова, 2005].

Согласно М.В. Каминской, психологическими особенностями профессионального развития в системе развивающего образования выступают: сотрудничество как форма организации деятельности; личное профессиональное решение как основа построения профессионального действия, технически детерминированного учебным диалогом – формой коммуникации, в ходе которой устанавливается взаимосогласованное смысловое отношение новых предметных знаний и действий к известным [Каминская, 2004]. Психологический механизм профессионального развития связан с ситуацией изменения оснований профессионального действия и представляет собой процесс конструктивного преодоления противоречия между составляющими мотивационно-смыслового содержания самосознания. Профессиональное развитие

понимается как наращивание субъектности студента, самоопределенности и обособленности его личности, способности к авторской интерпретации и реализации закрепленных в профессиональной культуре норм. Внутреннее психологическое условие профессионального развития студента развивающего образования связано с изменением типа организованности его профессионального самосознания от однопозиционного, внешне-рефлексивного к межпозиционному, основанному на автокоммуникативной модели [Там же].

В исследовании Е.С. Дьячковой к характеристиками личностно-профессионального развития отнесены эмоциональная устойчивость, напряжение систем регуляции, тип регуляции, механизмы психологической защиты, социальная адаптация и стиль поведения [Дьячкова, 2007]. Субъектными факторами личностно-профессионального развития студентов являются эмоциональный статус, направленность личности, самоконтроль, личностные особенности, коммуникативные свойства, типологические особенности. Объективными факторами личностно-профессионального развития студентов выступают психологические, индивидуальные характеристики и условия образовательной среды. Тип развития личности зависит от среды, в которую она интегрирована. Анализ особенностей образовательной среды вуза и образа жизни студентов разных специальностей позволил выделить такие структурные компоненты среды, как интеллектуальная, информационная, двигательная, коммуникативная, которые детерминируют личностно-профессиональное развитие студента [Там же].

«Интегративным критерием качества развивающей образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс их личностного саморазвития» [Ясвин, 2001, С. 177, 182]. К таким возможностям относят: физиологические потребности; потребности в безопасности; усвоение групповых норм и идеалов; социальные потребности (в любви, уважении, признании, общественном одобре-

нии); потребности в труде, значимой деятельности; в сохранении и повышении самооценки; познавательной потребности в области интересов; потребности в преобразующей деятельности в области склонности; в эстетическом оформлении окружающей обстановки; потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира; в самоактуализации личности [Там же, С. 182-188].

Образование ставит своей целью не только давать знания, но и изменять отношения человека к окружающей его социальной, культурной и географической среде, оно должно обеспечивать готовность человека к деятельности в меняющихся условиях труда и производства.

Согласно В.Т. Лисовскому, развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в нескольких направлениях: укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности; совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт; повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента; растут притязания личности студента в области своей будущей профессии; на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента; повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту; крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе [Лисовский, 1997].

В то же время, существует ряд факторов, препятствующих социализации студента: неопределенность трудоустройства; трудности материально-финансового положения во время учебы; снижение качества обучения и профессиональной подготовки; материально-финансовое (имущественное) расслоение в студенческой среде; увеличение социально-психологической дистанции между студентами и преподавателями; недостаточное функционирование воспитательной системы вуза [Лисовский, 2000; Данилов, 1990].

Относительно воспитательной функции высшей школы стоит отметить, что порой вузу приходится продолжать миссию школы и организовывать «дообучающую» (компенсация не сформированных в школе желания и умения учиться) и «довоспитательную» работу, основная цель которой – формирование системы ценностей, адекватной процессу усвоения социокультурного опыта. Это происходит потому, что ценностный кризис в современном обществе отражается в первую очередь на представителях молодежи (в том числе на студенчестве). Сложность ситуации заключается в том, что работа по преодолению этого кризиса ведется лишь локально, а не системно, на уровне общества и государства, что зачастую приводит к обострению конфликта между молодежными субкультурами.

По мнению В.Т. Лисовского, основными сферами, характеризующими жизнедеятельность студента, являются: учеба, наука, профессия; общественно-политическая деятельность – активная жизненная позиция; культура – высокая духовность; общение в коллективе [Лисовский, 1997].

Анализ и сопоставление результатов его исследований через несколько десятилетий показывает следующую картину: первоначально (1980-90-е гг.) большинство студентов относили себя к типам студентов, в основном ориентированных на учебу. В конце 1990-х гг. около 50% опрошенных студентов отнесли себя к типам, характеризующимся признаками – середняк, лентяй и разочарованный. В начале нового века можно говорить о новом типаже студентов, определяющей чертой поведения которых является стремление к гедонизму, сиюминутным удовольствиям жизни, «тусам», «кайфу».

Модернизация образования, то есть обеспечение его соответствия запросам и возможностям общества, осуществлялась всегда в той мере, насколько способна система образования к изменениям. Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования, – ускорение темпов развития общества. Обеспечение оптимального задействования ресурсов и раскрытие потенциалов субъектов образовательного процесса возможно через внедрение новых прогрессивных

технологий, соответствующих требованиям к модернизации высшего образования [Солдатов, Молочкова, 2007].

Основные аспекты процесса модернизации в вузе наиболее полно отражает компетентностный подход, который, согласно ряду авторов, дает ответы на запросы производственной сферы [Ковалева, 2006]; проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность [Фруммин, 1993]; как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [Болотов, 2003]; как радикальное средство модернизации [Эльконин, 1993], как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности [Щедровицкий, 2002]. По мнению В.В. Башева, компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла. А.М. Аронов определяет ее, как готовность специалиста включиться в определенную деятельность, [см. Козлова, Сивицкая, Качалов, 2006].

«Образовательная компетенция» студента понимается как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности студента по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно социально-значимой продуктивной деятельности» [Хуторской, 2007]. В этой связи образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования: ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания); общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области); предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

В меняющемся мире система образования должна формировать такое качество студента, как профессиональный универсализм – способность менять сферы и способы деятельности [Лебедев, 2004]. Дальнейшие исследования в области психологии труда привели к формуле, которую можно определить следующим образом: необходим переход от хорошего специалиста – к хорошему сотруднику. По-

нятие «хороший сотрудник» включает качества хорошего специалиста, то есть определенной специальной, профессиональной подготовленности, но хороший сотрудник – человек, который может работать в команде, может принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям, обладающий психологической устойчивостью, готовностью к перегрузкам, готовностью к стрессовым ситуациям, умением из них выходить.

Другими словами, уровень образованности определяется способностью выпускника решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. С позиции компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование базовой компетентности студента – способности действовать в ситуации неопределенности.

К ключевым компетентностям, формирующимся в высшей школе, относят: способность эффективно действовать не только в учебной, но и в других сферах деятельности; способность действовать в ситуациях с самостоятельным определением решений задачи, уточнении ее условий, поиске способов решения, самостоятельной оценке полученных результатов; решение проблем.

Несомненно, что высшее образование ориентировано на повышение уровня образованности выпускников. Согласно исследователям, повышение уровня образованности, соответствующее современным ожиданиям социума, должно заключаться: в расширении круга проблем, к решению которых подготовлены выпускники в различных сферах деятельности (трудовой, социально-политической, культурно-досуговой, образовательной, семейно-бытовой и др.); различных видов проблем (коммуникативных, информационных, организационных и др.); в повышении сложности проблем, в том числе обусловленной новизной проблем; в расширении возможностей выбора эффективных способов решения проблем. Способность решать проблемы не сводится к освоению определенной совокупности умений. Эта способность имеет несколько составляющих: мотивы деятельности; умение ориентироваться в источниках информации; умения, необходимые

для определенных видов деятельности; теоретические и прикладные знания, необходимые для понимания сущности проблемы и выбора путей ее решения.

Развитие компетентного подхода является попыткой приведения в соответствие профессионального образования и потребности рынка труда, связано с заказом на образование со стороны работодателей – тех, кто испытывает потребность в компетентном специалисте. Это возможно только в таких условиях, когда образование и профессионализация выступают личностно значимой деятельностью студента.

Преимущество компетентного подхода заключается в его нацеленности на рефлексивную оценку обучающимися своих возможностей и «невозможностей», осознание границ своей компетентности и некомпетентности. Компетентный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции учащегося, его отношения к предмету своей деятельности. Главным результатом образования являются не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях, доминирующим является представление не просто о «наращивании объема» знаний, а о приобретении разностороннего опыта деятельности. Применение компетентного подхода соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию. Он интегрирует интеллектуальную, навыковую и эмоционально-ценностную составляющие образования, что адекватно отвечает представлениям о содержании образования; объединяет в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование знаний, умений, навыков для достижения цели [Иванова, 2007].

В системе сертифицирования компетенций, разработанной OCR (экзаменационной комиссией Оксфорда – Кембриджа), выделяются ключевые компетентности, которые необходимо учитывать при подготовке компетентного высококвалифицированного специалиста, независимо от профессиональной направленности: коммуникация; операция с числами; информационные технологии; работа с людьми; усовершенствование способностей к обучению и повышению результативности; разрешение проблем; развитие личностных компетенций [Дрю, Бингхэм, 2004]. К универсальным компетенциям человека, позволяющим действовать в новых, изменяющихся условиях, относят ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностного самосовершенствования [Там же]. Профессиональная компетентность включает систему профессиональных знаний, умений, навыков; стремление и способность к творчеству; психологическую и социально-психологическую готовность к работе; идейно-нравственную зрелость [Якунин, 1988]. Умения субъекта профессиональной деятельности включают самостоятельное определение целей и задач своей профессиональной деятельности; обеспечение информационной основы своей профессиональной деятельности; прогнозирование возможных результатов собственной деятельности; реализацию принятых решений, организацию других людей и установление с ними целесообразных деловых и личных отношений; адекватную оценку достигаемых результатов; корректировку и перестройку деятельности [Там же].

Абитуриент вуза, пройдя стадию студенчества, становится выпускником, обладающим качествами, которые отсутствовали у него до поступления в вуз. Согласно Ю.Г. Фокину, итогом целенаправленной работы вуза становятся качества выпускника вуза, обеспечивающие ему успешную деятельность в избранной сфере активности по окончании вуза [Фокин, 2002]. Качества выпускников, описанные выше как ключевые компетенции, наиболее важны и для общества, и для самого выпускника, поскольку они определяют зрелость выпускника и как гражданина, и как профессионала, обеспечивая преимущества

их обладателю в профессиональной карьере. Основными профессиональными нравственными ценностями современного специалиста выступают: ориентация на нетрадиционные решения; готовность к преодолению трудностей; осознание личной ответственности за положение дел; профессиональное достоинство; реальное оценивание своей квалификации; осознание потребности в непрерывном повышении своей компетентности; готовность принимать рациональные решения в ответственных ситуациях [Там же].

Структура вузовской среды, таким образом, становится условием формирования ключевых компетенций у студентов, обеспечивающих их эффективность, как в профессиональном, так и личностном развитии за счет своей гетерогенности, сложности, иерархичности и т.д.

Е.Д. Божович отмечает, что в структуру позиции субъекта учения входят когнитивная, регуляторная и личностно-смысловая составляющие. Для когнитивной главными критериями являются компетенция студента, которая включает систему предметных знаний и умений; «надпредметные» знания – метазнания (приемы и средства оптимизации переработки информации, создание собственных способов учебной работы). Для регуляторной характерно наличие рефлексии студента на процесс своей научно-исследовательской деятельности; способность к аутодиагностике причин ошибок и анализ факторов успешного обучения; способы самокоррекции – позитивного изменения принятых способов учения. Для личностно-смысловой – особенности ценности образования; мотивация познавательной деятельности; избирательное отношение к учебным предметам; эмоциональная окрашенность того или иного учебного материала [Божович, 2000].

Теоретический анализ показал, что развитие личности студента в образовательном пространстве рассматривается в нескольких аспектах. Во-первых, традиционные для знаниево-ориентированной парадигмы вопросы обучения в высшей школе, формирование необходимых для профессии знаний, умений и навыков. Во-вторых, с точки зрения личностно-ориентированной парадигмы образования, всесто-

роннее развитие личности студента. В-третьих, с позиции компетентностной парадигмы, формирование метакомпетенций, способности действовать в ситуации неопределенности.

Несмотря на ориентацию образовательной среды на личность студента, за кругом рассмотрения остаются студенческие проблемы, конфликты, тяжелые жизненные обстоятельства и рискованные ситуации, с которыми студенты встречаются почти постоянно.

1.2. Наркотическая зависимость в контексте ситуаций студенческих рисков. Факторы, препятствующие формированию наркотической зависимости

Студентов, переживающих процесс личностного и профессионального самоопределения, условно можно разделить на две группы. Первую составляют студенты, изначально ориентированные на учебно-аудиторную деятельность, получение профессии, диплома, высшего образования. Вторую – «живущие» в вузе, проводящие там все свободное время, включающиеся во все сферы социально-активной деятельности. Объединяющим эти группы условием является большая роль высшего учебного заведения, его корпоративной и организационной культуры в жизни студента.

Согласно исследованиям, проведенным в рамках развития психологической службы вуза, основными трудностями и проблемами, которые возникают в жизнедеятельности студентов и затрудняют процесс обучения и личностного роста, являются [Спиженкова, 2007]:

1. трудности во взаимоотношениях с ближним окружением: конфликты с любимым человеком, разрыв отношений, непонимание потребностей противоположного пола; конфликты с родителями по поводу успеваемости, необходимости соблюдения режимных моментов (связанных со временем возвращения домой, со временем сна), по поводу выбора друзей (возлюбленных), по поводу устройства на работу (подработку); конфликтные отношения с братьями (сестрами) по поводу организации пространства;

2. трудности в отношениях с преподавателями и сотрудниками университета: возникающее чувство, что преподаватель их не понимает, конфликты, являющиеся следствием неадаптированности студента к методическим формам вузовского общения (неумение вести себя на лекциях и других занятиях), конфликты, возникающие с преподавателями и сотрудниками университета при подготовке внеучебных мероприятий («Посвящение в студенты», «Студенческая весна» и т.д.), конфликты, спровоцированные некорректным поведением преподавателя, из-за отсутствия необходимой информации о какой-либо ситуации студенческих взаимоотношений;

3. трудности во взаимоотношениях с другими студентами: конфликты, обусловленные индивидуально-психологическими особенностями студента, проявляющимися в условиях обучения и внеучебного взаимодействия; конфликты с однокурсниками, вызванные убежденностью в «несправедливости» оценки преподавателем уровня подготовленности и способностей студентов;

4. трудности, обусловленные состоянием физического и психического здоровья студентов и их родственников, связанные с хроническими заболеваниями, которые не являются сами по себе препятствием к усвоению знаний и овладению профессией, а становятся для студента способом, позволяющим манипулировать окружающими;

5. трудности, возникающие вследствие неуспешного обучения: неумение распределять личное время для эффективной подготовки к занятиям, непонимание требований и критериев оценки преподавателей, осознание того, что выбрана «не та специальность»;

6. трудности, возникающие вследствие прохождения практики: неумение справиться с ситуацией, неспособность предупредить или конструктивно разрешать конфликтную ситуацию.

Л.В. Куликовым предложена классификация ситуаций риска и состояний риска. К состояниям риска им отнесены тензионные (напряжение, стресс), активационные (возбуждение, любовное «помешательство», апатия), эмоциональные (эйфория, тревога, страх, паника), тонические (переутомление, бессоница) [Куликов, 2004].

Под ситуацией понимается определенная совокупность событий и обстоятельств, которые могут быть разделены на два вида. Во-первых, обстоятельства, не поддающиеся изменению под воздействием активности субъекта, во-вторых, обстоятельства, которые, хотя бы потенциально (вероятностно), могут быть изменены волей субъекта. В ситуационной динамике личности особенно важны две ориентации: на изменение ситуации или изменения себя. Средством для изменения обстоятельств выступает порождение событий. Среда втягивает личность в поток событий, в то время как личность порождает события. К ситуациям риска относятся профессиональный стресс, ситуации испытаний (сенсорная депривация, социальная депривация, групповая изоляция, экстремальные ситуации, ситуации утраты, ситуации реадaptации) [Там же].

Ситуации студенческих рисков рассматриваются нами в контексте формирования различных видов зависимости. К основным видам зависимого поведения – аддикциям, содержащим угрозу личности и окружающим, исследователями отнесены:

- зависимость от наркотиков, алкоголя, табака [Березин, Лисецкий, Назаров, 2001; Данилин, 2001; Лисецкий, Литягина, 2004, 2006; Петракова, Лимонова, Меньшикова, 1999; Пятницкая, 1994; Сирота, Ялтонский, 2003; Шабалина, 2001], химическая зависимость [Куликов, 1999; Битенский, Херсонский, Дворяк, Глушков, 1989].

- Интернет-аддикция – зависимость от компьютера (кибер-аддикция) или пространства Интернет [Голованевская, 2000; Жичкина, 2001; Кудрявцев, 1999; Лисецкий, Литягина, 2004, 2006; Львина, Львин, Лебедев, 2002; К. Янг, И. Голдберг, 1996, 1999],

- однонаправленная (акцентуированная) активность [Куликов, 1999]: игромания (гемблинг) – зависимость от азартных игр, нимфомания – поглощенность сексом, рискованное сексуальное поведение [Кошкина, Павловская, Коновалова, Кошкин, 2004; Лисецкий, Литягина, 2004, 2006];

- трудоголизм – поглощенность работой [Куликов, 1999; Лисецкий, Литягина, 2004, 2006];

- интеракционная зависимость: от деструктивных культов, отношений, «роковая» влюбленность [Куликов, 1999; Элкин, 1996; Эрикссон, 1996].

Кроме состояний и ситуаций риска выделяют поведение риска. Поведение, которое ведет или таит в себе значительную опасность привести к разрушению личности, психическим и соматическим болезням, смерти [Куликов, 2004].

Исследуя природу рискованного поведения, В.А. Петровским доказано существование позитивно мотивированного риска, определяющегося значимостью достигаемой им цели, и «бескорыстный» риск, не несущий объективной выгоды, в случае неудачи приводящий к осязательному «наказанию». Причинами «бескорыстно» рискующего поведения выступают влечения, тяга к опасности, а переживания в момент совершения рискованного поступка ассоциируются с чувством нарастающего напряжения, которое в последний момент сменяется резкой разрядкой [Петровский, 1992]. Т.С. Бузиной обнаружен факт, согласно которому «мотивированно» рискующим людям свойственен и «бескорыстный» риск, однако обратный вариант не всегда возможен [Бузина, 1994]. Исходя из этого, она делает предположение, что склонность к «бескорыстному» риску первична и является предпосылкой для «мотивированного» рискованного поведения. Поиск ощущений (sensation seeking), описанный Г.А. Цукерман как поведение, связанное с потребностью в новых ощущениях и переживаниях, выражающееся в стремлении к физическому и социальному риску ради этих ощущений [Zuckerman, 1975], является индивидуальной особенностью субъекта и вытекает из необходимости индивида поддерживать оптимальный уровень стимуляции и возбуждения. Потребность в поиске ощущений проявляется в поиске приключений, совершении рискованных поступков, несдержанности, расторможенности, подверженности скуке, таким лицам свойственно переживание скуки, они стремятся к необычным, неконвенциональным стилям жизни, часто пренебрежительно относятся к принятым нормам поведения и нарушают их [Zuckerman, 1975]. Результаты исследований

свидетельствуют о склонности молодежи с потребностью в поисках ощущений к употреблению психоактивных веществ и стимуляторов, а также к высокорискованному сексуальному поведению (без использования контрацепции), что, в свою очередь, является значимой предпосылкой распространения ВИЧ-инфекции в студенческой среде [Дьяченко, Цымбал, 1993; Klee, 1990]. С другой стороны, в определенных случаях риск придает импульс развитию как личности, так и общества. Специфика проявления склонности к риску: выбор опасной профессии, пристрастие к азартным играм, употребление психоактивных веществ – напрямую связана с определенными индивидуальными особенностями человека и характером ситуации социального развития индивида [Бузина, 1994].

Другим направлением исследования ситуаций риска в студенческой жизни можно назвать изучение факторов риска, связанных с опасным сексуальным поведением среди потребителей алкоголя в молодежной среде [Кошкина, Павловская, Коновалова, Кошкин, 2004]. Согласно авторам, рискованное сексуальное поведение включает в себя такие формы, как отказ от средств защиты, групповой секс, встречи со случайными сексуальными партнерами, контакты с проститутками, употребление алкоголя и наркотиков, связанное с сексом, сексуальное насилие с нанесением вреда партнеру [Там же]. В то же время понимание студентами безопасного секса варьирует от использования презерватива или наличия одного постоянного партнера до секса в «одной тусовке». В молодежной среде приемлемы фактически все модели сексуального поведения: брачный секс, секс с постоянным партнером, секс с постоянным и случайными партнерами, сочетание различных моделей сексуального поведения в один период времени и всех типов сексуальных отношений. Субъективной предпосылкой опасного сексуального поведения в контексте наркотической зависимости выступает отсутствие устойчивого поведения студентов, проявляющегося в неумении «держаться» на напряжении, волнении, страхе; скованности. Объективной предпосылкой выступает ритуал употребления алкоголя перед сексом, обязательность которого подчас внедря-

ется в сознание молодежи через средства массовой информации. Можно говорить о формировании определенного стереотипа «алкогольно-сексуального» поведения, где алкоголь (или его аналог, вызывающий необходимый эффект) выступает в роли пускового механизма сексуального контакта и в то же время является хорошим средством защиты от неудачи или конфликта, их оправдания, так как на него можно списать свое поведение [Там же].

Следующим направлением исследования ситуаций риска в вузе выступает включенность студентов в различные субкультурные движения, определяющая их отношение к жизни, отношениям, себе. С одной стороны, именно в контексте субкультурного подхода первоначально встречается синонимичность феномена молодежной субкультуры и девиации, а сами субкультурные сообщества как угроза позитивной социализации молодежи. С другой стороны, в последнее время в изучении молодежной субкультуры присутствуют достаточно демократические тенденции, согласно которым студентам «разрешается» самовыражаться, а основная функция молодежной субкультуры носит социализирующий (адаптивный, интегративный) характер.

