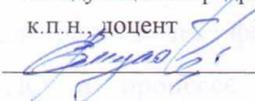


РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова
(филиал) Тюменского государственного университета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра педагогики и психологии

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ
Заведующий кафедрой,
к.п.н., доцент
 Е.В.Слизкова.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

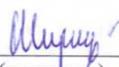
«ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ СПО В
ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ»

Тема

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа «Среднее профессиональное педагогическое образование»

Выполнил(а) работу
Студент(ка) 3 курса
заочной формы
обучения


(подпись)

Ширшова
Оксана
Владимировна

Научный руководитель
к.п.н., доцент


(подпись)

Воронина
Евгения
Владимировна

Рецензент
к.п.н., старший
преподаватель


(подпись)

Захаров
Антон
Викторович

г. Ишим, 2017

Содержание

Введение	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования	
1.1. Формирование адаптационного потенциала как педагогическая проблема.....	11
1.2. Социальное проектирование как основа формирования адаптационного потенциала студентов СПО.....	25
1.3. Педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.....	41
Выводы по главе 1.....	51
ГЛАВА 2 Опытно-экспериментальная работа по формированию адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования	
2.1. Диагностика уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО.....	54
2.2. Реализация педагогических условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.....	70
2.3. Анализ результатов эксперимента по формированию адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.....	79
Выводы по главе 2.....	90
Заключение.....	93
Библиографический список	98

Введение

Актуальность проблемы формирования адаптационного потенциала студентов СПО обусловлена в настоящее время следующими обстоятельствами:

- адаптация молодежи к студенческой жизни – это сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца оформившегося организма;

- высокий ритм современной жизни, в целом, и изменчивость условий профессиональной деятельности, в частности, приводят к повышению психоэмоциональной напряженности человека и снижению его адаптационных возможностей. Происходит увеличение числа психосоматических заболеваний, вызванных низким адаптационным потенциалом человека к различным условиям окружающей его действительности.

В этой связи, очевидно, что в настоящее время усиливается общественная роль учреждений среднего профессионального образования (далее СПО), формируется социальный заказ на эффективные образовательные системы, осуществляется поиск путей повышения качества образования в СПО при помощи реализации принципов личностно ориентированного и компетентностного подходов в образовании.

Степень научной разработанности проблемы позволяет говорить о том, что актуальность формирования адаптационного потенциала личности к различным условиям, в том числе и условиям профессиональной деятельности, является предметом изучения как отечественных (В.Ф. Колобкова, А.А. Началджянна, А.А. Реана А.Г. Маклакова, И.А. Коротковой и др.), так и западных (Э.Дюркгейма, М. Вебера; Т. Парсонса и Р.Мертонса..) исследователей.

На наш взгляд, для успешного преодоления обозначенных выше негативных факторов, влияющих на студентов, возникает необходимость формирования у них адаптационного потенциала, который представляет

собой уровень латентных и явных возможностей личности к новым или меняющимся условиям социального взаимодействия.

Важное значение в формировании адаптационного потенциала студентов имеет социальное проектирование. Социальное проектирование сегодня является актуальным методом социального воспитания.

Социальное проектирование сегодня является актуальным методом социального воспитания. В отечественной педагогике методу проектов были посвящены: В.А. Слостенина, Е.С. Полат, Т.М. Дридзе, Ж.Т. Тощенко, О.Н. Яницкого, В.А. Лукова, А.С. Сиденко.

В научной и методической литературе уделяется достаточно много внимания вопросам проектной технологии, но роль социального проектирования в формировании адаптационного потенциала студентов СПО при этом раскрывается недостаточно. Вместе с тем, нет конкретизации в определении педагогических условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО, что вызвано малой их разработанностью в педагогической теории и практике [3, с.29].