С социально-психологической точки зрения субкультура рассматривается как пространство игры, экспериментирования с нормами, ценностями, иерархией взрослого мира; с личностно-психологической – это экспериментирование с собственной телесностью и чувственностью: не только через одежду, но через тело: бритье головы, татуировки, нанесение шрамов. Следствием такого экспериментирования является формирование зависимого поведения личности [Омельченко, 2000]. Одновременно отмечается доминирование в молодежных субкультурах «гедонистического мировоззрения» (ценностей удовольствия, развлечения), механизм формирования которого описан как гедонистический риск – актуализация потребности за счет создания угрозы ее удовлетворению и гедонистический отказ – усиление потребности и чувства удовольствия от ее удовлетворения путем «мнимого отказа» [Борисов, 1990]; гедонистический контраст – культивируемое чередование приятных и неприятных ситуаций с це-

лью повышения удовольствия и гедонистическое заражение как усиление переживания удовольствия за счет совместного с другими людьми удовлетворения той или иной потребности [Курек, 1996]. Таким образом, зависимое поведение личности является следствием «заражения», настроя группы, формируя усиленное удовольствие. Гедонистический принцип носит инфантильно-регрессивный характер, препятствует социализации, взрослению, сепарации подростков от родителей, выступает предпосылкой формирования наркотической зависимости.

Существует большое количество исследований, описывающих взаимопроникновение студенческих (молодежных) и негативных (наркогенных и других) субкультур [Колесов, 2001; Макеева, 1999; Надеждин, 2000]. Анализ молодежных субкультур: «хиппи», «панки», «растаманы», «грандж», «рейв», «эмо», «готы» показывает, что негативное поведение является в большей или меньшей степени значимым атрибутом данных субкультур, выполняя функции: ритуал приобщения (инициации) к субкультуре; способ идентификации с ее представителями; элемент символического мира субкультуры; особая форма коммуникации в сообществе; форма протеста по отношению к «взрослой» культуре [Омельченко, 2000]. Можно говорить о характерных для конкретной субкультуры видах психоактивных веществ (марихуана у «растаманов»; экстази у «рейверов» и т.д.). В некоторых субкультурах употребление наркотиков выступает важной составляющей идеологии/мифологии. Исследования субкультурных сообществ свидетельствуют о наличии механизма воспроизводства соответствующих норм, моделей поведения, символов, стиля субкультуры в новых поколениях, и, как вариант традиции, – употребление психоактивных веществ или другой способ зависимого поведения [Там же].

Наиболее исследована область влияния субкультуры на включение молодежи в наркотическую среду, именно характер организации компании может оказаться решающим в последующем восприятии наркотиков. В рамках субкультурного подхода описаны разнообразные ритуальные действия, сопровождающие употребление наркоти-

ческих веществ: приобретение, подготовка, приготовление, характер и язык общения внутри группы. Закрепляясь в культурных привычках, эти ритуальные действия часто превращаются в центральные компоненты жизни потребителей наркотиков. Исследователями так же выделяется «культурно-культуовая» зависимость, сопровождающая процесс употребления [Parker, 1998].

Характер употребления и использования наркотиков может быть: доминирующим, то есть употребление становится стилеобразующим элементом всей жизни студента, подавляя, вытесняя или меняя смыслы всей системы ценностей; развлекательным, то есть концентрироваться на отсутствии физической зависимости от наркотиков; приспособленным, то есть различные отрезки времени рабочей («занятой») жизни воспринимаются студенчеством как нечто скучное и обязательное, поэтому досуг должен соответствовать принципу чтобы «все вписывалось во все» [Там же].

Молодежная культура приспособила, «разместила» внутри себя использование наркотиков в качестве еще одного дополнительного развлечения. В настоящее время наибольшую опасность, по нашему мнению, вызывает так называемое употребление «досуговых» наркотиков в силу нескольких причин. Во-первых, эта категория веществ (и в том числе, пиво) не определяется студентами как наркотическая, вследствие чего вопрос о привыкании или формировании психической зависимости просто не встает. Во-вторых, эти наркотики более социально одобряемы и поддерживаются извне (рекламные кампании, область отдыха, досуга и развлечений). В-третьих, характер формирования зависимости не столь очевиден. Первоначально сопровождая общение, отдых или другую деятельность, употребление в результате встраивается во все сферы жизни и деятельности студентов, постепенно структурируя и опосредуя не только сферу досуга, но и всю жизнь, заменяя и исключая все остальное.

Проведенные социально-психологические исследования показали, что за последние несколько лет процент потребителей ПАВ в возрасте 18-24 лет увеличился с 17,1% до 19%.

Статистический анализ целевой аудитории – учащаяся молодежь – показал следующее распределение признака употребления: школьники – 3,8%, учащиеся колледжей, лицеев и училищ – 62,6%, студенты – 33,6%. Как видно из приведенной ниже диаграммы, основной приток приходится на учащихся колледжей, лицеев и училищ.

Диаграмма 1.



Анализ результатов мониторинга, описанного выше в главе 1.2, показал, что в развивающий характер образовательной среды высшего учебного заведения является группой ситуативных факторов защиты студентов от наркотической зависимости. В то время, как отсутствие такого взаимодействия напрямую взаимосвязано с риском развития зависимого поведения в студенческой среде, детерминирующими факторами выступает неудовлетворенность условиями обучения, общением с учебной или референтной группой, общением с преподавателями, учебным процессом, собой как студентом вуза.

Степень развития наркомании и других видов зависимого поведения в студенческой среде зависит, с одной стороны, от уровня удовлетворенности и выраженности всех критериев анализа образовательной среды, выявленных А.Г. Ковалевым, В.А. Ясвиным и др. (физическое окружение, межличностные отношения, учебный процесс, самоотношение). С другой стороны, от степени согласованности и интегрированности этих компонентов между собой.

Кроме этого, необходимо отметить, что относительно фактора – молодежная субкультура – нет однозначного понимания в контексте вовлечения молодых людей в употребление в связи с тем, что референтная группа может не только носить характер косвенного присоединения, но и выступать фактором защиты от употребления, при условии, что ценностям этой группы противоречит зависимость личности как таковая. В связи с тем, что учебная группа или «группа по интересам» является элементом более крупной системы – образовательной среды – предстает носителем ценностей организационной и корпоративной культуры вуза (факультета), поэтому политика высшего учебного заведения (отдельного факультета) относительно предупреждения наркотической зависимости определяет характер протекания социально-психологических процессов в отношении профилактики. В вузах, где приоритетным выступает силовой подход профилактики наркотической зависимости, ярко выраженными являются состояния паники, истерии, глобализации неконструктивного отношения, не критичности к проблеме, мотивация «спасения жертв заболевания» собственно работа выражается в сотрудничестве с медицинскими или исправительно-трудовыми заведениями.

В вузах, где основной акцент делается на первичной профилактике наркомании, на интеграции адекватных разнообразных подходов и форм работы, сотрудничестве и взаимодействии всех субъектов образовательной среды (профсоюзные организации, институт кураторов, профессорско-преподавательский состав, сотрудники деканатов и кафедр), проводится комплекс мероприятий, где студенты являются не только участниками, но и ведущими и разработчиками стратегии профилактики. Ведущий принцип развития – активности личности в преобразовании себя и окружающей действительности, таким образом, выступает основным внутренним фактором защиты личности студента от формирования наркотической зависимости.

Анализируя характер употребления психо-активных веществ (ПАВ) в студенческой среде, отметим, что преобладающим является досуговое употребление, носящее эпизодический, случайный, не-

структурированный характер, что связано с отсутствием сложившегося и выстроенного отношения к наркотическим веществам и употребляющим сверстникам, отсутствием критики к заболеванию, семантической несвязанностью смыслов «употребление» и «наркомания». Выбор ПАВ зависит от «моды» в референтной группе, экономической состоятельности студента, места употребления и последующего присутствия «под кайфом», а также от индивидуально-психологических особенностей студента, но в меньшей мере, чем влияние ситуативных факторов.

Ниже в монографии приведен подробный содержательный анализ объективных и субъективных предпосылок формирования наркотической зависимости.

Резюмируя данные проведенного нами анализа литературы, практической деятельности и экспериментальных исследований, можно перечислить следующие особенности студенчества, которые при определенных условиях могут являться предпосылками формирования наркотической зависимости студентов.

- **«Элитарность» студенческой субкультуры.** В общественном сознании существует представление об «элитарности» студенчества, которая ассоциативно связана с «особым» способом проведения времени, измененными состояниями сознания, дорогими и изысканными развлечениями и т.д. В современной молодежной литературе («Ибиза», «Кокаин», «Электропрохладительный кислотный тест», «ДУХLESS» и т.д.) образ молодого человека (не только студента) включает в себя употребление наркотиков, причем зачастую сам факт употребления рассматривается как критерий принадлежности к «особой» культуре, престижности и недоступности со стороны взрослых или иных «непосвященных» людей.

- **Волновая организация обучения: сессия = напряжение.
семестр разрядка**

Известное выражение «от сессии до сессии живут студенты весело» можно продолжить так: «но было б в сто раз веселее, если бы не сессия». Такой способ организации учебной деятельности, при кото-

ром студент в течение трех-четырех месяцев не прилагает особых усилий и не упражняется в управлении временем, деятельностью, информацией и т.д., сталкивает его затем с ситуациями, требующими быстрой мобилизации, активного и эффективного участия. Эти ситуации переживаются как стрессовые, поскольку связаны с чрезвычайно высокой физической, психической и эмоциональной включенностью в деятельность. Неспособность к быстрой разрядке и такому же быстрому восстановлению становится в данном случае предпосылкой для актуализации потребности в изменении собственного психического состояния, средством которого могут служить психоактивные вещества.

- **Влияние на неустойчивых студентов бывших, отчисленных или «вечных» студентов.** Как уже было отмечено выше, студенческая среда отличается большей свободой по сравнению со школьной. Для многих неустойчивых, зависимых студентов эта свобода оказывается неуправляемой и провоцирующей к непоследовательному, безответственному поведению. Как следствие, у инфантильных студентов повышается тревожность и потребность в экстернализации своего поведения (т.е. приписывании причин своего поведения внешним обстоятельствам). В таких условиях студенты склонны искать внешнюю поддержку, которая бы позволила им совладать с напряжением, но не менять поведения. Обычно такую поддержку они получают из общения с «бывшими» или «вечными» студентами, которые своим примером показывают незначимость учебы, посещения вуза и активного участия в студенческой жизни.

- **Контакты не по территориальному признаку** (как в школе), а из разных частей города и области, то есть из разных районов и тусовок; студент более мобилен и подвижен в городе, чем школьник или взрослый (родитель).

- **Расцвет кафе и клубов** как дань моде и ответ на попытку перехода общества на новый (более цивилизационный) этап развития, свободное от учебы и работы время, предположительно необходимое для общения, студент предпочитает проводить в новых, «интерес-

ных», гламурных местах, талантливо подсунутых ему рекламными акциями и кампаниями, не замечая и неосознанно игнорируя выхолащивание самого понятия «интерес» или «новый опыт», теряя собственное мнение и позицию.

• **Подвижность студента во времени и пространстве, возможность нерегламентированного рабочего графика.** Современный рынок труда представляет большие возможности для частичной занятости и трудоустройства на неполный рабочий день (социальные проекты, рекламные акции и проч.) (выделены К.С. Лисецким, описаны и проанализированы Н.Ю. Самыкиной, О.А. Ушмудиной) [Самыкина, Ушмудина, 2007].

Обобщенная классификация предпосылок и причины наркотизации по разным основаниям представлена в работах Н.Ю. Самыкиной, К.С. Лисецкого, как совокупность факторов, находящихся во взаимодействии друг с другом [Лисецкий, Мотынга, 1996; Самыкина, 2002; см. Профилактика наркотизма, 2005].

Факторы наркотизации условно разделены на объективные и субъективные, к объективным причинам относят макро- и микропричины. Объективные факторы – это объективно существующие условия, влиять на которые человек практически не может. К объективным факторам относят социально-экономическое состояние общества, традиции, рекламу, климат в семье и образовательном учреждении и т.д. Макропричины – это условия, существующие в обществе в целом, а микропричины – это условия внутри той социальной группы, в которой находится субъект.

По мнению авторов, к объективным макропричинам относятся экономическое/социальное неблагополучие, неблагоприятное окружение и общественная необустроенность, противоречия и несогласованность в законодательстве, доступность алкоголя и наркотиков, реклама. К объективным микропричинам – частые перемены места жительства, семейная предрасположенность, неумелость и непоследовательность в воспитании, протестное и рисковое поведение, общение с пьющими и употребляющими наркотики сверстниками, неуспе-

ваемость, отсутствие желания продолжать обучение, положительное отношение окружения к алкоголю и наркотикам.

Субъективные разделяются на индивидуально-биологические, индивидуально-психологические и личностно-психологические.

К индивидуально-биологическим относят наследственность в отношении психических заболеваний и алкоголизма, тяжелые соматические заболевания и нейроинфекции, органические поражения головного мозга. Перечисленные нарушения являются скорее предпосылками, т.е. обуславливают индивидуально-психологические и личностно психологические причины.

Индивидуально-психологические причины – это особенности когнитивной, эмоционально-волевой сферы, обуславливающие возникновение и развитие девиаций (низкая устойчивость к эмоциональным нагрузкам, тревожность, импульсивность, возбудимость, несформированность мотивационной сферы). В ряде работ отечественных и зарубежных авторов существенное значение отводится мотивационно-потребностной сфере личности. В качестве мотивов употребления подростками и молодежью психоактивных веществ приводят: «влияние приятеля», «потребность в изменении своего состояния», «желание уйти с помощью наркотиков от решения жизненных проблем, снять эмоциональный дискомфорт» [Березин, Лисецкий, Орешникова, 2001]; внутригрупповую конформность – желание «не отстать» от сверстников, поиск необычных ощущений и переживаний, «скука» [Литягина, 2004].

Социально-психологические мотивы: мотивы, обусловленные традициями и культурой; субмиссивные мотивы, отражающие подчинение давлению других людей или референтной группы; псевдокультурный тип мотивов, свидетельствующих о стремлении подростка приспособиться к «наркотическим ценностям» подростковой группы [Личко, Битенский, 1991]. Потребность в изменении собственного состояния: гедонистические мотивы (т.е. желание наслаждаться самим процессом употребления и тем состоянием, которое дает наркотик); аттрактивные мотивы (привлекательность наркотика и связанных с

ним переживаний); мотивы гиперактивации поведения (повышение активности, улучшение настроения и т.д.). Патологическая мотивация, связанная с наличием абстинентного синдрома и патологического влечения к наркотику, т.е. мотивация улучшения самочувствия вследствие абстиненции [Там же].

Личностно-психологические причины – это особенности личности, яркая выраженность которых может усиливать действие других факторов. Степень риска возникновения наркомании зависит от акцентуаций характера, высокий риск наркомании можно отметить у подростков с epileптоидным, неустойчивым, гипертимным типами характера [Битти, 1997; Лидерс, 2001; Литягина, 2004]. Присуща лицам с выраженными тенденциями к самоутверждению и немедленному удовлетворению своих претензий в сочетании со способностью к длительной, целенаправленной деятельности, раздражительностью, склонностью к избыточному фантазированию, демонстративному проявлению чувств, подражанию и лжи [Генайло, 1990].

По данным В.С. Битенского, тип акцентуации характера влияет на возникновение девиации и, более того, определяет предпочтительный выбор психоактивного вещества [Битенский, Херсонский, Дворяк, Глушков, 1989]. Эпилептоидный тип проявляет особый интерес к галлюциногенам и ингалянтам; истероидный тип предпочитает приятное состояние или успокоение, вызываемое транквилизаторами; при шизоидном типе проявляется тенденция к употреблению опийных препаратов и гашиша, т.е. желание вызвать у себя эмоционально приятное состояние. Отмечается склонность к аддиктивному поведению подростков с неустойчивым, конформным, гипертимным, циклоидными типами акцентуации характера [Там же].

Ряд ученых утверждает, что значительная часть лиц, употребляющих психоактивные вещества и находящаяся на реабилитации в лечебных заведениях, имеет личностные проблемы. Обнаружены нарушения психической активности, эмоционального функционирования, снижение самооценки, способностей к совладанию со стрессом и саморегуляции, низкие показатели интеллекта и распространенность

личностных расстройств [Самыкина, 2002; Литягина, 2004]. Исследователи отмечают – низкий общеобразовательный и культурный уровень, недостаточное развитие духовных аспектов личностей наркоманов [Кривцова, 1997]. Низкая самооценка и неудовлетворенность жизнью выявлены в работе W. Budzinski, D. Schroeder, M. Laflin. Авторы сделали вывод о том, что на основе существующих данных о корреляции между самооценкой и употреблением наркотиков нельзя сделать однозначный вывод о том, что самооценка является одним из наиболее существенных факторов наркомании [см. Самыкина, 2002].

Анализ результатов многолетних исследований показал, что предпосылкой наркотизации выступает совокупность внутренних и внешних условий: низкая стрессоустойчивость, любопытство, последствия травм и заболеваний, педагогическая запущенность и отсутствие навыков конструктивного решения проблем и конфликтов [Там же]. Общими чертами, свойственными людям, злоупотребляющим наркотиками или алкоголем являются: слабое развитие самоконтроля, самодисциплины; низкая устойчивость к всевозможным воздействиям, неумение прогнозировать последствия действий и преодолевать трудности; эмоциональная неустойчивость и незрелость, склонность неадекватно реагировать на препятствия, неумение найти продуктивный выход из психотравмирующей ситуации [Там же].

Анализ причин, предпосылок и факторов наркотизации, обнаруженных различными специалистами, показал, что наркомания не имеет телеологического основания, а, следовательно, и результирующей терапии, все объяснения причин наркотизации возникли как приписывания отдельным, частным случаям статуса общих. На ранней стадии употребления очень трудно установить связь, после которой чувство настоящей тревоги и раздражительность («генерализованная неудовлетворенность») появляются у подростка в результате отказа от алкоголя или наркотиков, а «причинноцентрированность» многих авторов связана со сложившейся «линейностью» в осмыслении столь противоречивого явления, которое представляет собой «человек, употребляющий психоактивные вещества» [Петровский, 1996]. Чело-

век – не моносистема. В его действиях невозможно найти одну единственную причину, один мотив, один специфический смысл. Одномотивность в действительности не столько научная абстракция, сколько характеристика конкретной патологии [Асмолов, 2003]. Таким образом, представители онтосубъектного подхода профилактики наркомании делают вывод о том, что наркомания мультипричинна, но мономотивна [см. Профилактика наркотизма, 2005].

О.А. Коронцевич, А.В. Макаров к протекционным факторам от наркотической зависимости относят такие личностно-психологические качества: самореферентность, коммуникативная и социальная компетентность, способность конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях, адекватная самооценка, способность контролировать аффект, способность к отсроченной разрядке напряжения [Коронцевич, Макаров, 2001].

D.E. Taub, W.E. Skinner приходят к выводу, что фактором, сдерживающим потребление наркотиков, могут стать религиозные мотивы, в то время как в России этот фактор не имеет преобладающего воздействия на молодежь, а поколение, с детства воспитывающееся в религиозной парадигме, с малой долей вероятности может являться адресатом психопрофилактических мероприятий [см. Омельченко, 1999].

С.В. Березин, К.С. Лисецкий считают, что защищают от негативной зависимости такие личностные качества, как чувство юмора, внутренний самоконтроль, целеустремленность, стрессоустойчивость, положительные взаимоотношения хотя бы с одним взрослым помимо родителей, наличие привязанностей – способность жить по законам и нормам общества: преданность и близость, обязательства перед социальной группой и возложенные на нее надежды, убеждения, совпадающие с принятыми в социальной группе нравственными ценностями [Березин, Лисецкий, 1998].

К факторам защиты в образовательной среде относят: высокие требования преподавателей к обучающимся, поощрение выбора цели и ее достижения, поощрение социально-направленной деятельности (альтруизм, умение сотрудничать), предоставление возможности рас-

крываться лидерам, умение принимать решения, активное участие в жизни образовательного учреждения [Лисецкий, Мотынга, 1996]. В семейной среде: близкие внутрисемейные отношения, поощрение приобретения знаний, принципиальность, адекватное соотношение критики и доверия, поддержки, ориентация членов семьи на будущее [Там же]. В социуме: нормы поведения и политика направлены на поддержку непотребления, молодежи предоставляется возможность зарабатывать на жизнь, реализуется система помощи и социальной поддержки, молодежь участвует в деятельности общественных организаций [Там же].

А.М. Гадириан выделяет факторы, относящихся к личности, которые играют роль в профилактике: самореализация, осознание цели жизни, осознание ценности и благородства человека, истинная независимость и свобода, смелость быть непохожим на других, служение человечеству, духовность, преодоление жизненных стрессов [Гадириан, 2000].

Н.Я. Копыт, П.И. Сидоров считают фактором противодействия приобщению альтруизм, который, по мнению Ф.А. Лазурского в наибольшей степени обеспечивает духовное здоровье [Сидоров, 1991].

Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский результат эффективной психопрофилактики определяют как социальную интеграцию и конструктивную адаптацию, которые могут быть достигнуты с помощью целенаправленного воздействия превентивного обучающего процесса на формирование активных функциональных копинг-стратегий и использования личностных и средовых копинг-ресурсов [Сирота, Ялтонский, 1996].

Гибкость поведения, являющаяся неотъемлемой характеристикой студента, позволяет ему «везде» успевать, сочетать обучение (даже на дневном отделении) и подработку и не вызывает удивления или волнения у родителей, привыкших или поддерживающих его псевдосвободу. Управление собой в данной ситуации становится важной задачей развития, поскольку связано с формированием внутри личности студента системы внутренней самоподдержки, позволяющей ему

быть эффективным без нагнетания излишней напряженности и дальнейшему избавлению от нее.

1.3. Психолого-педагогический анализ видов и подходов профилактики наркомании в студенческой среде

Под профилактикой (греч. prophylaktikos – предохранительный, предупредительный) понимается система государственных, социальных, гигиенических и медицинских мер, направленных на обеспечение высокого уровня здоровья и предупреждение болезней [Куликов, 2004]. Целями психологической профилактики является сохранение, укрепление и улучшение психического здоровья и психологического благополучия личности путем соответствующей организации природной и социальной среды, образа жизни, трудовой деятельности [Там же].