Актуальность исследования предопределена следующими противоречиями:

- на социально-педагогическом уровне: между потребностью общества в специалистах, обладающих высоким адаптационным потенциалом и готовых к сложным современным условиям жизнедеятельности, и сохраняющимися традиционными подходами в системе СПО, не обеспечивающими в должной мере удовлетворения этой потребности;

- на научно-теоретическом: между необходимостью формирования адаптационного потенциала студентов СПО и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих формирование у них данного потенциала.

- на научно-методическом: между реальной практикой формирования адаптационного потенциала студентов СПО, имеющей стихийный,

эмпирический характер, и её научно-теоретическим обоснованием, не позволяющим вывести этот процесс на технологический уровень.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: каковы педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования?

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы в педагогической теории и практике обусловила выбор темы исследования: Формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить совокупность педагогических условий, направленных на формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

Объектом исследования является процесс формирования адаптационного потенциала студентов СПО.

Предметом нашего исследования являются педагогические условия, способы и этапы формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

Гипотеза исследования - формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования будет эффективным, если:

- 1) уточнены понятие и структура процесса формирования адаптационного потенциала студентов СПО;
 - 2) выявлены и реализованы педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования:
- ✓ мотивационное - развитие положительной сферы личности студентов СПО, проектирование профессионально-личностного саморазвития;

✓ организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду в условиях социального проектирования;

✓ включённость в разработку и реализация социального проектирования

В соответствии с проблемой, гипотезой и целью нашего исследования были поставлены следующие **задачи**:

1) Выявить состояние проблемы формирования адаптационного потенциала студентов СПО в теории и практике современного профессионального образования;

2) Определить особенности процесса социального проектирования как средства формирования адаптационного потенциала студентов СПО;

3) Разработать и реализовать педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования;

4) Определить и экспериментально проверить критерии, показатели и уровни сформированности адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования

Методологические основы исследования составили:

- социально-психологический подход (Началджян А.А.);

- социологический подход (Э.Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсон, Р.Мертон);

- личностный подход социологов (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.И. Ковалева);

- деятельностный подход (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский);

- проблемно-ориентированный подход (О.Н.Яницкий, Т.М.Дридзе, Е.С.Полат);

- субъектно-ориентированный подход (В.А.Луков).

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов исследования:

- общетеоретические – анализ философской, педагогической, психологической, научно-методической, нормативной, справочной литературы; материалов диссертационных исследований, учебных программ, пособий и методических рекомендаций для СПО по проблеме исследования, моделирование, обобщение, сравнение.

- эмпирические – метод наблюдения, беседа, анкетирование, анализ и самоанализ самостоятельных работ студентов, изучение документации и продуктов деятельности, обобщение педагогического опыта, экспертная оценка;

- статистический и качественный анализ результатов экспериментальной работы.

Исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе (2015г.) осуществлялись изучение, обобщение и систематизация информации по проблеме исследования в научной литературе и практике современного образования; анализ философской, психолого-педагогической отечественной и зарубежной литературы.

Разработка понятийного аппарата, формулировка гипотезы и задач исследования . Определение показателей, характеризующих уровень формирования адаптационного потенциала студентов, определение методики его диагностики, Основные методы на этом этапе: теоретические (изучение и теоретический анализ литературы по проблеме исследования), эмпирические (наблюдение, опрос, анкетирование)

На втором этапе (2016-2017г.) проводились формирование и корректировка теоретической и практической базы для разработки комплекса педагогических условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО. На этом этапе нами были выявлены педагогические условия, способствующие формированию адаптационного потенциала студентов , а также проводилась диагностика уровня сформированности адаптационного потенциала студентов в процессе социального проектирования . Основные методы на этом этапе: теоретические (анализ, обобщение, систематизация),

эмпирические (тестирование, констатирующий эксперимент). Осуществлялось проведение формирующего эксперимента, в ходе которого проверялась рабочая гипотеза, разрабатывалось учебно-методическое обеспечение процесса формирования адаптационного потенциала студентов. Основные методы на этом этапе : системный анализ, тестирование , количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента, моделирование, формирующий эксперимент.