Первичная профилактика направлена на предупреждение болезней; включает мероприятия, препятствующие возникновению нервно-психических расстройств [Куликов, 2004], предупреждение зависимо-го от психоактивных веществ поведения [Кривцова, 1997], предотвращение возникновения личностных нарушений, обуславливающих начало болезни и их негативную динамику, и усиление позитивных механизмов развития человека, что достигается усилением факторов стрессорезистентности и воздействием на факторы риска формирования зависимого поведения [Сирота, Ялтонский, 1996; Wills, 1990; Wills, Vaughan, 1989].

Первичная, превентивная профилактика направлена на поддержание и развитие условий, способствующих сохранению физического, личностного и социального здоровья, на предупреждение неблагоприятного воздействия факторов социальной и природной среды.

Профилактика наркотической зависимости – это создание условий для порождения, поддержания и самовоспроизведения устремлений – познавания, переживания, действия. С.В. Березиным, К.С. Лисецким, Е.А. Назаровым показано, что психическая зависи-

мость является особым типом побуждения, самовоспроизводящимся в условиях наркоманской субкультуры и созависимых отношений в семье [Березин, Лисецкий, Назаров, 2001].

Проводя анализ существующих отечественных и зарубежных подходов к профилактике наркотической зависимости с позиции их применимости к студенческой среде, можно выделить ряд особенностей.

Подход, основанный на распространении информации о наркотиках [Сирота, Ялтонский, 1996], является наиболее распространенным типом превентивных стратегий, базирующихся на предоставлении частичной информации о проблеме конкретной предметной области профилактики [Buhringer, Kunzel-Bohmer, 1991; Goodstadt, 1981]. Обучающие программы ориентированы на когнитивные структуры принятия решения как принципиально важные в поведенческом плане, другими словами, повышение качества знаний о проблеме и ее последствиях будет эффективным механизмом изменения поведения (толчком для формирования здорового поведения и отказа от возможностей зависимого поведения) [Moskowitz, 1981; Williams, 1985]. Преподнесение информации варьируется от количественных, статистических данных о проблеме, стратегии запугивания, способствующей возникновению страха через описание неприглядных и неприятных аспектов, до предоставления информации о деградации личности [Сирота, Ялтонский, 1996; Самыкина, 2002].

Формами реализации подхода выступают средства массовой информации, аудио-, видеоролики, наружная реклама: баннеры, билборды, перетяги, буклеты, плакаты. Несомненным достоинством мероприятий, проведенных в рамках этого подхода, является массовость, широкий охват целевой аудитории. По данным ряда исследователей [Барцалкина, 1988; Братусь, Сидоров, 1984; Воронков, 2000; Кошкина, 1992, 1995; Наймушина, 1999; Паронян, 1996; Тихомиров, 1990], неэффективность различных информационных программ профилактики объясняется их безадресностью, отсутствием учета особенностей конкретной целевой аудитории и ориентированностью на формирова-

ние страха перед наркотической зависимостью. Кроме этого, среди трудностей его реализации С. Селиверстов отмечает преподнесение некачественной, недостоверной информации («страшилки и пугалки» из мира не разбирающихся взрослых), отсутствие обратной связи от целевой группы. Реализация данного подхода должна ориентироваться, с одной стороны, на особенности целевой группы: пол, возраст, экономический и социальный статус личности, с другой, на отдельные компоненты социальной среды. Программы, разработанные в рамках этого подхода, действительно несут информацию, но не включают в себя задачи, направленные на реальное изменение поведения участников [Moskowitz, 1981], недостаточно интенсивны, зачастую краткосрочны и одноразовы.

Согласно С. Селиверстову, типичными ошибками профилактической работы являются: голые призывы («скажи наркотикам нет», «брось сигарету»); нравоучения «сверху вниз» («расти со спортом»), «пафос учительницы»; креативные картинки, поглощающие энергию восприятия и не говорящие никаких весомых слов, не оставляющие в голове нового, измененного, конкретного понятия о нужном поведении; упование лишь на здравый смысл («думай головой», «позаботься о себе»), что не учитывает мощного, обезмысливающего давления конкретной ситуации, когда выбор идет на уровне идентичности «Кто я?» (по схеме: «слабак?..») [Селиверстов, 2006].

Основной задачей информационной профилактики выступает помощь студенту правильно расставить акценты, утвердить норму, дать ее сильным образом. В любой концепции должна присутствовать «сверхцель», так называемое послание, которое доносится до участников психопрофилактической работы, фокусирует их внимание и мысли именно на том, что нужно. Чаще всего в существующих концепциях сверхцелью выступает лозунг «Не употребляй!», который является бессодержательным и безадресным. При выработке эффективной стратегии профилактической деятельности необходимо учи-

тивать три свойства сознания человека: инерционность, иррациональность, сверхоптимизм [Там же].

Подход, основанный на аффективном (эмоциональном) обучении, фокусируется на ощущениях, переживаниях человека, его навыках распознавать и управлять ими [Buhringer, Kunzel-Bohmer, 1991; Goodstadt, 1981; Huba, 1980; Moskowitz, 1981; Самыкина, 2002; Сирота, Ялтонский, 1996]. Базовым принципом выступает положение, что зависимое поведение формируется, прежде всего, у людей с недостаточно развитой эмоциональной сферой, имеющих трудности в определении и выражении эмоций, так называемый «запрет на эмоции». В рамках данного подхода основными задачами профилактики являются повышение самооценки, определение значимых личностных ценностей, развитие навыков распознавания и выражения эмоций, навыков принятия решений, формирование способности справляться со стрессом. Основная часть данной модели стала центральным компонентом развивающихся в последнее время программ развития «жизненных навыков» [Романова, 1993].

Подход, основанный на влиянии социальных и средовых факторов на развитие человека, как источнике обратной связи, поощрений и наказаний [Сирота, Ялтонский, 1996]. Данный подход базируется на теории социального научения А. Бандуры, утверждающей, что поведение человека постепенно формируется в результате позитивных и негативных последствий его собственного поведения и воздействия поведения его окружения (родители, другие родственники и т.д.). В связи с этим подчеркивается важность социально ориентированной интервенции, направленной на предотвращение действия значимых факторов негативного влияния, таких, например, как социальное давление [Buhringer, Kunzel-Bohmer, 1991; Самыкина, 2002; Кулаков, Ваисов, Проценко, 2004]. Более частным вариантом этого подхода является педагогический, объясняющий риск формирования зависимого поведения вредными привычками, педагогической запущенностью, воспитанием в социально неблагополучных семьях [Курек, 1993, Лисецкий, Березин, 2006; Самыкина, 2002; Литягина,

2004]. Результатом эффективной профилактики выступает формирование у молодежи «здоровосозидающего» подхода к жизни [Зайцев, Зайцев, Ткачук, 2004], в процессе проведения программно-методических комплексов по валеологии [Зайцев, Зайцев, 1997, 2000, 2000, 2002], созданных на основе потребностно-информационной концепции воспитания, сущность которой состоит в учете и удовлетворении потребностей, актуализирующихся (доминирующих) у человека на различных этапах его развития и созревания. Правоохранительный, который рассматривает в качестве основных признаков риска определенные формы поведения (азартные игры, самовольные уходы из семьи, уклонение от учебы, участие в асоциальных детских и подростковых группах) [Курек, 1993; Березин, Лисецкий, Самыкина, Литягина, 2005].

Подход, основанный на формировании жизненных навыков [Сирота, Ялтонский, 1996], то есть навыков личного поведения и межличностного общения, которые позволяют людям контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать умение жить вместе с другими и вносить изменения в окружающую среду [Goodstadt, 1981]. Теория социального научения А. Бандуры внедряет в данную концепцию понятие социального влияния, теория проблемного поведения Р. Джессора реализовывает социально-психологические аспекты, учитывающие актуальные для молодежи проблемы зависимого поведения, включая употребление психоактивных веществ, раннее сексуальное поведение, делинквентность и т.д. С точки зрения концепции Р. Джессора [Jessor, 1991], начальная фаза выполняет следующую функциональную нагрузку: демонстрация взрослого поведения; форма отчуждения от родительской дисциплины; выражение социального протеста и вызов по отношению к ценностям среды; стремление получить новый, ранее не познанный опыт; поиск удовольствия или расслабления; средство стать участником определенной субкультуры; сигнал потребности в помощи в ситуации конфликта, напряжения; результат давления со стороны социальной среды; акт отчаяния; ответ на неопределенные нарушения в психологиче-

ском и социальном развитии. Согласно этому подходу, с точки зрения К. Харрельмана, молодежь нуждается в приобретении умения противостоять вовлечению в наркотическую зависимость из-за некомпетентности в других формах социального взаимодействия со средой [см. Сирота, Ялтонский, 1996]. Цель первоначальной программы развития жизненных навыков заключалась в формировании устойчивости молодежи к различным социальным влияниям, в повышении индивидуальной компетентности путем обучения личностным и социальным навыкам [Botvin, 1980]. В дальнейшем такие программы сфокусированы в трех основных областях: информационная и социальная резистентность; развитие ряда личностных и поведенческих навыков; обучение социальным навыкам (навыки коммуникации, налаживания социальных контактов, отказа, отстаивания своей позиции) [Романова, Швецова, 1993]. Адаптированные базовые программы Life Skills International легли в основу антинаркотического обучения в образовательных учреждениях [Романова, Швецова, 1993; Романова, Самойлова, 1994].

Духовно-ориентированный подход, в рамках которого зависимость понимается как выражение кризиса духовности в обществе. Целью профилактики является формирование у личности нравственного поведения, системы ценностей, из которой исключены зависимости, отрицаемые социумом [Самыкина, 2002]. Одной из программ профилактики в рамках этого подхода может считаться программа анонимных алкоголиков (наркоманов) «12 шагов», целью которой выступает духовное развитие личности [Батищев, 1998; см. Двенадцать Шагов и двенадцать Традиций, 1989], при прохождении этапов (шагов) меняется не только стиль поведения, но и система взглядов и убеждений [Bean, 1975]. Основой программы являются опора на надежду, на духовное перерождение, вера в «силу, более могущественную», чем их собственная сила воли; осознанность безнравственности или неэтичности поступков, которые причиняли вред другим людям [Валентик, 1995; Nowinski, Baker, Carrol, 1992].

Подход, основанный на развитии альтернативной зависимо-му поведению деятельности, снижающей риск распространения, через приобретение определенного типа целесообразной активности [Сирота, Ялтонский, 1996]. Согласно концепции поведенческой альтернативы, психологическая зависимость обладает заместительным эффектом; формы поведения, направленного на поиск удовольствия, являются результатом изменения настроения или сознания личности; люди не прекращают зависимое поведение до тех пор, пока не имеют возможности получить взамен что-то лучшее; альтернативы негативной зависимости выступают альтернативами дистрессам и дискомфорту, которые сами по себе приводят к саморазрушающему поведению [см. Buhringer, Kunzel-Bohmer, 1991]. В рамках данного подхода разрабатываются социальные программы, в которых в социально-нормативных рамках реализовываются стремление к риску, поиск острых ощущений, повышенная поведенческая активность, свойственная периоду взросления. Модель поведенческой альтернативы предлагает условия для специфической поведенческой активности, например, путешествия с приключениями, которая вызывает сильные эмоциональные впечатления, позволяет преодолевать различного рода препятствия; способствует интеграции личностных потребностей и позитивной активности; поддерживает молодежную среду, заботящуюся об активном выборе своей жизненной позиции [Сирота, Ялтонский, 1996; Самыкина, 2002].

Подход, основанный на формировании здорового образа жизни и укреплении здоровья (health promotion) как процесс, помогающий человеку усилить контроль за детерминантами здоровья и, таким образом, улучшить его [Сирота, Ялтонский, 1996]. Понятие «укрепление здоровья» носит объединяющий характер «примирения» человека с окружающей средой. Обучение здоровью реализуется преимущественно в образовательной среде, в связи с выстроенной структурированной системой обучения. Кроме того, работа проводится с микросредой – семьей, общностью, в которой живет ребенок. Таким образом, концепция укрепления здоровья интегрирует образователь-

ную среду и связанные с ней группы взрослых; она подразумевает изменение типа и структуры школьного образования. Действия на ее основе рассчитаны на длительный позитивный эффект в результате усиления личностных ресурсов и готовности людей использовать их. Основной идеей выступает формирование здоровой личности, демонстрирующей здоровый жизненный стиль, влияющий не только на собственное благополучие человека, но и способствующий позитивным изменениям среды, социальной и культурной ситуации [Самыкина, 2002; Supportive Environments for Health, 1992].

Досуговый подход, связанный с обеспечением занятости студентов и структурированием их времени. В рамках этого подхода реализуются программы социально активной и полезной деятельности в нескольких направлениях. Во-первых, привлечение к спортивной деятельности, танцевальной культуре и другим видам хобби. Во-вторых, проведение концертов или других массовых акций на главных городских площадках с привлечением актуальных звезд эстрады, кино, театра и других авторитетных для молодежи лиц, которые пропагандируют неупотребление психоактивных веществ. Планируемым механизмом воздействия является идентификация со звездой. В реальности – молодежь видит выступающих, находящихся в наркотическом или алкогольном опьянении, сама атмосфера праздника наталкивает на покупку любого алкогольного напитка в ближайшем магазине.

Подход, основанный на изучении наркотической зависимости как научной или социальной проблемы (основная цель – понимание сути явления, особенностей его возникновения и развития, а также предупреждения и управления им в различных контекстах). Этот подход, на наш взгляд, является специфическим для учащихся высших учебных заведений, старших классов общеобразовательных школ или получающих начальное и среднее профессиональное образование. Наш опыт показывает, что многие абитуриенты и студенты, испытывающие реальный интерес к различным объектам зависимого поведения, или имеющие трудности с преодолением зависимости, часто реализуют этот интерес в научной или социально значимой дея-

тельности. В частности, они пишут научно-исследовательские работы, разрабатывают и защищают социальные программы и проекты, трансформируя тем самым свою проблему в задачу, которая имеет адекватное и обоснованное решение [Самыкина, Ушмудина, 2007].

В контексте **этно-культурного подхода** наркомания рассматривается в контексте «кризиса культуры» и «кризиса сознания» на современном этапе культурно-исторического развития. Кризис понимается как сложившееся рассогласование внешней и внутренней среды человека. «Кризисное сознание» этнически маргинальной психики проявляется в чувстве тревоги, неопределенности, страха перед будущим и других признаках состояния психической дезадаптации [Генон, 1991; Сухарев, 1998; Хейзинга, 1992; Мау, 1979]. Кризис этнической идентичности, сопутствующий кризису современной европейской культуры, заставляет молодого человека, не имеющего органичной связи с собственной культурой, обращаться – в поисках этой идентичности – к совершенно иным этнокультурным традициям. Это может осуществляться как на психическом уровне (музыка, искусство в целом, образ жизни), так и на природно-биологическом (употребление определенных психоактивных веществ, наркотиков, изменение типа питания, повышенный интерес к туризму или жизни в экзотических природно-климатических условиях).

В исследовании А.В. Сухарева показано, что прежде, чем «увлечься» каким-либо наркотиком, человек включается сначала в субкультуру этого наркотика. Зная музыкальные вкусы молодежи, можно выделять группы риска. Это знание помогает также при дифференциальной диагностике «ядерных» наркоманий от «краевых», героиновых наркоманов от потребителей психостимуляторов и алкоголиков [Сухарев, 1998; 2000].

Онтосубъектный подход, основанный на представлении о том, что взросление – это процесс последовательного решения подростком онтологически значимых задач саморазвития и создания собственной системы самоподдержки [Березин, Лисецкий, 2006; Литягина, 2004; Самыкина, 2002]. Проявление субъектности, способности к осмысле-

нию и рефлексии своего субъективного опыта на когнитивном, аффективном и телесном уровнях помогает подростку в ситуации неопределенности открывать новые качества своей личности. В этом случае неопределенность выступает источником возникновения и развития избыточных возможностей в личности субъекта за счет интеграции его внутриличностных противоречий и взаимоисключающих побуждений [Лисецкий, 2003; 2007].

Психологическим механизмом возникновения и развития психической зависимости выступает стремление человека к воспроизводству психологической целостности и переживанию избыточных возможностей личности, могущества и воли, не имеющих причины в себе за счет внешних ресурсов, поддержки и попечительства – без актуализации личной ответственности [Лисецкий, Литягина, 2006]. Переживание себя в качестве причины происходящего, как самопричинной активности и самоочевидной воли, субъективно обнаруживается при наличии избыточных возможностей в ситуации неопределенности. Это переживание сопровождается чувством «онтологической укорененности» и состоянием «целостности индивидуального Я» [Лисецкий, 2008].

Под внутриличностной системой самоподдержки понимается внутренний контур саморегуляции, имеющий осознанный характер, сформированный в процессе индивидуальной активности при содействии значимых других и направленный на решение жизненно важных задач взросления. Такие задачи принципиально отличаются от любых учебных задач и обозначаются как онтологически значимые задачи взросления [Лисецкий, 2008].

Под психологическими задачами взросления понимается особый вид задач развития, в результате решения которых появляется взрослость как системная характеристика личности, способной к самореализации [Лисецкий, 2008; Литягина, 2004; Самыкина, 2002].

Критериями психологической взрослости в эмоциональной сфере является чувство ответственности, в когнитивной – рефлексивность, в волевой – конструктивное действие в условиях онтологической

неопределенности (как способность действовать в соответствии с моральными критериями). Психологические задачи взросления – это объективные ситуации неопределенности периода взросления, в результате субъектного преодоления которых у подростка появляется, проявляется и формируется взрослость. Своевременно решенные подростком онтологически значимые задачи взросления составляют основу его внутриличностной системы самоподдержки [Литягина, 2004; Лисецкий, 2008].

Система самоподдержки необходима взрослеющей личности для обеспечения надежной, устойчивой связи между полаганием себя в изменчивых неопределенных условиях неоднозначного жизненного выбора и полаганием на себя в момент принятия окончательного решения. Нерешенность задач собственного взросления приводит к инфантилизации и выученной беспомощности. В результате без внешнего покровительства, помощи и поддержки подросток в дальнейшем будет испытывать значительные трудности в самостоятельном решении любых задач, связанных с личным выбором [Там же].

Психологически действенная программа профилактики наркотической зависимости в период взросления основана на выделении зон тематической тревожности, относящихся к постановке и решению задач взросления и подкреплении исключительно субъектных форм разрешения этих задач. В конечном счете, рождается внутриличностная система самоподдержки – собственная субъектность подростка [Лисецкий, 2008].

На основании онотосубъектного подхода к задачам взросления отнесены: принятие своего имени, принятие собственной внешности и тела, достижение новых и более зрелых отношений со сверстниками обоего пола, достижение полоролевой идентичности, достижение эмоциональной независимости от родителей, построение системы ценностей, выстраивание отношений со временем (будущим, смертью, жизнью), построение отношений с абсолютным (Богом), выбор профессиональной перспективы, принятие себя [Березин, Лисецкий, Литягина, Самыкина, 2005].

В исследовании Н.Ю. Самыкиной и Е.В. Ляшан, посвященном изучению особенностей переживания психологических задач взросления на разных возрастных этапах, было доказано, что в студенческий период невозможно выделить значимость какой-либо одной определенной задачи взросления. Однако авторы показали, что нерешенность задач взросления в старшем подростковом возрасте на следующем этапе взросления – в студенчестве – характеризуется более сильным и насыщенным переживанием кризиса взросления. Таким образом, работа со студенческой аудиторией должна ориентироваться на актуализацию и проработку нерешенных ранее задач взросления, что составляет качественное отличие от работы с подростками [Самыкина, Ляшан, 2008].

Условиями эффективности психопрофилактической работы выступает комплекс взаимообуславливающих критериев: особенности программы; личностно-профессиональные особенности специалиста: теоретическая, практическая и личностная готовность [Самыкина, 2002]; особенности целевой группы.

Проведенный анализ эффективности подходов по профилактике наркомании показал преобладание протекционных факторных моделей. В то же время очевидно, что ни один подход не может быть адекватно применен в студенческой среде без адаптации под их социально-психологические и возрастные особенности, что свидетельствует о необходимости интеграции компонентов профилактики в единую систему, создающую психологические условия предупреждения наркотической зависимости студентов.

Студенчество, как особая среда, имеет специфические отличия по сравнению с любой другой молодежной группой: изменение социального статуса и приобретение новой социальной роли «студента»; «двуплановость» личностного самоопределения; качественное изменение личностной рефлексии, связанное с формированием рефлексии профессиональной деятельности; сдвиг локуса контроля с внешнего (взрослые, родители) на внутренний; расширение воз-

возможностей экономической независимости и развитие экономической идентичности; изменение культурного пространства и эксплуатация имиджа молодости.

Характерной особенностью развития личности студента выступает преодоление ситуаций риска и решение задач взросления. К основным психологическим кризисам, обуславливающим взросление и личностное развитие студента, нами отнесены: кризис идентичности, кризис профессионального самоопределения, ценностный кризис.

Наркотическая зависимость студентов формируется в контексте ситуаций риска, характер влияния которых неоднозначен. Предупреждение наркотической зависимости студентов определяется двумя группами условий: средовыми (особенности образовательной среды, формы реализации учебно-воспитательного процесса) и внутренними (психологическая устойчивость личности).

Предупреждение наркотической зависимости в студенческой среде возможно при интеграции психопрофилактических подходов, учитывающих особенности личности студента и образовательного пространства высшей школы, где студент включен в единую систему, создающую психологические условия предупреждения наркотической зависимости личности.

Глава 2. Технология формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости

2.1. Психологическая устойчивость личности как условие предупреждения наркотической зависимости студента

Психологическая устойчивость является сложным и емким качеством личности, объединяющим комплекс способностей и разноуровневых явлений [Куликов, 2004].

Л.В. Куликов выделяет три компонента психологической устойчивости: стойкость, уравновешенность, сопротивляемость.

Стойкость проявляется в преодолении трудностей как способность сохранять веру в себя, быть уверенным в себе, своих возможностях, как способность к эффективной психической саморегуляции при условии существования экзистенциальной определенности (переживание удовлетворения своих основных потребностей). Содержательно этот аспект психологической устойчивости раскрывается, как способность сохранять постоянный уровень настроения и активности, быть отзывчивым, чувствительным к разным аспектам жизни, иметь разносторонние интересы, избегать упрощенности в ценностях, целях и стремлениях. Для психологической устойчивости личности необходима способность к саморазвитию, формированию собственной индивидуальности. Устойчивость предполагает совокупность адаптационных процессов, интегрированность личности через согласование основных функций личности, стабильности их выполнения. Снижение стойкости в ситуации риска приводит к негативным последствиям для психического и соматического здоровья, для личностного развития, для сложившихся межличностных отношений.