На третьем этапе (2017г.) подводились итоги проведения контрольного эксперимента, систематизировались полученные результаты, осуществлялась их обработка методами математической статистики, делались выводы и рекомендации для внедрения педагогических условий в практику профессионального образования. Основные методы на этом этапе : контрольный эксперимент, , обобщение и анализ экспериментальных данных, методы математической статистики.

База исследования: ГАПОУ ТО Ишимский многопрофильный техникум.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1) уточнено понятие: «Формирование адаптационного потенциала студентов СПО». Формирование адаптационного потенциала студентов СПО рассматривается нами как процесс представления форм для их наполнения личностно-значимым содержанием

2) выявлен, теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО:

- ✓ мотивационное - развитие положительной сферы личности студентов СПО, проектирование профессионально-личностного саморазвития;
- ✓ организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду в условиях социального проектирования;
- ✓ включённость в разработку и реализация социального проектирования

3) определены этапы и способы формирования адаптационного потенциала студентов СПО в условиях социального проектирования (этапы: 1 - мотивационный этап - мотивация студентов СПО к участию в процессе социального проектирования и ознакомление с сущностью и возможностями адаптационного потенциала в форме бесед; 2 - проектировочный закрепление и совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков полученных в процессе теоретического обучения и проектных проб; 3 - производственный и способы моделирование, способ экстраполяции, выдвижение (предположение) гипотез).

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что полученные результаты исследования расширяют и углубляют современную теорию и методiku среднего профессионального образования за счет того, что в ходе него уточнены признаки понятия «адаптационный потенциал», определены компоненты адаптационного потенциала студента СПО, раскрыто их содержание и связи между ними; определены системный, компетентностный, личностно ориентированный подходы как стратегия формирования адаптационного потенциала студентов в процессе социального проектирования, дана характеристика уровней сформированности адаптационного потенциала студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

Сформирован пакет диагностических методик, разработана и апробирована структурно-функциональная модель по формированию адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования, которая может быть использована как в научно-методической так и в практической деятельности преподавателей и студентов СПО.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы преподавателями СПО в организации учебно-воспитательного процесса.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечивается совокупностью исходных методологических и теоретических

положений; использованием компетентностного, системного, личностно-ориентированного подходов к решению поставленной проблемы; применением совокупности методов исследования, адекватных проблеме, объекту, предмету и задачам исследования; статистической значимостью экспериментальных данных; личным участием автора в опытно-экспериментальной работе.

Личное участие автора в исследовании и получении научных результатов состоит: в непосредственном участии, проведении и руководстве опытно-экспериментальной работой, обработке результатов педагогического эксперимента, в получении научных результатов, изложенных в магистерской диссертации и опубликованных в научных трудах.

Апробация результатов исследования осуществлялась на всех этапах научно-исследовательской деятельности. Основные теоретические положения и результаты исследования докладывались на конференциях разного уровня: в ходе докладов на научно-практических конференциях «Студенты вуза школе и производству», публикации статей.

Структура диссертации определяется логикой исследования и поставленными задачами. Она включает в себя введение, две главы, выводы, заключение, библиографический список и приложения. Диссертация иллюстрирована таблицами и рисунками.

Глава 1. Теоретические основы формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования

1.1. Формирование адаптационного потенциала студентов СПО как педагогическая проблема

В условиях модернизации российского общества и всех сфер его жизнедеятельности, изменения ценностей, норм, стереотипов, свойственных современному обществу особую значимость приобретает проблема формирования адаптационного потенциала молодежи [1, с.156]. Это связано, в первую очередь, с тем, что именно молодежь является основой для будущего социально-экономического и духовного развития страны, утверждение е[□] в ряду великих держав в сфере науки, культуры, высоких технологий.

Проблема адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности в учреждении СПО обусловлена тем, что в период обучения закладываются основы профессионализма, формируется потребность и готовность к непрерывному самообразованию.

В качестве основных трудностей, препятствующих процессу адаптации личности студента к новым для него условиям учебного заведения В.Ф.Колобков выделяет следующие:

1. «Формальные трудности», т.е. трудности, связанные с новой организацией учебного процесса в учреждении среднего профессионального образования и касающиеся познавательно-информационного приспособления к новому окружению, его структуре, особенностям содержания обучения в нем, его традициям, а также к своим новым обязанностям.

2. Трудности социального характера, т.е. трудности общения и коммуникации, трудности социализации иногородних студентов, неудовлетворенность социометрическим статусом, во многом связанные с трудностями первого блока.

3. Дидактические трудности возникают при активном освоении новых, отличных от школьных, форм занятий, видов работ, необходимых навыков, приемов, способов решений. Сложность адаптации в аспекте данного блока зависит от широты и содержания, разнообразия видов деятельности, интереса к ней, мотивации.

4. Личностный блок включает в себя трудности, обусловленные проблемами эмоциональной сферы, психологических и психических особенностей личности, самоорганизованности» [37, с.119].

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Процесс адаптации связан с тем, что с поступлением в учреждение СПО юноши и девушки попадают в непривычные условия, в результате чего происходит ломка выработанных ранее стереотипов, формируются новые установки, навыки, привычки. По этой причине период адаптации на первых порах обуславливает и сравнительно низкую успеваемость и трудности в общении. И знание основных видов адаптации студентов-первокурсников учреждений СПО, трудностей, препятствующих процессу адаптации, использование основных методов исследования успешности адаптации, а также различных методов и форм работы педагогического коллектива в рамках разрешения трудностей процесса адаптации студентов-первокурсников позволяет организовать процесс их адаптации более успешно [35, с. 10].

Процесс адаптации студента в среднем профессиональном учебном заведении представляет собой одну из важных педагогических проблем, исследуемых в настоящее время на разных уровнях: адаптация к новым социокультурным условиям жизни, адаптация к новой системе отношений, адаптация к новой профессии, адаптация к новой системе образования [27, 34]. В этой связи представляется необходимым проведение теоретико-

методологического анализа категорий «адаптация», «адаптивность», «адаптационный потенциал».

Понятие «адаптация» все более активно используется в педагогике и психологии, отражая стремление ученых более целостно подойти к человеку в процессе освоения им новых социальных и профессиональных ролей, при анализе его поведения в процессе воспитания и обучения [16, с. 114].

Как показал анализ научной литературы по данной проблематике, подходов к определению понятия «адаптация» существует достаточно много. Остановимся на некоторых из них.

В рамках социально-психологического подхода Началджян А.А. рассматривает адаптацию как момент взаимодействия личности и социальной среды. Субъективная сторона этого процесса понимается как усвоения личностью основных норм и ценностей общества. Представителями данного подхода понятия «адаптация» и «социализация» нередко отождествляются, поэтому решающее значение приобретает проблема соответствия форм поведения, индивидуальных способов деятельности личности основным правилам, требованиям и нормам выполнения общественных функций [60, с. 368].

Социологический подход к рассмотрению адаптации представлен в трудах выдающихся западных социологов Э.Дюркгейма, М. Вебера; Т. Парсонса и Р.Мертонса., который трактует адаптацию как процесс «вхождения» личности в новые социальные роли, причем сущность данного процесса заключается в содержательном, творческом привыкании индивида к условиям жизнедеятельности [8, с.15].

В середине XX века начинает оформляться направление, представители которого при рассмотрении адаптации исходят из методологических положений о единстве личности и общества, активном характере этого взаимодействия. Личностный подход социологов М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, В.И. Ковалева и др., посвященные развитию теоретических и прикладных вопросов, связанных с особенностями профессиональной и

социально-психологической адаптации в производственной и непроизводственной сферах деятельности человека [46, с. 76].