С другой стороны, психологическая устойчивость это соразмерность, равновесие постоянства и изменчивости личности. Постоянство проявляется в наличии главных жизненных принципов и целей, доминирующих мотивов, способов поведения, реагирования в типичных ситуациях, изменчивость – в динамике мотивов, появлении но-

вых способов поведения, поиске новых способов деятельности, выработке новых форм реагирования на ситуации. Таким образом, основу психологической устойчивости личности составляет соразмерное взаимодополняющее единство постоянства личности и динамичности. Постоянство выступает фундаментом жизненного пути личности, а динамика – основой развития как отдельных сфер личности, так и личности в целом, в том числе обусловленная средовым воздействием [Там же].

Вторым компонентом, определяющим психологическую устойчивость студента к наркотической зависимости, является наличие уравновешенности как способности соразмерять уровень напряжения со своими ресурсами. Уровень напряжения обусловлен как стрессорами и внешними обстоятельствами, так и их субъективной интерпретацией, оценкой. Уравновешенность, как один из аспектов психологической устойчивости, проявляется в способности минимизировать негативное влияние субъективной составляющей в возникновении напряжения, в способности удерживать напряжение в приемлемых пределах, избегать крайностей в силе отклика на происходящие события. Чувство полноты жизни, ее содержательной наполненности обусловлено соразмерностью приятных и неприятных чувств, сливающихся в чувственном тоне, соразмерностью между ощущениями удовлетворенности, благополучия и переживаниями радости, счастья, с одной стороны, и ощущениями неудовлетворенности достигнутым, несовершенством в делах, в себе, чувствами грусти и печали, страданиями – с другой.

Третьим аспектом психологической устойчивости выступает наличие сопротивляемости личности как способности к сопротивлению ограничения свободы поведения, выбора, отдельных решений, выбора образа жизни в целом. Важнейшей стороной сопротивляемости является индивидуальная и личностная самодостаточность в аспекте свободы от зависимости (химической, интеракционной, акцентированной односторонней поведенческой активности) [Там же].

Основой психологической устойчивости выступают доминанты активности личности: направленность на познание и самопознание, направленность на деятельность, интеракционная направленность, различающиеся степенью ответственности, которую личность принимает на себя, ответственность за свои поступки и свою жизнь в целом, за свою судьбу, за собственную индивидуальность, неповторимость, уникальность. Ответственность определяет личность как активную, сознательно действующую силу своей собственной жизни, способную принимать решения и отвечать за их последствия. Ответственность тесно связана с внутренней независимостью – следованием своим убеждениям и своей иерархии ценностей без пренебрежения мнением и убеждениями других и без их простого принятия [Хорни, 1993; Куликов, 2004].

Психологическую устойчивость определяют и поддерживают внутренние (личностные) и внешние (межличностная, социальная поддержка) ресурсы. Л.В. Куликовым и его коллегами были рассмотрены ресурсы личности, поддерживающие ее психологическую устойчивость и адаптированность и, тем самым, способствующие возникновению и сохранению гармоничного настроения. К внешним ресурсам относятся факторы, поддерживающие самооценку; условия, способствующие самореализации, адаптации; психологическая поддержка социального окружения (эмоциональная поддержка близких, друзей, сотрудников, их конкретная помощь в делах и т. п.). К внутренним ресурсам – отношения личности (в том числе, к себе); сознание личности; эмоции и чувства; познание и опыт; поведение и деятельность [Куликов, Дмитриева, Долина, 1997].

Н.К. Осетров под психологической устойчивостью понимает сложноорганизованное свойство личности, позволяющее успешно действовать в усложненных условиях. В качестве ее основных составляющих рассматриваются интеллектуальные, мотивационные, эмоциональные и волевые параметры личности. Уровень развития психологической устойчивости зависит от уровня развития ее составляющих [Осетров, 1987].

Психологическая устойчивость представлена способностями, умениями и навыками личности адаптивно реагировать на длительные нагрузки, удерживать ровное, спокойное настроение, вести плодотворную деятельность. Психологическая устойчивость позволяет своевременно реагировать на возникающие трудности, частые изменения путем оптимального снижения страха, тревоги, напряжения во всех сферах жизнедеятельности [Куликов, 2004].

Психологическая устойчивость многогранна, ее содержание свидетельствует о масштабности и фундаментальности этого качества личности. Психологическая устойчивость обладает характером открытой системы с собственными структурными и функциональными составляющими [Аршинова, 2007]. Психологическая устойчивость дает возможность каждому психологическому процессу преобразовываться, совершенствоваться, не нарушая единства всей деятельности и развития человека, и способствует накоплению опыта в процессе деятельности. В развитом состоянии эти уровни находятся во взаимной преемственности и взаимном соотношении [Там же]. Психологическая устойчивость совместно со стрессоустойчивостью, психологической безопасностью, психологической культурой составляют многоуровневую систему особого качества личности, единую функциональную психическую систему – устойчивое развитие личности. Психологическая устойчивость представляет собой модель взаимовлияния способностей, навыков, умений человека удерживать эмоциональные, когнитивные, конативные (поведенческие) процессы, а также процессы деятельности в равновесных состояниях. К показателям психологической устойчивости взрослых отнесены лабильность настроения, конфликтность, раздражительность, тревожность, психологическое напряжение, эмоциональная устойчивость, агрессия и стабилизация работоспособности. К показателям психологической устойчивости подростков отнесены социальная напряженность, конструктивное планирование, ответственность, активность в познании нового, продуктивное общение, самодисциплина [Там же].

Устойчивость личности к внешним социальным воздействиям в значительной мере зависит от ее жизненных установок – совокупности жизненных предпочтений, которые отражают совокупность ее мотивации в жизни [Шепитько, Гудов, 2004].

Устойчивость понимается не как результат действия отдельных элементов (свойств) личности, а как результат деятельности в целом. Весьма стойкими во времени являются не только личностные качества, оцениваемые со стороны, но и самооценки. Психологическую сущность устойчивости личности составляет специфически личностная ориентация на отдаленные факторы. Способность человека отстаивать и реализовывать свои личностные позиции предполагает выраженность этих позиций, их определенное единство. [Кон, 1987; Чудновский, 1981]. Проблема устойчивости личности неразрывно связана с проблемой целостности личности. Целостное описание человека и его психологической организации возможно при рассмотрении человека как существа одновременно природно-телесного, общественного и душевно-духовного, через его различные проекции (срезы) как целого, в данном случае это понятия «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность», «универсум» [Слободчиков, Исаев, 2000].

Психологическая устойчивость – это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций. Она вырабатывается и формируется одновременно с развитием личности и зависит от типа нервной системы человека, от опыта личности, приобретенного в той среде, где она развивалась, от выработанных ранее навыков поведения и действия, а также от уровня развития основных познавательных структур личности [см. Петровский, Ярошевский, 1990; Тышкова, 1987].

Поведение психологически устойчивой личности осуществляется в целом по следующей схеме: задача – актуализируемый ею мотив – осуществление действий, ведущих к его реализации, – осознание трудности – негативная эмоциональная реакция – поиск способа преодоления трудности – понижение силы отрицательных эмоций –

улучшение функционирования (и сопутствующая ему оптимизация уровня возбуждения) [см. Петровский, Ярошевский, 1990].

В зарубежных психологических исследованиях сложную многофакторную характеристику, представляющую собой взаимосвязь психологических, социальных, физических и других компонентов, определяют как благополучие (Well-Being). Составляющими благополучия личности являются социальное, духовное, физическое (телесное), материальное, психологическое [Куликов, 2000].

Психологическое благополучие рассматривается в контексте изучения субъективного благополучия (Subjective Well-Being), удовлетворенности жизнью (Life Satisfaction) и качества жизни (Quality of Life). Психологическое благополучие (душевный комфорт) личности имеет свою довольно сложную структуру, в нем представлена актуальная успешность поведения и деятельности, удовлетворенность межличностными связями, общением. Когнитивный компонент психологического благополучия возникает при целостной, относительно непротиворечивой картине мира у субъекта, понимании текущей жизненной ситуации. Эмоциональный компонент психологического благополучия предстает как переживание, объединяющее чувства, которые обусловлены успешностью (или неуспешностью) субъекта в тех или иных сферах активности [Куликов, 2000].

Согласно А.В. Ворониной, психологическое благополучие определяется как системное качество человека, приобретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, проявляется у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом, как средства достижения внутренних, социально-ориентированных целей и служит условием реализации его потенциальных возможностей и способностей [Воронина, 2002].

К. Рифф на основании интеграции различных теорий (Б.С. Братусь, Е.Р. Калитеевской, Н.Д. Лакосиной, Г.К. Ушакова, Н.М. Брэдберн, J. Wilson), связанных с благополучием, предлагает обобщенную модель психологического благополучия, включающую шесть состав-

ляющих: позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие); наличие целей и занятий, придающих жизни смысл (цели в жизни); способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность); чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост); отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения с другими); способность следовать собственным убеждениям (автономность) [Ryff, Keyes, 1995].

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что психологическая устойчивость – емкое качество личности, объединяющее комплекс способностей и разноуровневых явлений; системное образование с компонентами когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера; сложная система внутренних психологических составляющих и свойств личности, обеспечивающая психологическое благополучие личности и определяющая успешность личностного развития; сложноорганизованное свойство личности, позволяющее успешно действовать в усложненных условиях. В описании психологической устойчивости исследователи сходятся во мнении, что она составляет совокупность качеств личности [Шадриков, 1982, 1983], выступает равновесным психическим состоянием [Прохорова, 1994, 1996; Петровский, 1978].

Описание психологической устойчивости как личностной характеристики, проявляющейся во взаимодействии с другими людьми, встречается в исследованиях психологической безопасности [см. Аршинова, 2007; Слободчиков, 2000], психологической культуры [Фром, 1992; Абульханова, 1999; Степин, 1994; Кон, 1987; Петракова, 1999 и др.] как составляющей духовно-нравственного воспитания.

Психологическая устойчивость личности является системообразующим основанием развития эмоциональной устойчивости, высокого интеллектуального уровня, субъективного благополучия, способствующего адаптации в социальной среде, ценностного отношения к жизни, адекватной самооценке, умения ставить реалистичные цели и достигать их [Куликов, 2004].

Психологическая устойчивость, как ведущий фактор формирования антинаркотической установки, оптимизирует развитие личности и ведет к укреплению ее социально-позитивных интересов, увеличению его жизненной активности. Антинаркотическая установка представляет собой один из видов многоуровневой установки, закрепляющей способ (алгоритм) обеспечения человека личностными ресурсами «ясности» сознания. Специфической особенностью антинаркотической установки является ее взаимодействие с психологической устойчивостью и с возрастной динамикой ее развития. Программа «Формирование устойчивого развития личности», как система первичной профилактики аддиктивного поведения подростков, содержит следующие базовые блоки: «общечеловеческие ценности», «личностные особенности подростка», «человек в окружающем мире» [Аршинова, 2007].

В исследовании К.С. Лисецкого в качестве альтернативы наркотической зависимости рассмотрена внутриличностная система самоподдержки подростка в период его взросления [Лисецкий, 2008].

Проектирование эффективной профилактики, согласно Н.Ю. Самыкиной, – это планирование взаимодействия, порождающего и поддерживающего устремления, не связанные с употреблением. Это создает условия для порождения индивидом себя как личности, исключая зависимость поведения от средств построения своих отношений с собой и с другими [Самыкина, 2002]. Планируя психопрофилактическую деятельность, необходимо создавать условия для того, чтобы устремления «однажды возникли» и «самоподдерживались» [Там же]. По мнению автора, средством развития устремлений является решение конфликтов взросления, а условием их самовоспроизводства – существование устремлений в личности психолога или воспитывающего взрослого [Там же].

Принимая за основу выделенные Л.В. Куликовым, В.В. Аршиновой, М.Н. Тышковой, Н.К. Осетровым, К. Риффом основания, в структуре психологической устойчивости студентов к наркотической

зависимости нами разработана теоретическая модель психологической устойчивости студентов к наркотической зависимости (Табл. 1).

Таблица 1

Теоретическая модель психологической устойчивости студентов к наркотической зависимости

Сфера личности	Компетенция	Компоненты
Когнитивная / Эмоциональная	Профессиональная	Система профессиональных знаний, умений, навыков; стремление и способность к творчеству; психологическая и социально-психологическая готовность к работе; идейно-нравственная зрелость.
Когнитивная	Рефлексивно-регуляторная	Аналитические и прогностические способности, проектирование и конструирование; целеполагание; самоанализ и самооценка собственной деятельности; готовность и способность переосмысливать и творчески преобразовывать личностный и профессиональный опыт; интеграция порожденных в результате переосмысления и преобразования инноваций в систему профессиональной деятельности и деловых межличностных отношений.
Когнитивная	Образовательная (учебно-познавательная)	Система метазнаний (знаний, умений, навыков и опыта деятельности студента по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, создание собственных способов учебной работы).
Когнитивная	Информационная	Умение находить, анализировать, управлять, интегрировать, оценивать и создавать информацию в разных формах и различными способами, использовать информационные технологии и медиасредства.

Продолжение Таблицы 1

Сфера личности	Компетенция	Компоненты
Когнитивная / Поведенческая	Экономическая (потребительская)	Навыки самостоятельного распоряжения финансовыми и материальными ресурсами; независимость от внешнего источника ресурсов (родители); усиление тенденции к самостоятельности; формирование представлений о будущей экономической деятельности.
Эмоциональная	Коммуникативная	Способность к созданию условий для эффективной устной, письменной, мультимедийной и сетевой коммуникации в различных формах и контекстах, управление и понимание.
Поведенческая	Конфликтологическая	Способность в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации.
Поведенческая	Организационная	Способность к самостоятельному, активному изменению и преобразованию ситуации в соответствии с целями деятельности, стремление к самоизменению; способность к актуализации возможностей в соответствии с изменяющимися условиями, способность создавать условия для актуализации возможностей другого.

Продолжение Таблицы 1

Сфера личности	Компетенция	Компоненты
Ценностно-смысловая	Ценностно-смысловая	Высокий уровень притязаний, непротиворечивая, гибкая, динамичная система ценностей, ориентация на достижение успеха; ценность получаемого образования; избирательное отношение к учебным предметам; эмоциональная окрашенность того или иного учебного материала; совокупность смысловых ориентаций, наличие целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; восприятие жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом; способность строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле; самоконтроль своей жизни, принятие решений, воплощение их в жизнь.
Интегральная	Личностного самосовершенствования и саморазвития	Осознание своих потребностей, мониторинг собственного понимания и обучения; поиск и размещение соответствующих ресурсов; перенос информации и надпредметных умений из одной области знаний в другую.
Интегральная	Общекультурная (Социальная ответственность)	Способность действовать в интересах сообщества; этично себя вести в межличностном, профессиональном и социальном контекстах, осведомленность в социально-политических и культурно-досуговых аспектах.

Сфера личности	Компетенция	Компоненты
Интегральная	Решения проблемы	Преодоление трудностей, препятствий при достижении поставленной цели; принятие решения по различным видам проблем; способность выявлять, анализировать и решать проблемы; способность действовать в ситуациях с самостоятельным определением решений задачи, уточнении ее условий, поиске способов решения, самостоятельной оценке полученных результатов; повышение сложности проблем, обусловленной новизной проблем; расширение возможностей выбора эффективных способов решения проблем.

Таким образом, **психологическая устойчивость** определяется нами как сложноорганизованная система внутренних психологических составляющих и свойств личности, позволяющая успешно действовать в усложненных условиях и ситуациях неопределенности, определяющая сопротивляемость личности к воздействию внешних и внутренних неблагоприятных факторов, обеспечивающая психологическое благополучие личности и успешность личностного развития.

Компонентами психологической устойчивости личности являются образования когнитивного, эмоционального, интерактивного (поведенческого), ценностного и интегрального характера. **Когнитивная сфера** представлена компонентами: положительный образ себя; осмысленность и направленность целей жизни, временной перспективы; способность строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни, самоконтроль своей жизни, принятие решений.

Эмоциональная сфера состоит из компонентов: эмоциональная устойчивость; бодрость; спокойствие; отношение к жизни как инте-

ресной, эмоционально насыщенной; контактность, стремление к эмоциональным проявлениям в общении.

Компонентами **поведенческой сферы** являются активное отношение к жизненной ситуации; высокий тонус; раскованность; направленность на достижение общей цели; стремление добиться удовлетворения своих интересов.

Ценностно-смысловая сфера представлена непротиворечивыми группировками терминальных (счастливая семейная жизнь, любовь, интересная работа, наличие друзей, развитие, творчество) и инструментальных (твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, образованность, ответственность, независимость, жизнерадостность, эффективность в делах) ценностей.

Интегральная сфера представлена компонентами: ответственность; независимость внутренних стремлений от внешних обстоятельств; активное стремление участвовать в групповой жизни; физическое комфортное самочувствие.

Ниже, в таблице 2, приведены эмпирические референты психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде, методы ее диагностики.

Поскольку формирование психологической устойчивости студентов к наркотической зависимости должно быть направлено на развитие интегральной способности – действовать в усложненных условиях и ситуациях неопределенности – компетенций, формируемых в высшей школе с помощью системы взаимосогласованных форм и методов работы, описание которых приводится в настоящем исследовании.

Таблица 2

Эмпирические референты психологической устойчивости личности

Сфера	Качество	Метод диагностики	Шкала
КОГНИТИВНАЯ	Осмысленность целей в жизни, направленность, временная перспектива	СЖО	Цель
	Положительный образ себя	ДПС	По
	Способность строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле	СЖО	Результат
	Самоконтроль своей жизни, принятие решений, воплощение их в жизнь	СЖО	Л/к Я
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ	Эмоциональная устойчивость	ДПС АПС	Ус Во
	Бодрость	ДПС АПС	Бо
	Спокойствие	ДПС АПС	Сп Сп-АС
	Отношение к жизни как интересной, эмоционально насыщенной, наполненной смыслом	СЖО	Процесс
	Контактность, стремление к эмоциональным проявлениям в общении	Q- сортировка	Общительность
ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ	Активное отношение к жизненной ситуации	ДПС АПС	Ак Ак-АС
	Высокий тонус	ДПС АПС	То То-АС
	Раскованность	ДПС АПС	Ра
	Направленность на достижение общей цели, альтернативы, удовлетворяющей интересы всех сторон, стремление добиться удовлетворения своих интересов	Методика Томаса	Сотрудничество, Компромисс, Конкуренция

Сфера	Качество	Метод диагностики	Шкала
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ	Непротиворечивая система терминальных (счастливая семейная жизнь, любовь, интересная работа, наличие друзей, развитие, творчество) и инструментальных (твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, образованность, ответственность, независимость, жизнерадостность, эффективность в делах) ценностей.	Тест Рокича	ТЦ ИЦ
ИНТЕГРАЛЬНАЯ	Ответственность	УСК	Интернальность
	Независимость внутренних стремлений личности от групповых стандартов и ценностей	Q-сортировка	Независимость
	Активное стремление личности участвовать в групповой жизни, ориентация на «глубину» в системе межличностных взаимоотношений	Q-сортировка	Принятие «борьбы»
	Физическое комфортное самочувствие	АПС	Са

2.2. Технология формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде

Первый этап исследования заключался в выявлении доминирующих потребностей студентов и оценке уровня удовлетворения этих потребностей, определении уровня эмоционального дискомфорта в студенческой среде, выявлении наиболее значимых источников дискомфорта, действующих постоянно или относительно постоянно.

В исследовании приняло участие 700 человек – студенты 2-4 курсов гуманитарных, естественных и социально-экономических факультетов. Состав исследуемых групп студентов имеет общую социальную среду и сходный социальный статус, по всем социально-демографическим параметрам не имеет существенных особенностей.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: анкета «Важность и удовлетворение потребностей» Л.В. Куликова, анкета «Причины эмоционального дискомфорта» Л.В. Куликова [Куликов, 2000].

На этом же этапе исследования проводилась первичная диагностика эмпирических референтов психологической устойчивости личности студентов к наркотической зависимости.

Используемые методики: методика определения устойчивого состояния Л.В. Куликова, методика диагностики актуального психического состояния Л.В. Куликова, методика «Ценностных ориентаций» М. Рокича, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методика «Определение способов регулирования конфликта» К. Томаса, методика «Q-сортировка» В. Стефансона, опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда.

Второй этап исследования был посвящен проведению со студентами технологии формирования психологической устойчивости личности.

Исходя из описанной выше теоретической модели, была разработана технология развития психологической устойчивости студентов на основе программ «Задачи взросления» [Литягина, 2004; Самыкина, 2002], «Само-проектирование профессиональной карьеры» [Березин, Лисецкий, Ушмудина, 2005], «Технология формирования социальных навыков» [Березин, Лисецкий, 2005], разработанных на психологическом факультете Самарского государственного университета, адаптированных под социально-психологические особенности студенческой среды.

Программа развития психологической устойчивости студентов к наркотической зависимости разработана таким образом, что в результате у участников происходит, с одной стороны, разрешение онтологически значимых задач взросления, нерешенных на более ранних этапах личностного развития. С другой – появляются самостоятельные способы эффективного решения проблем в усложненных условиях за счет формирования у студентов способности действовать в ситуации неопределенности – таких компетенций как рефлексивно-регуляторная, ценностно-смысловая, образовательная (учебно-познавательная), информационная, коммуникативная, конфликтологическая, организационная, личностного самосовершенствования и саморазвития, общекультурная (социальной ответственности), экономическая (потребительская), решения проблемы.

Особое внимание в процессе второго этапа эксперимента уделялось, во-первых, развитию компонентов психологической устойчивости личности, а во-вторых, установлению взаимосвязи между ними.

Теоретический анализ психолого-педагогической, социально-психологической литературы, экспериментальных исследований, опыт психопрофилактической работы показали, что оптимальный способ развития психологической устойчивости личности студента к наркотической зависимости возможен в рамках интеграции основных профилактических подходов и программ, адаптированных под социально-психологические и возрастные особенности студенчества.

Реализация и апробация технологии проводилась в рамках образовательного процесса в Самарском государственном университете в учебном курсе «Психологическая профилактика негативных зависимостей».

Способы развития психологической устойчивости личности к наркотической зависимости студента: личностно-ориентированные, акмеологические и социально-психологические тренинги, мозговой штурм, дискуссионные клубы, групповые дискуссии, проблемные мастерские, метод проектов, ситуационный анализ, технологии портфолио и коллективный способ обучения (КСО).

Метод социально-психологического тренинга является средством воздействия, направленным на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения; средством развития компетентности в общении [Петровская, 1982, 1989], методом развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности, дает возможность изменить имеющуюся модель поведения, общения и деятельности [Емельянов, 1985]. К нему относят программы, ориентированные на приобретение социально-психологического опыта и повышение социально-психологической компетентности в процессе группового взаимодействия. Социально-психологический тренинг нацелен на углубление опыта анализа ситуаций общения, например, коррекция, формирование и развитие установок, необходимых для успешного общения, развитие способности адекватно воспринимать себя и других людей, анализировать ситуации группового взаимодействия. Принцип активности предполагает самостоятельную выработку более эффективных навыков общения и способов поведения. Принцип обратной связи способствует приобретению нового перцептивного, эмоционального и когнитивного опыта. Условиями, способствующими конструктивной обратной связи, является ее описательный, а не оценочный характер, ее неотсроченность, специфичность, релевантность потребностям и получающего, и отправляющего, реализация ее в контексте группы [Марасанов, 2001].

Использование метода социально-психологического тренинга позволяет формировать следующие компетенции: поведение в проблемных ситуациях, эффективное социальное поведение, коммуникативные способности, устойчивости к групповому давлению и стрессам, необходимые для продуктивного взаимодействия с другими людьми в процессе совместной деятельности и межличностных отношениях [Зайцева, 2002; Карвасарский, 1998; Рудестам, 1998].

Базовыми компетентностями являются: умение установить эмоциональный контакт, организовать пространство общения, идентифицировать эмоциональное состояние по экспрессивным характери-

кам поведения, создать благоприятный «климат общения», выслушать и понять собеседника, контролировать собственное экспрессивное поведение (позу, мимику, жестикуляцию), аргументированно высказать свою точку зрения, разрешать конфликтные, проблемные ситуации. Овладение ими и приобретение опыта более эффективного их применения на практике и является его задачами. Кроме этого, в процессе непосредственного группового взаимодействия приобретаются знания в области психологии личности, группы, общения, взаимоотношений, складывающихся между людьми, развиваются способности адекватно и полно воспринимать себя и других людей, повышается чувствительность к групповым процессам и вырабатываются навыки использования этого опыта в своей профессиональной деятельности [Карвасарский, 1998].

В качестве самостоятельных видов социально-психологического тренинга выделяют: тренинг коммуникативной компетентности (затрагивает эмоциональный, поведенческий и когнитивный аспекты); тренинг индивидуального стиля (направлен на коррекцию стиля в межличностном общении и формирование навыков общения у людей с разными стилями); тренинг самореализации личности (направлен на личностный рост, «делание себя и своей жизни»); тренинг делового общения (нацелен на повышение общей коммуникативной компетентности и на выработку умения согласовывать свои действия с деловыми партнерами); когнитивный тренинг (ориентирован на усвоение знаний по эффективным способам совместной деятельности и кооперации). Классифицируя по целям социально-психологический тренинг, авторы выделяют три его разновидности: обучение социальным навыкам; коррекция негативных социально-психологических проявлений; личностный рост и улучшение душевного состояния. [Никандров, 2003; Парыгин, 1994].

К методикам социально-психологического тренинга относятся: групповая дискуссия, проблемная мастерская, дискуссионный клуб, метод мозгового штурма.

Групповая дискуссия как совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проясняющее мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения. Использование групповой дискуссии как способа групповой рефлексии через анализ индивидуальных переживаний способствует усилению сплоченности группы и самораскрытию участников. Применение структурированных и неструктурированных дискуссий позволяет не только выявить весь спектр мнений членов группы и возможные пути решения, но и найти общее групповое решение проблемы. Такие дискуссии активизируют творческие возможности человека, его интерес к предмету обсуждения, являются средством сплочения и развития группы, обеспечивают принятие группой наиболее оптимальных решений [Вачков, 1999].

Проблемные мастерские (обсуждение актуальных научных проблем с позиций междисциплинарного подхода с участием представителей разных факультетов и кафедр). Обсуждение актуальной проблемы с позиций различных наук способствует снятию «иллюзии уникальности» данной проблемы (в том смысле, что она изучается только одной наукой) и децентрации при ее решении, т.е. выходу за общепринятое, стандартное (а возможно, потому и тупиковое) ее понимание. Системность и критичность мышления, формирующаяся в результате таких обсуждений у участников, затем распространяется и на обыденную жизнь, способствует более глубокому и «трезвому» восприятию проблемных ситуаций, собственных возможностей и ограничений, в том числе и на пути самореализации [Березин, Ушмудина, 2004; Самыкина, Ушмудина, 2004, 2006].

Дискуссионные клубы (обсуждение существующих точек зрения на проблему в рамках одной науки). Так же, как и проблемные мастерские, дискуссии формируют у студентов такие качества мышления, как критичность, системность, гибкость и т.д. Кроме того, участие в дискуссионных клубах помогает студентам познакомиться с многообразием точек зрения, существующих в науке, заметно расширяет кругозор и формирует отношение студентов к тому или иному

подходу, позволяет им заявиться, а затем и утвердиться в научном обществе. Таким образом, происходит самореализация студента не только как личности, но и как профессионала [Березин, Ушмудина, 2004; Самыкина, Ушмудина, 2004, 2006].

Метод акмеологического тренинга является «синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящую в условиях моделирования различных игровых ситуаций...» [Ситников, 1996, С.144]. Под антропотехникой понимается составляющая акмеологической практики, которая направлена на преобразование «естественно данных человеку способностей» (М.К. Мамардашвили) и формирование на их основе культурного феномена профессионального мастерства.

Целью профессионального обучения является не только расширение субъектного акме-пространства (индивидуального и группового) до максимально полного охвата пространства профессиональной деятельности, сколько индивидуальный стиль профессиональной деятельности, определяющий выбор способов решения профессиональных задач, количество «степеней свободы» этого выбора, а также степень эффективности различных стилей профессиональной деятельности, и проблема его повышения.

Оптимизация соотношения между различными группами профессиональных компетенций возможна в рамках акмеологического тренинга, совмещающего в себе проведение тестирования субъектного акме-пространства и коррекцию имеющихся психотехнологий с целью их «подгонки» друг к другу и обеспечения гармоничного развития различных типов умений субъекта [Ситников, 1996].

Критерии эффективности акмеологического тренинга программно-целевой направленности описаны А.П. Ситниковым:

- повышение уровня владения профессиональными умениями и навыками;
- совершенствование стиля профессиональной деятельности, оптимизация взаимоотношений между отдельными группами профес-

сиональных умений и навыков, увеличение числа «степеней свободы» субъекта профессиональной деятельности;

- совершенствование смысловой сферы личности профессионала, его «Я-концепции» в рамках тренинга и решение его личностных проблем, препятствующих росту профессионального мастерства.

Метод мозгового штурма применяется как для развития продуктивного мышления, так и для активизации процессов групповой динамики. Использование данного метода с целью развития продуктивного мышления позволяет формировать такие компетенции как новое видение, новое решение, новый подход – готовность к отказу от привычных схем и стереотипов поведения и мышления. Основным принципом развития творческого потенциала личности считается принцип трансформации интеллектуальной проблемы в эмоциональную [Андреев, 1991; Лук, 1978; Самыкина, 2002]. Таким образом, участник ориентирован не на выполняемое задание, а на эмоциональное отношение к этому заданию и соотнесение его с общепринятым отношением. Это эмоциональное отношение принимается как «самодостаточное проявление индивидуальности» [Петровский, 1996, 1997]. Условием свободного выражения эмоционального отношения является «ощущение человеком себя в психологической безопасности». При проведении мозгового штурма психологическая безопасность обеспечивается условиями и правилами его проведения, то есть безоценочностью, равноправием участников, отсутствием критики со стороны ведущего, а также доброжелательностью и непринужденностью обстановки, в которой проводится сама процедура [Гришина, 2000].

Исследователями установлено, что эффективность мозгового штурма определяется, с одной стороны, особенностями задачи, которая решается с его помощью, с другой – особенностями группы, в которой он проводится. Эффективность метода повышается в группах, в составе которых есть носители всех основных научных ролей: эрудит, критик, генератор идей [Аллахвердян, Мошкова, Юревич, Ярошевский, 1998].

Целью брейнсторминга является нахождение максимального количества решений какой-то вполне определенной проблемы. Проблема заключается в активизации мышления участников за счет снижения критичности и самокритичности [см. Технология формирования социальных навыков, 2005].

Его применение повышает эффективность развивающего образования при условии, что участники имеют разный уровень образования, разные специальности, однако рекомендуется соблюдать баланс между участниками разного уровня активности, характера и темперамента [Селевко, 2005].

Метод личностно-ориентированного тренинга подразумевает комплексное воздействие на личность участника, на его когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферу и основывается на положениях психодинамической психотерапии [Александров, 1997; Исурина, 1988; Карвасарский, 1998; Эйдемиллер, Кулаков, Черемисин, 1989].

Целью личностно-ориентированного тренинга является развитие участников с учетом его возможностей и склонностей. Достижение цели возможно при соблюдении нескольких условий: во-первых, постоянная поддержка у участника желания приобщаться к миру человеческой культуры – укреплять и расширять его «хочу», а во-вторых, передача средств и способов, необходимых для такого приобщения, чтобы усилилось его «могу» [Петровский, 1995; Самыкина, 2002].

Личностно-ориентированная профилактика направлена на: содействие становлению и развитию личности адресата профилактики; ценность личностного опыта каждого; основной принцип – «вместе»; главное – не подтягивать участников к некоторым заранее известным стандартам, а координировать свои ожидания и требования с задачей максимально полно развернуть замечаемые в ходе общения возможности личностного роста; понимание, признание и принятие другого; ориентация на развитие; оптимизация процесса субъектогенеза; повышение ресурсов [Там же].

Личностно-ориентированные тренинги в учебном заведении должны соответствовать главному критерию личностно-ориентиро-

ванного образования – гуманизации межличностных отношений. В личностно ориентированном обучении во главу угла ставится личность обучающегося, ее самобытность, самооценность. При этом субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [Якиманская, 1994]. Личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого учащегося, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой в познании [Зеер, 1997; Сериков, 1994; Якиманская, 1995].

Важнейшим принципом личностно ориентированного образования является выявление и оценка способов учебной работы, которыми пользуется ученик самостоятельно, устойчиво, продуктивно. Возможность выбора способа должна быть заложена в самом задании. Необходимо средствами преподавателя стимулировать учащихся к выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала [Скрыпко, 2002].

Компетентностный метод ориентирован на развитие способности действовать в ситуации неопределенности. Компетентность рассматривается как двухуровневое образование. Первый уровень представляет собой «знание в действии». Второй, рефлексивный, уровень состоит из двух компонентов «рефлексия в действии» и «рефлексия о действии» [Жуков, 2004]. Способность к рефлексии, по мнению Д. Шона, является основополагающей способностью, необходимой для формирования более частных видов способностей [Schoonover, 1998].

В то же время есть и другие компетентности, которые рассматриваются как компетентности широкого плана, неспецифичные для конкретных профессиональных областей. К метакомпетентностям также относят коммуникации, решение проблем и аналитические способности [Hyland, 1992]. Синонимами метакомпетентности выступают понятия метакачества и метаумения [Reynolds, Snell, 1998].

Формирование компетенций, как целостный новый образовательный результат, затрагивает содержание, организационные формы,

методы и средства обучения, оценку достижений обучающегося [Иванова, 2007]

Е.О. Ивановой описаны две группы дидактических условий отбора и конструирования содержания образования, а также эффективной работы с ним, обеспечивающие получение качественно нового образовательного результата, соответствующие основному принципу дидактики – единство процессуальной и содержательной сторон обучения. Эти условия задают сущностные черты процесса обучения, построенного в соответствии с основными идеями компетентностного подхода [Там же].

К группе условий, детерминирующей характеристики содержания образования, относятся: опора на субъектный опыт учащихся при отборе заданий; использование открытых (с неопределенным заранее результатом) и закрытых (с заранее запланированным ответом) учебных заданий; использование практико-ориентированных ситуаций – как для постановки проблемы (введение в задание), так и для ее непосредственного решения; использование избыточной информации (в предельном случае образовательной среды) для выработки навыков работы в условиях неопределенности.

Вторая группа условий связана с процессуальной характеристикой образования, актуальны только при выполнении условий первой группы. К ним относятся: преобладание самостоятельной познавательной деятельности учащихся; использование индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности в различных сочетаниях; возможность создания учениками собственного индивидуального образовательного продукта (не обязательно будет оптимальным, так как ученик должен иметь право на ошибку). Использование технологий, позволяющих организовать аутентичную, то есть субъектную оценку деятельности учеников; организация презентаций и защиты своих познавательных результатов, достижений. Целенаправленное развитие познавательной, социальной, психологической рефлексии учеников. Под познавательной рефлексией ученика понимается осознание как он работал, какие методы использовал, какие из

них привели к результату, какие были ошибочными и почему, как теперь можно решить проблему. Под социальной – как работали участники группы, как были распределены роли, как участники с ними справились, какие допустили ошибки в организации работы. Под психологической – анализ учеником своих состояний и чувств, понравилась ли работа (в группе, с заданием), почему, как (с кем) бы хотел работать и почему.

Методы и технологии обучения, реализуемые в рамках компетентностного подхода, должны соответствовать деятельностной части компетенций, то есть позволять приобрести опыт обращения со знаниями, их целесообразного применения. В результате повышается вероятность проявления и развития личностных черт, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной компетентности. Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций. Необходимо сформировать совокупность аксиологических предпочтений, включающую когнитивный и эмоционально-ценностный аспект отношений субъектов друг к другу, к своей деятельности (в том числе познавательной), ответственность за свои поступки и многое другое.

В компетентностном подходе на одно из первых мест выходят личностные качества, позволяющие человеку быть успешным в обществе. В связи с этим основными принципами являются: развитие положительной самооценки, толерантности и эмпатии, понимания других людей и их потребностей; приоритетное внимание к развитию умений сотрудничества, а не конкуренции; обеспечение возможности для учащихся-членов группы и их учителей признавать и ценить умения других, тем самым получая подтверждение чувства собственного достоинства; развитие умений слушания и коммуникации; поощрение новаторства и творчества [Там же].

Наиболее адекватными исследователи считают использование метода проектов, ситуационного анализа, технологии портфолио и коллективный способ обучения (КСО).

Метод проектов является технологией, которая позволяет, во-первых, создавать педагогические ситуации на различных основаниях (ситуация неопределенности, кооперации и т.п.) и на основе разного предметного содержания. Во-вторых, и это особенно важно в рамках данной работы, и сам процесс деятельности, и полученный образовательный результат будет, несомненно, вариативно-личностным. Это объясняется тем, что ученик не только приобретает новые знания или способы деятельности, но и развивает свою систему ценностей, рефлексивно оценивает достижения, опираясь на собственные представления, на личностный опыт [Там же].

Метод ситуационного анализа позволяет непосредственно осуществлять связь с практикой и опираться в процессе обучения на субъектный опыт учеников. В ходе работы студенты активно участвуют в анализе фактов и деталей самой ситуации, выборе стратегии, ее уточнении и защите, обсуждении ситуации и аргументации целесообразности своей позиции. Развиваются умения учащихся, связанные с работой в группе, команде, формируется критическое мышление, активизируются теоретические знания учащихся, их практический опыт. Происходит совершенствование способности высказывать свои мысли, идеи, предложения, умения выслушать различные точки зрения и аргументировать свою. Применение данного метода дает возможность проявить и углубить аналитические и оценочные навыки, применять на практике теоретический материал. Для формирования компетенций этот метод позволяет увидеть многовариантность разрешения ситуации в жизни и обосновать поиск рационального ответа. Анализ ситуации проводится в аспекте конкретного задания: найти проблему, решить ее, сформулировать вопрос, осуществить решение по предложенной схеме, выбрать из предложенных решений и т.п.

Метод портфолио направлен на самооценку учащимися своих достижений. Адекватная оценка обеспечивает школьникам осознание своего уровня компетентности, позволяет соотнести индивидуальные возможности с требованиями школы, образовательного стандарта, рынка труда, приводит к пониманию «некомпетентности», создавая тем самым предпосылки для дальнейшего самосовершенствования. Уникальность метода заключается в формировании умения ученика размышлять над тем, чему он научился и как можно использовать приобретенные знания, акцентируется связь теории и практики.

Применение исследовательских и поисковых технологий обучения помогает учащимся осмысленно ставить собственные цели, планировать ход выполнения заданий, выполнять практические задания, оценивать и объяснять полученные результаты. В ситуациях, когда ученик испытывает недостаток имеющихся знаний для их решения, актуальной становится потребность в осознании необходимости и возможности дополнения имеющихся знаний, получения необходимой информации.

При столкновении с неизвестным предполагается следующая последовательность шагов:

- Анализ ситуации имеющимися средствами, с использованием наличных знаний, осознание знания, как средства решения ситуации, определение возможных способов применения знаний и их осуществление.
- Рефлексия затруднения, осознание «незнания» как необходимости приобретения нового «знания», определение содержания «незнания» – какой именно информации недостает.
- Получение (различными способами) новой информации с целью перевода «незнания» в «знание».
- Использование нового знания для решения ситуации.
- Рефлексия вновь полученного знания, приобретение «знания» о «знании».

При более пристальном взгляде на эту последовательность действий становится ясным, что, являясь общей для всех учащихся, она,

тем не менее, будет существенно зависеть от субъектного опыта каждого из них. Это объясняется тем, что наиболее значимые элементы этой последовательности – «знание», «незнание», способы деятельности – являются различными для каждого ученика [Там же].

Метод коллективного способа обучения (КСО) реализуется через сочетание коллективного, группового, парного и индивидуального способов обучения и воспитания, через создание разновозрастных образовательных коллективов, в которых заложена возможность перерасти в самообразовательные. Участниками таких групп являются не только учащиеся разного возраста, но и взрослые, причем не только преподаватели, а неограниченное количество заинтересованных взрослых с целью получения учащимися качественного обучения и образования [Дьяченко, 2004]. Основными принципами КСО по В.К. Дьяченко являются: завершенность, интернационализм, дифференциальный подход, сотрудничество и взаимопомощь, разновозрастность и разноуровневость, разделение учебного труда, педагогизация населения, безотлагательная и непрерывная передача знаний [Дьяченко, 1989].

Реализация этих методов способствует созданию в рамках учебного процесса в высшей школе развивающего взаимодействия, которое является базовым условием развития психологической устойчивости личности студента. Критерии развивающего взаимодействия, вслед за М.В. Клариним, В.А. Петровским, 1995; Т.П. Скрипкиной, 2000, мы определили, как: отношение к личности студента как к субъекту развития; ориентация на развитие и саморазвитие студентов; создание условий для самореализации и самоопределения студента как в вузе, так и вне его; установление субъект-субъектных отношений; наличие доверия себе и доверия другому; создание атмосферы доброжелательности и взаимопомощи; введение положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей; организация совместной деятельности.

Программа развития психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде

Цель – развитие психологической устойчивости студентов к наркотической зависимости; формирование устойчивого неагрессивного отношения к наркомании и другим видам зависимого поведения; развитие самостоятельных способов эффективного решения проблем в усложненных условиях за счет формирования у студентов базовых компетенций – способности действовать в ситуации неопределенности.

Задачи:

1. создание условий для развития компетенций;
2. развитие позитивного отношения к себе и своей прошлой жизни, самопринятия;
3. способствование повышению уровня осознанности целей и смыслов жизни;
4. развитие чувства направленности, осмысленности своего прошлого и настоящего;
5. ориентация на чувства непрекращающегося развития и самореализации, изменение, достижение, улучшение;
6. помощь в построении позитивных отношений с другими;
7. развитие способности следовать собственным убеждениям, автономности;
8. развитие у студентов навыков саморегуляции, обучение их навыкам трансформации негативных переживаний в личностно развивающие.

Целевая группа: студенты гуманитарных, естественных и социально-экономических факультетов в возрасте 19-21 года.

Методы: личностно-ориентированный, акмеологический и социально-психологический тренинг, мозговой штурм, дискуссионные клубы, групповые дискуссии, проблемные мастерские, метод проектов, ситуационный анализ, технологии портфолио, коллективный способ обучения (КСО).

Правила и принципы: «здесь и сейчас», искренности, не давать советы, «Я – высказывания», запрета на оценку, конфиденциальности, «СТОП», эмоциональной открытости, личной ответственности, личного вклада, «круга», инициативы участников, активности, партнерского взаимодействия, включенности, «постоянства».

Лекционный блок: Психологические, социальные, физиологические особенности периода взросления; межличностное взаимодействие и выстраивание отношений со своим и противоположным полом. Введение в психологию наркотической зависимости: зависимость в контексте социально-экономических аспектов, субкультура потребителей наркотиков: мифы, установки, особенности мотивационной структуры, социальные и психологические причины формирования зависимости. Понятие психологического здоровья, рассмотрение факторов позитивной социализации личности. Понятие девиантного и саморазрушающего поведения.

Практические занятия – адаптированная тренинговая программа.

Занятие 1.

Цель – установление контактных, доверительных отношений, заключение «контракта» на работу.

Задачи:

1. погружение участников в особенности тренинговой работы;
2. создание благоприятного климата для взаимодействия, атмосферы принятия и самораскрытия.

Основные понятия: цели участников, ожидания.

Круг обсуждаемых вопросов: выработка правил работы группы. Особенности взаимодействия в тренинговых занятиях.

Занятие 2.

Цель – переживание своей телесной представленности, осознание ощущений собственного тела.

Задачи:

1. концентрация на процессах, происходящих в теле;
2. овладение способами саморегуляции;

3. отражение эмоциональных процессов в тонических состояниях;
4. развитие навыков передачи эмоциональных состояний через лицо и тело, снятие мышечных «зажимов».