Реализованные в концепциях отечественных ученых деятельностного подхода Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Ф.Ломова, А.В. Петровского, Е.В. Шороховой и других, эти положения позволяют раскрыть сущность процесса адаптации как выражения единства взаимодействующих сторон – человека и социальной среды, где в основе единства лежит активность личности, ориентированная на познание окружающего мира и выработку четких принципов и определенных способов взаимодействия, дающих возможность и приспособиться к изменившимся социальным условиям, и преобразовать их по мере необходимости [19, с.90-95].

Анализируя сущность существующих толкований понятия «адаптации», необходимо учитывать еще один важный процесс становления личности – процесс социализации. Большинство авторов признается факт связи и взаимовлияния между процессами адаптации и социализации. Воззрения ученых на сущность данных процессов можно разграничить по нескольким направлениям. Так, И.С. Кон и И.С. Милославова рассматривают адаптацию как элемент социализации, ее начальный этап. Отметим, что вышеназванная трактовка соотношения процессов адаптации и социализации зачастую базируются на понимании социализации как процесса усвоения социального опыта индивидом и включение его в систему общественных отношений в ходе осуществления индивидом специфических форм деятельности [39, с. 383]. И.А. Милославова, дав характеристику адаптации, пишет, что это «один из механизмов социализации, позволяющий личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности успешно функционировать в условиях динамического социального окружения» [54, с. 115]. Другая группа авторов, среди которых Л.А. Шипилина, заявляют об отсутствии принципиальных различий между

процессом адаптации и процессом социализации, подразумевая при этом, что в основе данных явлений лежит «процесс накопления индивидом разнообразных навыков» [105, с.467].

Расхождения во взглядах ученых обусловлены неоднозначностью и сложностью рассматриваемых явлений. Проведенный анализ вышеназванных понятий позволяет сказать о некорректности сравнения их отдельных сторон и представлением этих отдельных сторон как основополагающих.

Г.К.Аксенова считает, что адаптация выступает как процесс и результат социализации личности, которая происходит в трех сферах: деятельности, общении и сознания [2, с. 32].

Обобщая основные теоретические положения отечественных и зарубежных исследователей по проблеме адаптации, следует отметить, что адаптация - это целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие человека с социальной средой, особенности которого определяются психологическими свойствами человека, уровнем его личностного развития, совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности [102, с.98-99]. Критериями адаптированности можно считать не только нахождение своего места в социальной структуре, но и общий уровень психологического здоровья, способность развиваться в соответствии со своим жизненным потенциалом, субъективное чувство самоуважения и осмысленность жизни [101, с. 142].

Исходя из вышесказанного, понятие «адаптация» понимается нами вслед за Г.А. Аксеновой как процесс и результат социализации личности, которая происходит в трех сферах: деятельности, общении и сознания.

Адаптация молодого студента в среднем специальном учебном заведении является важным составным элементом в системе учебной деятельности. Процесс адаптации чрезвычайно динамичен, и его успех, во многом, зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния [95, с. 300].

Проблема формирования адаптационного потенциала студентов к условиям среднего профессионального образования является сегодня актуальной общетеоретической проблемой, поскольку адаптация к студенческой жизни - это достаточно сложный процесс, требующий вовлечения социальных резервов еще не совсем сформировавшегося организма [89, с. 93-95]. Проблемой формирования адаптационного потенциала студентов к разным условиям занимались как отечественные исследователи (Д.А. Андреева, А.В. Карпов, В.Н. Григорьева, А.Г. Маклаков, А.А.Налчаджанян, Г.А. Гущина, А.А. Реан и др.), так и зарубежные (I.L.Krestof, R.S. Lazarus, J.K. Norem, H. Thome) Исследования трудов, посвященных данному вопросу, дает нам возможность выделить то, что адаптация присуща человеку абсолютно на всех этапах его формирования и в современных условиях необходима ему для всех видов деятельности, в том числе и профессиональной [83, с. 90-91].