Основные понятия: лицо и тело; «нравится – не нравится»; принимаю – не хочу принимать; телесные «зажимы».

Круг обсуждаемых вопросов: бодрость, тонус, самочувствие, активность, настроение.

Занятие 3.

Цель – развитие способности проживать негативные переживания, осознание множественности своих чувственных проявлений.

Задачи:

1. разрешение внутриличностных, межличностных, профессиональных конфликтов;
2. развитие компетентности решения проблемы в усложненных условиях;
3. трансформация негативного опыта в развивающий;
4. отслеживание своих эмоций и чувств, снижающих и повышающих тонус и настроение.

Основные понятия: эмоция, чувство, переживание; скука, тревога, интерес, удовольствие; негативные переживания, проблемы, риск; конфликт, поведение; конфликтологическая компетентность.

Круг обсуждаемых вопросов: положительные и отрицательные эмоции и состояния, позитивное мышление, рефлексия, влияние эмоций на продуктивность деятельности и личную эффективность.

Занятие 4.

Цель – выстраивание зрелых межличностных отношений, достижение полоролевой идентичности.

Задачи:

1. анализ отношений с окружающими, нахождение новых способов взаимодействия;
2. определение различий между «мужским» и «женским» поведением;

3. осознание своего отношения к своему полу;
4. осознание своего отношения к противоположному полу.

Основные понятия: женственность, мужественность; женское поведение, мужское поведение; полоролевая идентификация; идентичность; стереотипы; межличностные отношения.

Круг обсуждаемых вопросов: совместная деятельность, опыт, образ жизни, уважение, ценности, нормы поведения. Общение, установки, переживания, конфликты.

Занятие 5.

Цель – достижение эмоциональной независимости от родителей.

Задачи:

1. осознание природы конфликтов с родителями;
2. изменение внешнего локуса контроля на внутренний;
3. понимание явления «зависимости – независимости» от родителей и других людей;
4. формирование экономической идентичности.

Основные понятия: зависимость – независимость – созависимость; уход из семьи; отношения; сценарий; семья.

Круг обсуждаемых вопросов: семейные права и обязанности, семейный бюджет, бытовая функция семьи, иждивенчество и паразитизм, экономическая независимость, мораль, норма, ценность семьи, семейные отношения, чувства, эмоциональная близость, переживания, конфликт, эмоциональные реакции (агрессия, протест, депрессия и т.д.).

Занятие 6.

Цель – актуализация механизмов сепарации от референтной группы.

Задачи:

1. создание условий для самораскрытия;
2. осознание стереотипных стратегий поведения в группе;
3. развитие индивидуальной стратегии поведения в группе;
4. оптимизация социально-психологического климата в группе.

Основные понятия: групповая роль, конформность, групповая идентичность; деиндивидуализация, норма, правила, ожидания; неудовлетворенность, негативное переживание; конфликт.

Круг обсуждаемых вопросов: Насколько я могу противостоять групповому давлению? Какой я в глазах других? Какой я на самом деле?

Занятие 7.

Цель – способствование процессам формирования ценностной основы личности студентов.

Задачи:

1. осознание ценности и смысла жизни;
2. развитие локуса контроля на себя и на жизнь;
3. построение непротиворечивой ценностной системы.

Основные понятия: результат жизни и процесс жизни; смысл жизни; проживание жизни; экзистенциальный вакуум; скука, апатия, внутренняя пустота.

Круг обсуждаемых вопросов: ценность, значимость, динамика (переоценка) ценностей: причины и последствия, ценностные конфликты, многозначность и противоречивость ценностей.

Занятие 8.

Цель – выстраивание отношений со временем, с Абсолютом (Богом).

Задачи:

1. осознание различий в субъективном опыте переживания течения времени;
2. переживание неразрывности прошлого, настоящего, будущего;
3. дифференциация понятий «один» и «одинокий».

Основные понятия: время, временное; прошлое, настоящее, будущее; одиночество; Абсолют, Вселенная; жизнь – смерть.

Круг обсуждаемых вопросов: планирование времени, планирование (проектирование будущего), видение жизненной перспективы,

причины и вторичные выгоды опозданий, одиночество как позитивное/негативное переживание, смысл одиночества.

Занятие 9.

Цель – развитие профессиональной компетенции через расширение перспективы возможностей.

Задачи:

1. формирование «фундамента успеха» молодого специалиста;
2. осознание личностных возможностей в конкурентной среде;
3. трансформация самооценки профессионально-важных качеств в развивающую;
4. обнаружение личностных ресурсов для преодоления препятствий.

Основные понятия: резюме; трудовое соглашение (контракт); производственные отношения; эффективность производственной деятельности; структурирование времени; оплата труда; корпоративные ценности и нормы; профессиональная этика; престиж; самомотивация, самостимулирование, самопрезентация, уверенность в себе.

Круг обсуждаемых вопросов: Качества, привлекательные для работодателя? Поглотители времени? Компетенции и профессионально важные качества? Само-проектирование профессиональной карьеры? Рынок услуг и возможностей? Что делать, если мне платят очень мало за работу из-за того, что я молодой специалист? На что я могу рассчитывать в плане работы, учась на дневном отделении? Я ничего не умею делать. Сколько стоит мой труд? Каковы перспективы моей дальнейшей трудовой деятельности? Как я могу заработать деньги?

Занятие 10.

Цель – принятие себя.

Задачи:

1. завершение работы в группе;
2. обмен впечатлениями, мыслями, чувствами;

3. акцентируются полученные возможности и активность в преодолении трудных жизненных ситуаций;
4. мотивация на саморазвитие.

Основные понятия: самоуважение; самолюбие; Я-концепция; неприязнь к самому себе; самосознание; самопознание; самокритика; «Я» – как ценность; мои возможности; внутриличностная система самоподдержки; конгруэнтность; жизненная позиция.

Круг обсуждаемых вопросов: Возможно ли существование норм отношения к себе? Зачем нужны эти нормы? Что вы делаете, когда себе не нравитесь? Что вы прощаете себе и не прощаете другим? Что делаете со своими моральными принципами, если в них разочаровались? Выполняю ли я свой моральный кодекс по отношению к себе? Что я получил за время работы в группе? Что я потерял? Кто и чем мне больше всего помог? Кому я помог и чем?

На **третьем этапе** проводилась повторная диагностика с использованием идентичных первому этапу методик.

2.3. Исследование эффективности формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде

Анализ результатов, полученных на первом этапе исследования, проведенного с использованием анкеты «Важность и удовлетворение потребностей» Л.В. Куликова, приведен по значимым для исследования параметрам (по убывающей): важные потребности, желание улучшить что-либо в своей жизни, способы улучшения жизни, необходимая поддержка, способы восстановления психологического равновесия.

Важными являются потребности: наличие друзей и личной жизни; возможность независимой, творческой деятельности; профессиональный рост; умение управлять собой; уважение окружающих; чистая совесть; здоровье. Желание улучшений в своей жизни: уровень образования и квалификация; отношения с людьми; финансовое по-

ложение; семейная жизнь и здоровье. Приемлемые и часто используемые способы улучшений своей жизни: изменение своего образа жизни, перестройка отношений с людьми, обращение за помощью к родственникам, друзьям, специалистам (психологам, юристам и т.д.), в общественные или государственные органы. Необходима поддержка: друзей, родителей, супруга(и) (постоянного партнера), коллег по учебе (работе). Способы восстановления душевного равновесия: музыка, кино или видео, развлечения, сон, доверительное общение, уединение.

Полученные результаты напрямую согласуются с анализом эмпирических данных, полученных Л.В. Куликовым и его коллегами, показавшим, что удовлетворенность жизнью, в первую очередь, обусловлена особенностями межличностных отношений, состоянием своего здоровья и весьма слабо зависит от материального достатка и финансового положения человека. Сильно выраженными являются потребности в независимой, творческой деятельности, профессиональном, карьерном росте, важна удовлетворенность работой, наиболее сильна потребность в друзьях. В дополнение к результатам анкетирования был проведен опрос студентов 1-3 курсов, показавший, что наиболее значимыми для них являются следующие вопросы: управление свободой; организация времени и деятельности; финансовые трудности; необходимость преодоления зависимости от родителей; трудности установления социально значимых и близких межличностных отношений; повышение собственной эффективности во всех сферах жизни (физическая, трудовая, межличностная, интеллектуальная и т.д.); создание личностного и профессионального основания дальнейшей самореализации в будущем и т.д.

Анализ результатов анкеты «Причины эмоционального дискомфорта» Л.В. Куликова показал, что наиболее негативно на состояние студента влияют следующие аспекты (по убывающей): забота о состоянии здоровья кого-нибудь из членов семьи; беспокойство о надежности места работы; финансовая ненадежность семьи; столкновения с руководством; проблемы с родителями; трудности в выборе

жизненного пути; забота о своем здоровье; раздумья о смысле жизни; беспокойство, вызванное внутриличностными конфликтами; чувство одиночества; трудности с возможностью выразить себя; недостаточность отдыха; неудовлетворенность своей работой; перегруженность делами.

На основании анализа результатов, полученных при проведении анкетирования, была проведена адаптация психопрофилактических программ «Задачи взросления», «Технология формирования социальных навыков» и «Само-проектирование профессиональной карьеры» под особенности студенческой среды, определив реальный круг вопросов и проблем, затрагивающих студентов.

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов, полученных на первом и третьем этапах исследования, позволяет отметить принципиальные моменты, проинтерпретировать результаты формирующего эксперимента – реализации технологии формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде.

Когнитивная сфера психологической устойчивости личности студента. Осознание целей жизни характеризуется наличием в жизни студента целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу [Леонтьев, 2000]. Осознание себя, своих социальных ролей и временной перспективы своего существования; самостоятельное и независимое определение жизненных целей являются основными задачами развития студенческого периода [Дубровина, 1996]. В результате исследования установлено, что любая эффективная психологическая деятельность влияет на уровень осознанности целей участников, но только на первоначальном этапе, непосредственно в процессе психологического воздействия. В дальнейшем уровень осмысленности целей жизни продолжал изменяться в сторону увеличения только в группах формирующего эксперимента, что определяется действием саморазвивающего механизма, затрагивающего стремление личности к самоосуществлению и самоидентификации. Данная тенденция связана со способностью студента ста-

вить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности, является условием сохранения психического здоровья [Бюллер, Ливехуд, 1994]. Способность строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни характеризует удовлетворенность жизнью или самореализацией, отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна прожитая часть жизни [Леонтьев, 2000]. В результате анализа данных обнаружено, что уровень удовлетворенности пройденного этапа жизни выше в группах формирующего эксперимента, чем в других, однако ниже, чем выраженность других компонентов психологической устойчивости личности. По нашему мнению, такие показатели говорят об отсутствии принципиальной значимости оценки пройденного отрезка жизни, ощущения того, насколько продуктивна и осмысленна ее прожитая часть в связи с особенностями студенчества. В рамках занятий студентами неоднократно проговаривалась завершенность такого этапа жизни как обучение в школе. В тот же момент отрезок жизни обесценивался как «невзрослый», незначимый, давно пройденный. Следующим этапом жизни считается окончание вуза: в связи с тем, что этот этап еще не завершен, студент находится в ситуации между двух отрезков, оценить которые не всегда возможно. С другой стороны, наличие в сознании студента самоконтроля своей жизни показывает существование представлений о возможности влиять на ход собственной жизни, веры в возможность контроля своей судьбы, свободного принятия решений и их воплощений в жизни. Участникам формирующего эксперимента свойственна более стабильная сфера самоконтроля и уверенности в возможностях контроля своей жизни. В процессе формирования психологической устойчивости личности развивается система внутриличностной самоподдержки (К.С. Лисецкий), которая при столкновении с разнообразными ситуациями, негативно влияющими на студента, является внутренним ресурсом, повышающим его эффективность и способствующим формированию положительного образа себя. Положительный образ себя характеризуется адекватным образом себя, степенью принятия лично-

стью себя и своих свойств. С другой стороны, он свидетельствует о достаточной искренности в ответах, выраженном стремлении к адекватности в оценке своих психологических особенностей и своего состояния, о критичности в самооценивании [Куликов, 2004]. В результате исследования обнаружена следующая закономерность. Несмотря на то, что испытуемым нескольких групп присуща оценка своего образа как положительного, только в группах формирующего эксперимента наблюдается устойчивое принятие себя и своих качеств, свойств, а также адекватная оценка себя. Таким образом, технология формирования психологической устойчивости, с одной стороны, развивает положительный образ себя, принятие себя, а с другой, способствует адекватной, критичной оценке себя и своих свойств.

Развитие когнитивной сферы психологической устойчивости студента осуществлялась через формирование профессиональной, рефлексивно-регуляторной, образовательной (учебно-познавательной), информационной, экономической (потребительской) компетенций.

Эмоциональная сфера психологической устойчивости личности студента. Состояние бодрости характеризуется повышенным настроением, преобладанием положительного эмоционального фона, расширением интересов, ожиданием радостных событий в будущем, выраженным желанием действовать [Куликов, 2004]. Анализ результатов показывал, что у группы формирующего эксперимента наблюдается ярко выраженная положительная динамика повышения настроения, эмоционально положительного фона и расширение сферы интересов по сравнению с испытуемыми других групп. Состояние спокойствия характеризуется уверенностью в своих силах и возможностях, отсутствием генерализованной тревоги. Во-первых, необходимо отметить, что любые методы практической деятельности психолога несколько снижают уровень тревоги и повышают уровень спокойствия, но степень воздействия не может быть дифференцирована. В рамках настоящего исследования невозможно определить, что – профилактика, основанная на формировании протекционных качеств наркотической зависимости, или классический курс психологии об-

щения – больше снижают уровень тревоги и повышают спокойное состояние. Во-вторых, выявленная закономерность определяет, что участникам формирующего эксперимента в большей степени присуще повышение уверенности в своих силах и возможностях, склонности испытывать спокойствие в широком круге жизненных ситуаций, ожидание событий с благоприятным исходом. В-третьих, только у участников формирующего эксперимента наблюдается дальнейшее повышение уровня спокойствия, что объясняется нами «запуском» саморазвивающегося эффекта психологической устойчивости. Уравновешенность как один из аспектов психологической устойчивости проявляется в способности минимизировать негативное влияние субъективной составляющей в возникновении напряжения, в способности удерживать напряжение в приемлемых пределах, избегать крайностей в силе отклика на происходящие события [Куликов, 2004]. При диагностике эмоциональной устойчивости личности было выявлено, что для участников формирующего эксперимента характерно наличие адекватного эмоционального фона. Принципиальным моментом является сочетание эмоциональной устойчивости и низкого эмоционального возбуждения. Таким образом, эмоциональная сфера представлена повышенным положительным эмоциональным тоном, спокойным протеканием эмоциональных процессов, адекватным эмоциональным состоянием и эффективной психической саморегуляцией. Кроме этого, спокойным реагированием на изменения ситуации, хорошим эмоциональным саморегулированием. Однако, сами по себе баллы по данным шкалам не являются очень высокими с точки зрения Л.В. Куликова. На наш взгляд это связано с особенностями целевой аудитории, участвующей в исследовании. Таким образом, в рамках формирующего эксперимента развивается эмоциональная сфера психологической устойчивости по образу естественного развития и взросления личности, при этом качество эмоциональных процессов и характер связей между ними более ярко выраженные.

Анализ результатов исследования отношения к жизни как интересной и эмоционально насыщенной [Леонтьев, 2000] показал сле-

дующие закономерности. Во-первых, классический курс психологии общения оказал большее влияние на эмоциональную оценку жизни, чем профилактика, направленная на формирование превентивных навыков от наркотической зависимости. Во-вторых, по сравнению с другими группами, участникам формирующего эксперимента свойственна устойчивая, непротиворечивая эмоциональная оценка своей жизни. Постигание своей внутренней сущности, своего жизненного предназначения студентами связано с переживанием смысла жизни. В. Франкл отмечает, что понять себя и свое будущее молодой человек может через постижение смысла жизни, определение своего места в жизни, своих реальных и будущих социальных ролей, определение целей – актуальных и потенциальных [Франкл, 1992]. Молодому человеку необходимо прожить период юности, создавая нечто личное и единственное в своем роде. Он должен выработать свой взгляд на ситуацию развития, открыть себя, свое Я [Ливехуд, 1994].

Развитие эмоциональной сферы психологической устойчивости студента осуществлялась через формирование профессиональной, коммуникативной компетенций.

Поведенческая сфера психологической устойчивости личности студента. Анализ результатов исследования отношения к жизненной ситуации (активного – пассивного) показал следующую закономерность. Любое психологическое воздействие влияет на уровень активности личности, однако, у групп формирующего эксперимента выше готовность к преодолению препятствий, вера в свои возможности, ощущение достаточных сил для преодоления препятствий и достижения своих целей, уровень жизнерадостности, чем у других. Анализ результатов исследования уровня тонического состояния (тонуса) показал, что участникам формирующего эксперимента свойственно устойчивое повышение возможностей проявлять активность и расходовать энергию, развитие стенической реакции на возникающие трудности, формирование субъективного ощущения внутренней собранности, запаса сил, энергии, повышение готовности к работе, в том числе длительной. Относительно уровня раскованности–напряжен-

ности необходимо отметить, что участникам формирующего эксперимента свойственно не усматривать вызова в актуальной ситуации, успешно решать стоящие проблемы, желаемые цели воспринимать и оценивать как вполне достижимые. При сложности разрешения ситуации отсутствует ее активное отвержение, эмоционально острое неприятия, сильное стремление осуществлять какие-либо изменения в себе, своем поведении или в ситуации, интенсивно выполнять необходимые преобразования, расширять владение ситуацией. Отметим, что общая ярко выраженная динамика показателей по шкалам активность, тонус, раскованность участников формирующего экспериментов, объясняется нами спецификой защищаемой технологии, целью которой является формирование психологической устойчивости личности, с учетом всех выделенных возрастных и социально-психологических особенностей целевой аудитории – студенческой среды. Стратегии поведения, ориентированные на решение проблемы, компромисс, соперничество характеризуют так называемую конфликтологическую компетентность. За рамки исследования осознанно вынесены такие стратегии поведения, как приспособление (принесение в жертву собственных интересов ради интересов другой стороны) и избегание (отсутствие как стремления к корпорации, так и тенденции к достижению собственных целей) в силу отсутствия активности личности в поведении и разрешении конфликтных ситуаций. Формирование конфликтологической компетенции проходит двумя путями. Первоначально происходит формирование стратегий поведения, направленных на взаимодействие, связанных с достижением общих целей. В первом варианте – решение проблемы, а во втором – компромисс. С течением времени, при столкновении с ситуациями с усложненными условиями происходит развитие поведения, направленного на достижение своих целей (соперничество).

Развитие поведенческой сферы психологической устойчивости студента осуществлялась через формирование конфликтологической, организационной, экономической (потребительской) компетенций.

Ценностно-смысловая сфера психологической устойчивости личности студента представлена непротиворечивыми группировками терминальных и инструментальных ценностей. Противоречивость ценностных ориентаций невероятно затрудняет взросление современных студентов, которые вынуждены самостоятельно, не имея аналогов или социальных образцов, в своих собственных терминах формулировать представления о значимых ценностях. В студенческий период происходит переоценка ценностей под воздействием внешней среды, которая предлагает определенную систему ценностей. Система ценностей человека является «фундаментом» его отношения к миру [Братусь, Гурова], определяющим поведение и отношение. В результате анализа данных можно наблюдать следующую группировку ценностей в группах формирующего эксперимента, в то время как в других группах группировка отсутствует как таковая. Терминальные ценности: счастливая семейная жизнь, любовь, интересная работа, наличие друзей, развитие, творчество. Инструментальные ценности: твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, образованность, ответственность, независимость, жизнерадостность, эффективность в делах. Наши результаты согласуются с результатами М.С. Яницкого, который показал идентичные группировки у студентов, ориентированных на ценности индивидуализации.

Развитие ценностно-смысловой сферы психологической устойчивости студента осуществлялось через формирование ценностно-смысловой компетенций.

Интегральная сфера психологической устойчивости личности студента. Анализируя результаты исследования можно сделать вывод об устойчивом благоприятном физическом самочувствии, ощущении телесного комфорта у участников формирующего эксперимента. Другим компонентом выступает тенденция к зависимости-независимости. Анализ результатов исследования показал, что у участников формирующего эксперимента присутствует тенденция к независимости от групповых ценностей и мнений с устойчивым и саморазвивающимся характером. Психопрофилактическая технология, ос-

нованная на формировании протективных качеств, никаким образом не влияет на тенденцию зависимость-независимость, а в других группах начала формироваться тенденция к зависимости – внутреннее стремление субъекта к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных и морально-этических. Согласно концепции В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, студенчество приходится на стадию индивидуализации, критического отбора общественных ценностей для своего развития. Начинается авторство своих способностей, их сознательное и целенаправленное развитие [Слободчиков, Исаев, 2000]. Ответственность (интернальность) в сфере достижений, неудач, профессиональных отношений, межличностного общения, здоровья в группах формирующего эксперимента носит отчетливый положительный устойчивый характер, в отличие от других групп. Во всех группах, где осуществлялась практическая психологическая деятельность, наблюдается ярко выраженная положительная динамика по шкале «Им» – ответственность в сфере межличностных отношений. Такие результаты можно объяснить предположением, что общение и построение доверительного межличностного взаимодействия является одной из ведущих потребностей студенческого возраста, а работа в группах психолога способствовала активизации ответственности к межличностным отношениям. Студенту, включенному в большое количество социальных групп и отношений, выделяющему референтное общение, свойственно наличие «рефлексивных ожиданий», неадекватность которых определяется отрицательным эмоциональным отношением к партнеру по взаимодействию, относительно которого формируется рефлексивное ожидание [Гуткина, 1982]. Таким образом, решением подобных задач и вопросов является формирование коммуникативной компетентности студента как развитого общения и межличностного восприятия. Изменение интернальности в профессиональной сфере заметно только в группах формирующего эксперимента. Отметим, что кроме участников формирующего эксперимента, в других группах не происходило формирование интернальности к профессиональной сфере, и, соответственно, ответственности по от-

ношению к ней. Такие результаты свидетельствуют о формировании профессиональной рефлексии. Динамика рефлексивных свойств выступает индикатором профессионального развития студента [Ермолаева, 2006]. Эффективность личностно-профессионального развития напрямую зависит от уровня сформированности рефлексивной культуры студента, под которой понимается готовность и способность переосмысливать и творчески преобразовывать стереотипы своего личного и профессионального опыта, осуществлять пластичную и конструктивную интеграцию порожденных в результате этого инноваций в систему профессиональной деятельности и деловых межличностных отношений [Деркач, 2004]. Выявлены противоречия в результатах по шкале интернальности в сфере здоровья в группах формирующего эксперимента (отрицательная динамика на уровне тенденции), что, по нашему мнению, согласуется с выводами исследования Е.В. Литягиной о незначимости ценности здоровья для молодежи [Литягина, 2004]. Кроме этого отметим, что студентам, скорее, свойственно поведение, компенсирующее нанесенный ранее вред здоровью, чем поведение, ориентированное на предупреждение проблем в сфере здоровья. Однако в дальнейшем в группах формирующего эксперимента выровнялась тенденция повышения ответственности во всех сферах, в том числе и в сфере здоровья. Ответственность определяет личность как активную, сознательно действующую силу своей собственной жизни, способную принимать решения и отвечать за их последствия. Ответственность тесно связана с внутренней независимостью – следованием своим убеждениям и своей иерархии ценностей без пренебрежения мнением и убеждениями других и без их простого принятия [Хорни, 1993; Куликов, 2004].