Прежде чем приступить к изучению проблемы формирования адаптационного потенциала студентов к условиям среднего профессионального образования следует рассмотреть понятия «потенциал», «адаптационный потенциал», «формирование», и «формирование адаптационного потенциала студентов СПО».

Потенциал – «существенный параметр для измерения личностного и профессионального роста каждого» [76, с. 9]. Термин «потенциал» применяется в различных отраслях научного знания и сферах практической деятельности, где зачастую определяется как «совокупность возможностей, средств, ресурсов, способностей, резервов и других характеристик, которыми обладает его носитель» [9]. Важной особенностью потенциала выступает его латентный характер, связанный с наличием ресурсов, которые при определенных условиях могут перейти из состояния возможности в реальность [10, с.67].

Исследователи разных лет традиционно рассматривали потенциал как «скрытые возможности», «источник» в достижении целей, как ту

«внутреннюю направленность», которая придает человеческой жизни высшее значение и ценность [12, с.119].

Маклаков А.Г. представляет, что потенциал можно определить как «личностный ресурс, реализуемый в наличной или предполагаемой ситуации. Изучение потенциала как ресурса, активно проявляемого индивидом в окружающей среде в процессе адаптации, позволяет определить его как адаптационный потенциал» [49, с. 234].

Исходя из приведенных определений понятия «потенциал» мы будем рассматривать потенциал как особенность личности. Потенциал придает личности индивидуальность, особый характер.

Итак, мы подошли к необходимости рассмотрения понятия «адаптационный потенциал». Адаптационный потенциал представляет собой совокупность всех субъективных качеств и способностей личности, позволяющих ей успешно адаптироваться к окружающим условиям [52, с. 23].

Адаптационный потенциал личности, как считает Коновалова Н.Л., является «интегративным феноменом, включающим те характеристики и особенности личности (личностных свойств, физического и психического здоровья, характера, мировоззрения и т. д.), которые повышают его способность устанавливать с окружающим миром и самим собой гармоничные отношения» [41, с. 315].

А.Г. Маклаков также отмечает, что « психологическими характеристиками адаптационного потенциала являются: самооценка личности , ощущение социальной поддержки , особенности построения контакта с окружающими, опыт социального общения, моральная нормативность личности, уровень групповой идентификации» [49, с. 236]. Адаптационные способности, по его мнению, «обеспечивают нормальную работоспособность и высокую эффективность деятельности при воздействии психогенных факторов внешней среды. Чем выше уровень развития этих

характеристик , тем выше вероятность успешной адаптации человека » [43,с.578-579].

И.А. Короткова, В.А. Кулганов, Л.С. Шенберг оценивают адаптационный потенциал личности как «совокупность индивидуально-психологических признаков, уровень развития которых, соответственно, определяет границы потенциала и вероятность успешной адаптации к широкому диапазону факторов внешней среды» [44, с.447].

А.М. Богомолов рассматривает адаптационный потенциал как «системное свойство, как способность личности к структурным и уровневим изменениям качеств и свойств, что повышает ее организованность и устойчивость» [10, с. 73].

В своем интегративном подходе социальной адаптации Л.В. Корель рассматривает адаптационный потенциал применительно к личности и определяет его как «совокупность свойств, качеств, характеристик (ресурсов), которые существуют у адаптанта в скрытом виде и «задействуются», то есть актуализируются, в ходе адаптации» [42, с. 424].

В.А. Поляков предполагает, что в адаптационном потенциале заложена латентность адаптационных способностей, своевременность и вектор реализации которых зависит от активности личности [72, с. 128].

Адаптационный потенциал позволяет индивидам более полно реализовать себя и взаимодействовать в существующей социальной среде. В работах отечественных авторов существует несколько подходов к пониманию личностного адаптационного потенциала. Как считает С.Т.Посохова, адаптационный потенциал студента – это «интегрирующая, восстанавливающая характеристика психического здоровья . При этом психическая адаптивность оценивается в качестве интегрального свойства личности и рассматривается как совокупность внутренних факторов, влияющих на эффективность адаптационных изменений»[74, с. 329].