Развитие интегральной сферы психологической устойчивости студента осуществлялась через формирование компетенции личностного самосовершенствования и саморазвития, общекультурной (социальной ответственности), решения проблемы,

Анализируя общую тенденцию результатов исследования, отметим, что технология формирования психологической устойчивости

личности к наркотической зависимости в студенческой среде имеет характер естественного взросления и развития личности. При этом принципиальным отличием является ярко выраженная устойчивая динамика основных показателей, их внутренняя согласованность и непротиворечивость. Это свидетельствует о том, что технология формирования психологической устойчивости носит системный характер, обладает позитивным и необратимым эффектом, саморазвивающимся потенциалом.

Психологическая устойчивость личности студента является определяющим условием предупреждения наркотической зависимости в студенческой среде. Под психологической устойчивостью личности мы понимаем сложноорганизованную систему внутренних психологических составляющих и свойств личности, позволяющую успешно действовать в усложненных условиях и ситуациях неопределенности, определяющую сопротивляемость личности к воздействию внешних и внутренних неблагоприятных факторов, обеспечивающую психологическое благополучие личности и успешность личностного развития.

Компонентами психологической устойчивости личности студента являются образования когнитивного, эмоционального, интерактивного (поведенческого), ценностного и интегрального характера. **Когнитивная сфера** представлена компонентами: положительный образ себя; осмысленность и направленность целей жизни, временной перспективы; способность строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни, самоконтроль своей жизни, принятие решений. **Эмоциональная сфера** состоит из компонентов: эмоциональная устойчивость; бодрость; спокойствие; отношение к жизни как интересной, эмоционально насыщенной; контактность, стремление к эмоциональным проявлениям в общении. Компонентами **поведенческой сферы** являются активное отношение к жизненной ситуации; высокий тонус; раскованность; направленность на достижение общей цели; стремление добиться удовлетворения своих интересов. **Ценностно-смысловая сфера**

представлена непротиворечивыми группировками терминальных (счастливая семейная жизнь, любовь, интересная работа, наличие друзей, развитие, творчество) и инструментальных (твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, образованность, ответственность, независимость, жизнерадостность, эффективность в делах) ценностей. **Интегральная сфера** представлена компонентами: ответственность; независимость внутренних стремлений от внешних обстоятельств; активное стремление участвовать в групповой жизни; физическое комфортное самочувствие.

Формирование психологической устойчивости студентов к наркотической зависимости должно быть направлено на развитие интегральной способности – действовать в усложненных условиях и ситуациях неопределенности – компетенций, формируемых в высшей школе с помощью системы взаимосогласованных форм и методов работы. В когнитивной сфере: профессиональная, рефлексивно-регуляторная, образовательная (учебно-познавательная), информационная, экономическая (потребительская). В эмоциональной сфере: профессиональная, коммуникативная. В поведенческой сфере: конфликтологическая, организационная, экономическая (потребительская). В ценностно-смысловой – ценностно-смысловая. В интегральной сфере: личностного самосовершенствования и саморазвития, общекультурная (социальная ответственность), решения проблемы.

Технология формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде, представленная в данной работе, носит системный характер, обладает позитивным и необратимым эффектом, саморазвивающимся потенциалом.

Заключение

Студенчество – период, когда происходит наиболее полное и ответственное включение субъекта в социальную действительность. Параллельные процессы личностного и профессионального самоопределения находят точки пересечения и формируют индивидуальный стиль жизни и деятельности. Именно в период студенчества человек может наиболее полно и осознанно экспериментировать с межличностными отношениями, социальным обликом, самоотношением и саморазвитием.

Большую роль здесь играет студенческая субкультура, отношение родителей, которое меняется по направлению от контроля к поддержке, а также тот уровень развития, с которым субъект подошел к поступлению в университет. Если студент в подростковом возрасте успешно решал свои возрастные и социальные задачи, то приобретенные ранее способы решения этих задач, после небольшого обновления, находят свое применение и в студенческий период. Если же студент включается в студенческую среду, не достигнув определенного уровня взрослости, или пытается транслировать ранее усвоенные и при этом не адаптированные подростковые формы поведения, возникает множество проблем психологического, педагогического и социального плана, которые усугубляются разнородностью, сложностью и рисковым характером самой студенческой среды. Одной из проблем является наркотическая зависимость, анализу особенностей возникновения и предупреждения которой и посвящена данная работа.

Мы постарались наиболее подробно и достоверно описать взаимоотношения студента и студенческой среды, проблемы, которые возникают у субъекта данных отношений, через призму психологической устойчивости. Мы уверены, что создание условий для развития у студента психологической устойчивости, системы внутриличностной самоподдержки – это и есть главная цель профилактики не только наркотической зависимости, но и других видов нарушений

поведения и развития личности в период обучения в вузе. От того, насколько вуз с его корпоративной культурой, а прежде всего, преподаватели и сами студенты, смогут включиться в процесс психологического «оздоровления» своей образовательной среды, от того, насколько студенты, преподаватели и администрация вуза будут заинтересованы в эффективности образовательного (обучающего и воспитательного) процесса, зависит то, какой станет общая атмосфера вуза, будет ли она способствовать развитию личности всех участников образовательного процесса без негативных явлений и, в целом, повышению статуса вуза.

Мы будем признательны, если наши коллеги из других городов и вузов дадут нам обратную связь относительно представленной в монографии технологии развития психологической устойчивости студентов, а также поделятся опытом ведения профилактической работы со студентами, как в плане предупреждения наркомании, так и в связи с развитием системы социально-психологической поддержки студентов.

Список литературы

1. Абдулина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 1993. – № 3.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы, методологии, теории и исследования реальной личности). – М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
3. Агапеев Д.А. Социально-психологические особенности формирования имиджа модного товара у молодежи. Автореф. дис ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 24 с.
4. Акопов Г.В., Горбачева А.В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. – М.. Машиностроение-1, 2003. – 267 с.
5. Александров А.А. Современная психотерапия. – СПб.: «Академический проект», – 1997. – 333с.
6. Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 312 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2т. / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1991. – 288с.
9. Анурин В. Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: Сб. науч. трудов. – Горький, 1982. – С. 116-129.
10. Аршинова В.В. Психологическая устойчивость как фактор формирования антинаркотической установки у подростков. Автореф.... к. пс. н. – М., 2007. – 24 с.
11. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Вопросы психологии, 2003. – №4. – С. 3.

12. Багаева И.Д. Формирование у будущего учителя основ профессионализма педагогической деятельности. – Л., 1990.
13. Байер И.В., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-акмеологическая оценка качества обучения государственных служащих в процессе рефлексивно-инновационного образования // Квалиметрия человека и образования: Методология и практика национальной системы оценки качества образования. – М., 1995.
14. Баранова А.В., Хащенко В.А. Социально-психологические факторы оценки качества жизни // Ежегодник Российского Психологического Общества, Психология и культура, материалы III съезда РПО 25-28 июня, 2003.
15. Барцалкина В.В. Психологические аспекты антинаркотической пропаганды // Психологические условия выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников. – М., 1988.
16. Батищев В.В. 12-шаговые групповые программы в клинике алкоголизма // Вопросы наркологии, 1998. – № 2. – С. 62-82.
17. Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.Н. Психология наркотической зависимости и созависимости. Монография. – М.: МПА, 2001. – 213 с.
18. Березин С.В., Лисецкий К.С., Ушмудина О.А. Самопроектирование профессиональной карьеры. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2005. – 64 с.
19. Березин С.В., Ушмудина О.А. Методы развития познавательной самостоятельности студента в высшей школе // Вестник учебно-методического совета Самарского государственного университета. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2004, С. 105-108.
20. Битенский В.С., Херсонский Б.Г., Дворяк С.В., Глушков В.А.: Наркомании у подростков. Киев: Здоровье, 1989.
21. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости / Пер. с англ. – М.: Физкультура и спорт, 1997.
22. Богданов Е.Н. Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте. СПб: «Питер», 2004.

23. Богданов Е.Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя. Дис. доктора психол. наук. – М., 1995. – 438 с.
24. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
25. Божович Е.Д. Психодидактические вопросы развития школьника как субъекта учения // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – С. 6-25.
26. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
27. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к программе // Педагогика, 2003. – №10.
28. Борисов И. Ю. // В сб: «Психология – практике обучения и воспитания», ч. 2: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции.– М., 1990. – С. 139-142.
29. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988.- 301 с.
30. Братусь Б.С., Сидоров П.И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. – М.: МГУ, 1984. – 144 с.
31. Бузина Т.С. Феномен «поиска ощущений» и проблема профилактики СПИДа в наркологии ВН. 02-94-1
32. Бюллер Ш. Что такое «пубертатный период» // Педология юности: сб. статей. – М., Л., 1931.
33. Валентик Ю. В.//Лекции по клинической наркологии / Под редакцией Н. Н. Иванца. – М.: РБФ «НАН». – 1995. – С. 175 – 191.
34. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Учеб. пособие. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
35. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы . Автореф....к. псих. н. – Томск, 2002.
36. Воронков Б.В. О некоторых причинах низкой эффективности антинаркотической работы // Профилактика наркомании: материалы III научно-практической конференции. – Омск, 2000. – С. 16-17.

37. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога. – М., 1998.

38. Всероссийская научно-практическая конференция «Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития» в рамках Федеральной целевой программы «Интеграция науки и высшего образования России на 2002–2006 годы». 29 октября – 1 ноября 2002 г. СПбГУ. О.П.Дроздовой, В.Г.Ивановым, Л.А.Вишневской

39. Вяткин А. П. Концепция экономической социализации студентов // Известия Иркутской государственной экономической академии, 2002. – №3. – С.47- 54.

40. Гадириан А.М. В поисках нирваны. Новый взгляд с позиции науки и духовности на профилактику алкоголизма и наркомании: Пер. с англ. – СПб., 2000. – 135 с.

41. Гайдудлина Т.В. Роль иррациональных убеждений в формировании установки по отношению к деньгам // Психологические исследования: сб.науч.тр.: Выпуск 2 / Под.ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой. – Самара: Изд-во «Универс-Групп», 2006. – С. 94-98.

42. Генайло С.П. Особенности премобиды больных наркоманиями // Журнал невропатологии и психиатрии. 1990. – № 2. – С. 42-47.

43. Генон Р. Кризис современного мира. – М.: Арктогея, 1991.

44. Герои нашего времени. Социологические очерки / Под ред. Е. Омельченко. – Ульяновск: «Средневожский научный центр», 2000. – 260 с.

45. Гинзбург М.Р. Личностное развитие в подростковом и юношеском возрасте // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М., 1987. – С.127-133.

46. Гинзбург М.Р. Мотивационные аспекты личностного самоопределения // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. – М., 1988. – С.25-26.

47. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии, 1994. – №3.

48. Гинзбург М.Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом возрасте / Мир психологии, 1998. – №1, – 160с.
49. Голованевская, В. Особенности Я-концепции как фактор формирования аддиктивного поведения. – М., 2000.
50. Гринько О.В. Развитие субъекта профессионального самоопределения в процессе обучения в школе и в вузе. Автореф дисс к. пс. н. – М., 2006. – 24 с.
51. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб: Питер, 2000. – 464с.
52. Гудзовская А.А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости. Дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 1998. – 230 с.
53. Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры // Педагогика, 2000. – № 10. – С. 32-38.
54. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий // Психология личности: Теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 100-108.
55. Данилин А.Г. LSD. Галлюциногены, психоделия и феномен зависимости. – М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001.
56. Данилов А.Н. Молодежь и демократизация советского общества: социологический анализ. – Минск: Наука и техника, 1990. – 131 с.
57. Двенадцать Шагов и двенадцать Традиций. – Нью-Йорк: Alcoholics anonymous world services, inc. – 1989. – 213 с.
58. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Московского социального-института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
59. Диттмар Х. Экономические представления подростков // Иностранная психология, 1997. – №9.
60. Дрю С., Бингхэм Р. Искусство быть студентом. Руководство по навыкам обучения / Пер. с англ. – М.: НИРРО, 2004. – 302 с.

61. Дубровина И.В. Практическая психология образования. – М.: Просвещение, 2003. – 334 с.
62. Дьячкова Е.С. Субъектные и средовые детерминанты личностно-профессионального развития студентов. Автореф. диссер.... к. псих. наук. – Тамбов, 2007. – 24 с.
63. Дьяченко А.П., Цымбал Е.И. // Вопросы наркологии.– 1993.– № 2.– С. 14-19.
64. Дьяченко В.К. О совершенствовании и развитии современной школы // Практика развития образования: Научно-методические материалы / Под общей редакцией Г.А. Гуртовенко, И.Г. Литвинской. – Красноярск, 2004. – С. 27-37.
65. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989.
66. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
67. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985.
68. Епимахина Ю.В. Тренинг развития личностной рефлексии у студентов // Психология в вузе. – М. – №4. – 2007. – С. 105-125.
69. Ермолаева М.В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы): учеб.пособие. – М., Изд-во Моск.психолого-социального института; – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 200 с.
70. Ерохина Н.Н. Сленг в молодежной культуре // Материалы II международной научно-практической конференции «Культурология. Интеллектуальный потенциал культурологии». – Тамбов, 2005.
71. Ершова Н.Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997.
72. Жичкина А. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста. Автореф. диссер. на соискание уч. ст. к. псих. н. – М., 2001.

73. Зайцев А.Г., Зайцев Г.К. Педагогика счастья (Валеология семьи). – СПб.: Союз, 2002. -320с.
74. Зайцев А.Г., Зайцев Г.К., Ткачук В.А. Обоснование эффективности потребностно-информационного педагогического подхода к предупреждению наркозависимости у молодежи // Вопросы наркологии, 2004. – №3. – С. 63-68.
75. Зайцев Г. К., Зайцев А.Г. Твое здоровье. Регуляция психики. – СПб.: Детство-пресс, 2000. – 96 с.
76. Зайцев Г. К., Зайцев А.Г. Твое здоровье. Формирование сексуальности. – СПб.: Мир и семья, 2000. – 72 с.
77. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Твое здоровье. Укрепление организма. – СПб.: Акцидент, 1997.-112 с.
78. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие. – СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002. – 80 с.;
79. Здравомыслов А.Г. Потребности интересы ценности. – М., 1986.
80. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: УГПШУ, 1997. – 244 с.
81. Зиневич О. В., Лисе Л. Ф. О формировании системы ценностей в студенческом коллективе // Опыт исследования социологических проблем труда, образования и воспитания молодежи Сибири: Сб. научн. трудов. – Новосибирск, 1977.– С. 77-94.
82. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
83. Исурина Г.Л. Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии неврозов в свете психологии отношений. «Возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно – психических заболеваниях». Сб. научных трудов. – Л., 1988. – 162 с.

84. Каминская М.В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования. Автореф дисс ... д. пс. н. – М., 2004. – 50 с.

85. Канн-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Канн-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990.

86. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 660 с.

87. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. – М., 1989. – С. 189-199.

88. Ковалева Т.М. Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий // Открытое образование, 2006. – 183 с.

89. Коджаспирова Г.Н. Культура профессионального самообразования педагога. – М., 1994.

90. Козлова Н.В., Сивицкая Л.А., Качалов Н.А. Инновационные образовательные технологии как условие развития профессиональных компетенций преподавателей высшей школы // Технологии инженерного образования, 2006. – №4. – С. 240-243.

91. Колесов Д.В. Антинаркотическое воспитание: Учеб.-метод. пособие. – 3-е изд., доп. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 187 с.

92. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

93. Кон И. С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. – 1987.- №4.

94. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984.

95. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.

96. Кон И.С. Социологическая психология. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.

97. Коронцевич О.А., Макаров А.В. Модель первичной профилактики подростковой и юношеской наркомании // Материалы конференции «Проблемы профилактики негативных зависимостей среди молодежи» 1 февраля 2001 г. – Самара: Самарский университет, 2001. – С. 81-86.

98. Коронцевич, Макаров // Проблемы профилактики негативных зависимостей среди молодежи: сборник материалов конференции / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого, Н.Ю. Самыкиной. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001. – 128 с.

99. Корпоративная ответственность в системе ценностей студенческой молодежи Дона: к проблеме разработки модели воспитательной системы вуза / Под ред. Ю.Г. Волкова. – Ростов-на-Дону, 2004.

100. Корэн Л., Гудмэн П. искусство торговаться, или все о переговорах. – М.: «Эф-Эй-Би», 1995.

101. Кошкина Е. А., Павловская Н.И., Коновалова С.Г., Кошкин А.В. Факторы риска, связанные с опасным сексуальным поведением, среди потребителей алкоголя в молодежной среде // Вопросы наркологии, 2004. – №1. – С. 60-67.

102. Кошкина Е.А., Кузнец М.Е., Петракова Т.И., Цетлин М.Г. Оценка эффективности профилактических мероприятий и организация работы с группами повышенного риска среди подростков // Вопросы наркологии. – 1992. – № 2-3. – С.148-153.

103. Кошкина Е.А., Паронян И.Д., Гренчаная Т.Б., Чиापелла А.П. Сравнительный анализ употребления психоактивных веществ среди учащихся в России и Соединенных Штатах Америки // Вопросы наркологии. – 1995. – № 3. – С. 82- 86.

104. Крупенин А.Л. Эффективный учитель: Практическая психология для педагогов / А.Л. Крупенин, И.М. Крохина. – Ростов н/Д: Феникс, 1995

105. Кудрявцев, В Интернет, или «экологически чистый» наркотик // Воспитание школьников, 1999. – №5. – С. 23-25.

106. Кулаков С.А., Ваисов С.Б., Проценко С.А. Реабилитация родителей подростков с наркоманией: психообразовательный подход. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2004. – 56 с.

107. Куликов «Психология настроения». – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997.

108. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Ред. В. Большаков. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 476-510.

109. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие личности // Психология здоровья / Ред. Г.С. Никифоров. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 405-442.

110. Куликов Л.В. Психические состояния: Учеб. пособие. – СПб.: ЛГОУ, 1999.

111. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

112. Куликов Л.В., Дмитриева М.С., Долина М.Ю. и др. Факторы психологического благополучия личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 3. Ч. 1 / Ред. А. А. Крылов. – СПб., 1997. – С. 342-350.

113. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя. – М.: Просвещение, 1999.

114. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии, 1989. – №2. – С. 5-13.

115. Курек Н.С. Гедонистическое мировоззрение в молодежной субкультуре как фактор, способствующий вовлечению в потребление психоактивных веществ // Вопросы наркологии, 1996. – №2. – С. 54-59.

116. Курек Н.С. Медико-психологический подход к диагностике повышенного риска заболевания наркоманией у подростков и коррекции их эмоциональных нарушений // Вопросы наркологии, 1993. – №1. – С. 66-71.

117. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. – №5. – С.3-12.
118. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
119. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. – Калуга, Духовное познание, 1994. – 224 с.
120. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. М.: «Академия», 2001. – 256с.
121. Лисецкий К.С. Культура вынужденных желаний // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара, 2003.
122. Лисецкий К.С. Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2007. – 308 с.
123. Лисецкий К.С. Психологические основы профилактики наркотической зависимости личности. Автореф....д. пс. н. – М., 2008. – 46 с.
124. Лисецкий К.С., Литягина Е.В. Психология негативных зависимостей. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2006. – 251 с.
125. Лисецкий К.С., Литягина Е.В. Психология не-зависимости. – Самара, Изд-во «Универс групп», 2004.
126. Лисецкий К.С., Мотынга И.А. Психология ранней наркомании. – Самара, 1996.
127. Лисецкий К.С., Ушмудина О.А. Спецкурс «Психология негативной зависимости» как средство формирования личностной устойчивости к наркомании в вузе // Материалы вторых антинаркотических чтений профессорско-преподавательского состава вузов Самарской области. – Самара: Изд-во самар. гос. экон. ун-та, 2006. – С. 112-116.
128. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. – СПб.: С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов, 2000. – 519 с.
129. Лисовский В.Т. Молодежь России: динамика социальных изменений (социологическое исследование) // Вестник СПбГУ. Сер. 6, 1997. – Вып. 1 (№ 6).

130. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л., 1974.
131. Литягина Е.В. Нерешенные задачи взросления как психологические условия формирования аддиктивного поведения старшеклассников. Автореф. канд. диссер. – Калуга, 2004.
132. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркомания. – Л.: Медицина, 1991.
133. Лук А.Н. Юмор. Остроумие. Творчество. – М.: Наука, 1978, – 127 с.
134. Львина Е.Д., Львин Л.Ф., Лебедев Н.И. Личность и Интернет. К вопросу о существовании компьютерной наркомании // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион», декабрь. 2002. – С.153-159.
135. Макеева А.Г. Педагогическая профилактика наркомании в школе. – М., Сентябрь, 1999. – 54 с.
136. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. – М.: Когито-Центр, 2001. – 251 с.
137. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
138. Методы практической социальной психологии / Под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 256 с.
139. Миллс Р. Компетенции. – М.: «Нипро», 2004.
140. Милорадова Н. Г. Студент в зеркале психологии // Архитектура и строительство России. 1995. – № 9.
141. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: МПСИ: Флинта, 1998.
142. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии, 1994. – №5. – С.134-140.
143. Мудрик А.В. Социализация в смутное время. – М., 1991.
144. Нагорнова Л.Е. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза. Автореф диссер ... к. пс. н. – М., 2005. – 22 с.

145. Надеждин А.В. Наркотики и подростки // Профилактика наркомании: материалы III научно-практической конференции. – Омск, 2000. – С. 68-71.

146. Наймушина Л.П. О профилактике девиантного поведения в подростковом возрасте // Психологическая газета. – 1999. – №10. – С. 11.

147. Никандров В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга. – СПб.: Речь, 2003. – 176 с.

148. Олпорт Г. Принцип «редукции напряжения» // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 106-107.

149. Осетров К.В. Структура психической устойчивости оператора. Автореф. канд. дис. – М., 1987.

150. Осницкий, А. К., Кирпиков А.Р. Субъектная активность и переживание одиночества подростком // Психология и школа, 2005. – № 4. – С. 23-27.

151. Павлов И.П. Собрание сочинений, т.3, кн.1. – М.: Изд-во АН СССР, 1951.

152. Паронян И.Д., Кошкина Е.А. Средства массовой информации и их роль в области антиалкогольной политики. – Здоровоохранение Рос. Федерации. – 1996. – № 6. – С. 30-33.

153. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 544 с.

154. Первичная профилактика наркомании: учебное пособие / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. – 170 с.

155. Петракова Т. И, Лимонова Д. Л, Меньшикова Е. С. Ситуационная мотивация употребления наркотиков у подростков // Вопросы психологии. – 1999. – № 5.

156. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 36 с.

157. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.

158. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982.

159. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М., 1978.

160. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512с.

161. Петровский В.А. Очерк теории свободной причинности // Вестник СамГУ. – 1996. – №1. – 169с.;

162. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992.

163. Петровский В.А. Феномены субъектности в развитии личности. – Самара, 1997. – 88 с.

164. Пилипец И.С. Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников. Дис. канд. психол. наук. – Самара, 1998.

165. Подростки и наркотики. Опыт исследования в школах Ульяновска: социологический очерк / Под ред. Е.Л. Омельченко. – Ульяновск, 1999. – 118 с.

166. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С.В. Кривцовой. – М.: Генезис. 1997. – 146с.

167. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. – СПб., 1994.

168. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого, И. Б. Орешниковой. – Самара: Изд-во Института Психотерапии, 2001.

169. Профессия – учитель / Под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н.Кулюткина, С.Т.Вершловского. – М.: Педагогика, 1987.

170. Профилактика наркотизма: теория и практика / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. – Самара: ГУСО «Перспектива», 2005. – 272 с.

171. Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1996. – № 4.

172. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. – Казань, 1994.

173. Психологические особенности наркоманов периода взросления (опыт комплексного экспериментально – психологического исследования) / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. – Самара: Изд – во «Самарский университет», 1998. – 148с.

174. Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65-74.

175. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.

176. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – 187 с.

177. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.

178. Пятницкая И.Н. Наркомании. – Л.: Медицина, 1994.

179. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. – М., ПЕР СЭ, 2005. – 400 с.

180. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М., 2002.

181. Романова О.Л., Самойлова М.В. Позитивная антинаркотическая профилактика в начальной школе // Вопросы наркологии. – 1994. – № 1. – С. 78-82.

182. Романова О.Л., Швецова О.В. Программа профилактики приобщения к психоактивным веществам для дошкольников // Вопросы наркологии. – 1993. – № 3. – С. 60-64.

183. Рубин Б., Колесников Ю. Студент глазами социолога. – М., 1980.

184. Рудестам К. Групповая психотерапия. – Спб.: «Питер», 1998. – 318с.

185. Сакин С., Тетерский П. Больше Бэна. (Русский сюрприз для Королевы-Мамы).

186. Самыкина Н.Ю. Формирование личностной готовности психологов к первичной профилактике наркомании в среде старшеклассников. Дис. канд. психол. наук. – Калуга, 2002.

187. Самыкина Н.Ю., Ляшан Е.В. Особенности переживания задач взросления на разных возрастных этапах // Сборник научных трудов «Психологические исследования». Выпуск 7. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2008.

188. Самыкина Н.Ю., Серебрякова М.Е. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2007. – 144 с.

189. Самыкина Н.Ю., Тома Е.Л. Особенности мотивационной сферы студентов с различным уровнем социальной активности // Сборник научных трудов «Психологические исследования». Выпуск 7. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2008.

190. Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А. Выездной семинар как форма работы со студентами в целях профилактики наркомании // Материалы областной конференции «Проблемы и перспективы профилактики и реабилитации негативной зависимости среди несовершеннолетних и молодежи». – Самара: Изд-во «ОФОРТ», 2006. – С. 126-132.

191. Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А. НИРС как диалог студента и преподавателя // Материалы Всероссийского методологического семинара «Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования». – СПб., 2004г.

192. Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А. Профилактика негативной зависимости в студенческой среде: вопросы и ответы. – Самара: Самар. отд-ние Литфонда, 2007. – 124 с.

193. Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А. Участие в деятельности студенческого научного общества как способ самореализации личности студента // Сборник научных трудов «Психологические исследования». Выпуск 2. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. – С. 187-190.

194. Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А.. Интегративная модель профилактики негативной зависимости в вузе // Материалы областной конференции «Проблемы и перспективы профилактики и реабилита-

ции негативной зависимости среди несовершеннолетних и молодежи», Изд-во: «ОФОРТ». – Самара, 2006. – С. 118-126.

195. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал, 1984. – №4. – С. 65-74.

196. Селевко Г.К. Технологии развивающего образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.

197. Селиверстов С.Э. Социальная реклама. Искусство воздействия словом. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2006. – 288 с.

198. Семенов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Запорожье: ЗГУ, 1992.

199. Семенов И.Н. Рефлексия и организация творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.

200. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 18.

201. Сидоров П.И. Саморазрушающее поведение у подростков как интегральное качество девиантного образа жизни // Саморазрушающее поведение у подростков. Сборник научных трудов Ленинградского психоневрологического НИИ им. В.М. Бехтерева. – Л., 1991. – С.15- 21.

202. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика наркомании и алкоголизма: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

203. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Анализ современных подходов к профилактике употребления наркотиков. ВН. 03-96-1

204. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение как проблема наркологии // Вопросы наркологии, 1996. – №1. – С. 76-82.

205. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Теоретические основы копинг-профилактики наркомании как база для разработки практических превентивных программ // Вопросы наркологии. – 1996. – №4. – С. 58-67.

206. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: теория, методика психотехнологии. – М.: «Технологическая школа бизнеса», 1996. – 428 с.
207. Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М., Академия, 2000.
208. Скрыпко М.И. Развитие коммуникативных способностей подростков в условиях личностно ориентированного тренинга. Автореф. ... к. п. н. – Челябинск, 2002
209. Слободчиков В.И. Тезисы выступления на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии. Москва, 3-5 декабря 1996г.
210. Слободчиков В.И., Исаев И.Е. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000.
211. Солдатова Е.Л., Молочкова И.В. Стратегические ориентиры психологического сопровождения личности в современном вузе // Психология в вузе. – М. – 2007. – №4.– С. 6-21
212. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. – М.: «Нипро», 2004.
213. Спиженкова М.А. Психологическая служба в педагогическом университете // Психология в вузе. – М. – 2007. – №4.– С. 22-36
214. Справочник карьериста. – М.: «Бизнес Ньюс Медиа», 2004.
215. Статт Д. Психология потребителя. – СПб.: Питер, 2003. – 466 с.
216. Степанов С.Ю., Полищук О.А. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995. – С. 266-271.
217. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. – М.: ИФ РАН, 1994. – 272 с.
218. Стефансон В. Методика «Q – сортировка» // Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2т. – М., 2001. – Т.2. – С.65-69.
219. Столяренко В.Е. Особенности развития личности студента // Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 544 с.

220. Сухарев А.В. Наркотическая экзотика. – М.: Старый сад, 2000.

221. Сухарев А.В. Психологический этнофункциональный подход к психической адаптации человека. Дис.канд.психол.наук, ПИ РАО, Москва, 1998.

222. Сухарев А.В. Этнофункциональная психология: исследования и психотерапия. – М.: ИЭА РАН, 1998.

223. Технология формирования социальных навыков / Под общ. ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2005. – 224 с.

224. Тихомиров С.М. Профилактика токсикоманий у подростков // Здоровоохранение Российской Федерации. – 1990. – №7. – С. 25-32.

225. Тышкова М.Н. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии, 1987. – №1. – С. 27-34.

226. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. – М.: «Нипро», 2004.

227. Ушмудина О.А. Психологические особенности студенчества: кризисы и проблемы развития // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии», 2006. – №4.

228. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психол. журнал. – 1992. –Т. 13. – № 1. – С. 21- 29.

229. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

230. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. – М., 1990.

231. Фромм Э. Человек для себя. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.

232. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / Вопросы психологии, 1993. – №1. – С.24.

233. Хащенко В.А. Типология субъективного экономического благополучия // Психологический журнал, Том 28. – 2007. – №1.

234. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс-Академия, 1992.,

235. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Пер. с англ. – М., Универс, 1993. – 480 с.

236. Худяков А.В. Антинаркотическая работа с подростками. www.otrok.ru

237. Хуторский А.В. «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения».

238. Чеснокова О.Б. Freshhers week, или неделя для свеженьких, вновь прибывших // Психология в вузе. – М. – №4. – 2007. – С. 61-63.

239. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности школьника. – М., 1981.

240. Шабалина В.В. Психология подростка, 2001.

241. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – с. 3–10.

242. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – с. 13-26.

243. Шариков А. В., Баранова Э. А. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентации // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 28-47.

244. Шевченко О.Ю. Учебно-профессиональная установка в структуре профессионального сознания студентов вузов. Автореф дисс ...к. пс. н. – Самара, 2004. – 24 с.

245. Шепитько Г.Е., Гудов Г.Н. Методика оценки психологической устойчивости лиц к негативным воздействиям // Материалы тридцатой научно-практической конференции «Системы безопасности», 2004. – С.64-67.

246. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста. 1999.

247. Щедровицкий П.Г. Коммуникативная и рефлексивная компетенция в рамках мыследеятельного подхода: контуры нового понимания // материалы конференции «Педагогика развития». – Красноярск, 2002.

248. Щепанская Т.Б. Система: тексты и традиции субкультуры. – М.: ОГИ, 2004.

249. Щепанская Т.Б. Молодежные сообщества // Современный городской фольклор. – М.: РГГУ, 2003. – С.34 – 85.

250. Эйдемиллер Э.Г., Кулаков С.А., Черемисин О.В. Исследование образа «Я» у подростков с аддиктивным поведением. «Психологические исследования и психотерапия в наркологии». – Л., 1989. – 114 с.

251. Элкин Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. – М., 1996.

252. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344с.

253. Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования Российских трансформаций. – СПб.: ИНТЕРСОЦИС, 2006.

254. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно- ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С.31-42.

255. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 64-76.

256. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. – Л.: ЛГУ, 1988. – 158 с.

257. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

258. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

259. Abrams M. *The Teenage Consumer*. – London: Pressw Exchange. 1959.
260. Bean M. *Alcoholics Anonymous II // Psychiatric Annals*. – New York. – 1975. – P. 9-28.
261. Belk, R. W. (1987). *Material values in the comics: A content analysis of comic books featuring themes of wealth // Journal of Consumer Research*. – Vol. 14 (1). – P. 26-42.
262. Bell, D., *The Cultural Contradiction of Capitalism* (London: Heinemann, 1976). For a more recent extension of this issue see Z. Bauman, *Freedom* (Milton Keynes: Open University Press, 1988).
263. Biehal, C.J. *Consumers prior experiences and perception in auto repair chouse // Journal of Marketing*, vol. 47 (Summer 1983), P. 87-91.
264. Botvin G.J., Eng A. // *J. of School Health*. – 1980. – V. 50. – P. 209-213.
265. Brehm, J. *Postdecision changes in the desirability of alternatives // Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 52 (1956). – P. 384-389.
266. Buhringer G., Kunzel-Bohmer J. // *Drug Prevention in School. – Documentation of the European Conference*. – October, 1991. – P. 24-34.
267. Dickson and Sawyer «The price knowledge», op. cit.; Hauser J.R. and B. Wernerfelt. *An evaluation cost model of consideration sets // Journal of Consumer Research*. – Vol. 16. – March 1990. – P. 393-468.
268. Dittmar H. (1989). *Gender identity-related meanings of personal possessions // British Journal of Social Psychology*. – 28. – P. 159-171.
269. Dittmar H. (1992b). *Perceived material wealth and first impressions // British Journal of Social Psychology*. – Vol. 31 (4). – P.379-391.
270. Fram E.H. and J. Axelrod. *The distressed shopper // American Demographics*. – October 1990. – P. 44-45;
271. Goldberg I. MD Web Publishing 1996-1999.
272. Goodstadt M. // *J. Alcohol and Drug Education*. – 1981. – V. 26. – P. 1-10.

273. Hirschman E.C. and Mills M.K. Sources shoppers use to pick stores // *Journal of Advertising Research*. – Vol. 20. – February 1980. – P. 47-51.

274. Hoyer W.D. An examination of consumer decision making for a common repeat purchase product // *Journal of Consumer Research*. – Vol. 11. – December 1984. – P.822-829.

275. Huba G.J. et al. // *Multivariate Behavioral Research*. – 1980. – V. 15. – P. 259-279.

276. Hunt «CS/D», op. cit.; Ehrlich, D., I.Guttman, P. Schonbach, and J. Mills. Postdecision exposure to relevant information // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – Vol. 57. – 1957. – P. 98-102;

277. Hyland T. Meta-competence, metaphysics and vocational expertise // *Competence and Assessment*. – 1992. – №20. – Sheffield: Employment Department. – P. 22-24.

278. Jessor R. // *J. of Adolescent health*. – 1991 – V. 12. – P. 597-605.

279. Klee H. // *Brit. J. Addict*– 1990.– V. 85.– № 3.– P. 439-447.

280. May R. *The meaning of Anxiety*. – N. Y.: Pocket Books, 1979

281. Moskowitz J.M. *The primary prevention of alcohol problems: A critical review of the research literature*. Monograf of Prevention Research Center. – Calif: Berkeley, 1981. – 63 p.;

282. Nowinski J., Baker S., Carrol K. *Twelve step facilitation therapy manual*. – U.S. Department of Health and Human Services Public Health Service Alcohol, Drug Abuse, and Mental Health Administration: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism. – Maryland. – 1992. – S. 12 – 87.

283. O'Guinn T. C. and Shrum L. J. (1991). *Mass-mediated social reality: The social cognition and ecology of economic norms*. Paper presented at the Joint Conference of the Society for the Advancement of Socio-Economics and the International Association for Research in Economic Psychology on 'Interdisciplinary Approaches to Economic Problems', 16-19 June, Stockholm, Sweden.

284. Park C.W. and V.P. Lessig. Students and Housewives: Differences in susceptibility to reference group influence // *Journal of Consumer Research*. – Vol. 4. – September 1977. – P. 102-110.
285. Parker H., Aldridge J., Measham F. 1998. *Illegal Leisure. The Normalization of Adolescent Recreational Drug Use*. – London: Routledge.
286. Petroschius, S.M. and K.B. Monroe. Effects of product line pricing characteristics on product evaluation // *Journal of Consumer Research*. – Vol. 13. – March 1987. – P. 511-519.;
287. Putnam, S.A., W.R. Davidson and K. Martell, *The Management Horizons: Six Shopper Typologies*. – Columbus, OH: Management Division of Price Waterhouse, 1987.
288. Reynolds M. and Snell R. *Contribution to Development of Management Competence*. – Sheffield: Manpower Services Commission, 1998.
289. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes, and Values*. – San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. – 214 p.
290. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.
291. Schoonover S. C *Implementing Competencies: A Best Practices Approach*. – London: Schoonover Co, 1998.
292. *Supportive Environments for Health*.-WHO/ERO. – Copenhagen, 1992. – 42 p.
293. Urbany, J.E., P.R. Dickson and W.C. Wilkie. Buyer uncertainty and information search // *Journal of Consumer Research*. – Vol. 16. – September 1989. – P. 208-215.
294. Ursic, M.L. and J.G. Helgeson. The impact of choice phase and task complexity on consumer decision making // *Journal of Business Research*. – Vol. 21. – 1990. – P. 69-90.
295. Wilkie W.L., *Consumer Behavior*. – New York: John Wiley & Sons, 1994.

296. Williams R. et al. // J. of Drug Education. – 1985. – V. 15. – P. 33-42.

297. Young K. Web Publishing 1996-1999.

298. Zuckerman M. Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal.– Erlbaum, Hillsdale.–New York, 1975.

Приложение

Выдержки из рефлексивных отчетов участников

Анастасия

В итоге мы исписали окружающие поверхности идеями и предложениями, набросали макеты буклетов и листовок. Благодаря семинару я поняла, что же такое наркомания, и даже (!) сама думала, как с ней бороться... Мы знаем, что теряем здоровое поколение. Мы знаем, что у нас есть выбор. Мы знаем, как воплотить слова в действия. Мы пробуем участвовать сами. Спасибо за эту возможность.

Арина

Семинар во многом оправдал и даже превзошел мои ожидания... Сама организация обучения благоприятно сказалось на результате. Те, кто пришел для получения знаний, обмена опытом, для того, чтобы активно поучаствовать в семинаре, получили такую возможность... Еще запомнился просмотр фильма «Тиски», после которого мы еще долго обсуждали его идею, проблему, а потом плавно перешли на тему наркомании в целом... Обучение, лично у меня, вызвало желание активно участвовать в жизни университета, да и, в общем, помогло в формировании «позитивного выбора».

Михаил

Я сделал для себя определенный вывод. Как бы это не звучало пафосно, но мне в принципе, не хочется пробовать или употреблять наркотики. Я понял, что нужно бояться не только наркотиков и возможного приобретения зависимости, но и криминала (наркобизнеса)... Я хотел бы сказать. Что те знания, которые были получены мной, я направлю на то, чтобы передать эти знания и опыт моим друзьям.

Виктория

Это просто буря эмоций, мнений, навыков. Было очень приятно услышать, вникнуть и понять суть проблемы, которая касается не ка-

ких-то дяденек и тетенок с улицы, а меня, нас – студентов... Очень интересной была работа в микрогруппах, где каждый раскрывал смысл своей работы очень подробно... Самым важным на тот момент для меня была кинотерапия. После просмотра фильма было очень нелегко разобраться в тех мыслях, которые бродили в моей голове, но прошло немного времени – и нас буквально распирало на комментарии. ... Хочется напоследок сказать, что это обучение не прошло для меня даром, я открыла для себя новые грани сознания, познакомилась с хорошими людьми, узнала много для себя нового и получила бесценный жизненный опыт!!!

Наталья

Обучение выдалось очень запоминающимся, информативным и полезным. Лично для себя я вынесла оттуда много новой информации о тех знаниях, в которых и не сомневалась... Социальные стереотипы, мифы, распространяемые в народе, создают абсолютно иное понимание о наркомании и зависимости вообще. Это, наверное, главное открытие, которое я сделала для себя... Это была активная работа, которая позволяла полностью вникнуть в проблему и осознать возможные варианты выхода из нее... По окончании обучения у меня сложилось впечатление, что у молодежи намного больше сил и желания решать какие-либо проблемы, чем принято считать.

Владимир

Система разработана отлично, каждый участник видит себя очень гармонично, команда собрана, что делать, каждый знает, приставили кураторов – людей, с опытом кто решает все проблемы. Венцом всего, что там происходило, был тот отрезок времени, где мы «презентовали», как на практике проекты наши применимы.

Элина

Несмотря на то, что тема наркомании не была новой или неожиданной для меня, в процессе обучения произошло много открытий. Причем открытий как фактических (про сущность «ломки» и ее при-

чины), так и нравственных («получается, что если мой друг наркдиллер, и я знаю об этом – я виновна в гибели других от наркотиков»)… На мой взгляд, именно благодаря таким открытиям (в форме вопросов, которые стало возможно задать себе) обучение и стало продуктивным – у меня появилось желание действовать вопреки жестокости мира наркотиков и несмотря на то, что «меня это не касается»… Спасибо за возможность задуматься над «правильными», а не «нужными» вещами.

Наталья

Осталось ощущение перспективы и развития. Целенаправленная, внушающая уверенность активность, как моя лично, так и остальных участников обучения чувствовалась постоянно. Было приятно наблюдать искреннюю заинтересованность и участие в лицах окружающих. Совместная творческая работа студентов была достаточно продуктивной, ребятам было интересно работать вместе, они активно обменивались опытом, мнениями, новыми идеями… Самым ценным, на мой взгляд, оказалась актуализация вопроса для самих участников, и то, что мнение каждого из них было ценно. (Проблема реальна и они реально могут что-то сделать, внести свой вклад). Работая над проектами, каждый из участников, прежде всего, сформировал свое мнение по этой проблеме, осознал свое место непосредственно в ее решении. А профилактика начинается с каждого из нас. И, на самом деле, осталось ощущение, что то, что произошло – важно.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы предупреждения наркотической зависимости в студенческой среде.....	5
1.1. Психологические особенности студенческой среды и личности студента.....	5
1.2. Наркотическая зависимость в контексте ситуаций студенческих рисков. Факторы, препятствующие формированию наркотической зависимости.....	50
1.3. Психолого-педагогический анализ видов и подходов профилактики наркомании в студенческой среде.....	68
Глава 2. Технология формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости.....	81
2.1. Психологическая устойчивость личности как условие предупреждения наркотической зависимости студента.....	81
2.2. Технология формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде.....	95
2.3. Исследование эффективности формирования психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде.....	116
Заключение	129
Список литературы	131
Приложение	156

Научное издание

**Самыкина Наталья Юрьевна
Ушмудина Оксана Александровна**

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ
НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ
В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

Монография

Корректор В.В. Трифонова
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 27.11.08

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл.-печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 7,18. Тираж 800 экз. Заказ № 857
Издательство «Универс групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано в ООО «Универс групп»