В перечисленных подходах общим является изучение потенциала как ресурса, активно проявляемого индивидом в окружающей среде [75, с. 34].

Обобщая приведенные точки зрения, можно сказать, что адаптационный потенциал является вектором который включает в себя возможности, свойства, качества, способности, факторы и стратегии адаптации.

На наш взгляд, под адаптационным потенциалом можно понимать совокупность ресурсов субъекта (индивида, социальной общности), которые он использует в целях адаптации. В данном случае понятие ресурса позволяет отразить потенциальные возможности к адаптации, к которым обращаются при необходимости привыкания к внутренним и внешним изменениям и которые являются основой для достижения желаемых результатов. Тем самым проявляется латентность адаптационного потенциала, характеризующая переход адаптивных качеств субъекта из состояния возможности в реальные средства привыкания при наличии определенных условий.

Также нам следует рассмотреть , что же такое адаптационный потенциал студентов СПО. Под адаптационным потенциалом студентов СПО Д.А. Андреева в рамках деятельностного подхода понимает «выработку оптимального режима целенаправленного функционирования личности студента» [4, с. 543].

Л.Э. Кузнецова, определяет адаптационный потенциал студентов СПО как интегральную переменную, характеризующуюся совокупностью индивидуальных признаков, обуславливающих эффективность психической адаптации человека, в частности в экстремальных ситуациях [71, с.512].

С научных позиций Н.А. Некрасовой, О.А. Губаревой, адаптационный потенциал студентов СПО представляет собой степень открытых творческих и личностных возможностей индивида включаться в новые меняющиеся условия социальной среды (в том числе и кризисные) [62, с. 34].

Г.А. Гущина, рассматривая адаптационный потенциал студентов СПО как одну из многих сторон жизни студента, пишет: «Перед студентами также остро стоят социально-личностные проблемы. Студенты знакомятся, узнают друг друга, учатся общаться между собой, учитывая свойственные каждому

индивидуально - личностные особенности, а также и с преподавательским коллективом , который имеет свои индивидуально-психологические особенности, отличные от педагогического коллектива средней школы» [22, с. 44].

Рассмотрев определения понятия «адаптационный потенциал студентов СПО», мы вслед за Л.Э. Кузнецовой и Н.А. Некрасовой, О.А. Губаревой мы понимаем адаптационный потенциал студентов СПО как совокупность индивидуальных признаков, степень открытых творческих и личностных возможностей индивида включаться в новые меняющиеся условия.

Адаптационный потенциал включает степень открытых творческих и личностных возможностей индивида внедряться в новые меняющиеся условия социальной среды.

Личность студента во время обучения в колледже формируется во всех отношениях: социально-психологическом, нравственном, интеллектуальном, физическом, профессиональном, социальном [7, с. 284]. Процесс социально-педагогической адаптации студентов охватывает все ступени обучения: от первого до последнего года обучения. Он определяется особенностями студенческого возраста, профессиональным становлением и формированием системы ценностей студента, особенностями приспособления к иной системе обучения, способностью безболезненно вписываться в контекст современных общественных и профессиональных педагогических процессов [15, с.60-62].

Высокий уровень развития адаптационного потенциала студентов может быть достигнут за счет активного взаимодействия с социальной средой при максимальном использовании потенциальных возможностей социума [78, с. 228]. Условием, необходимым для достижения личностью состояния адаптации, является совокупность таких социально-педагогических факторов, как: социальные способности, социальные потребности, взаимодействие социальных институтов, социальные отношения, совместная деятельность, социально-значимая активность, которые характеризуют образовательную среду [20, с. 13].

Таким образом, изучение механизмов, видов и закономерностей адаптации студента в разнообразных учебных условиях приобретает в настоящее время фундаментальное значение [24, с. 338]. Так же очень сильным влиянием обладает студенческая группа, ее социальный состав, межличностные отношения, воспитание и многие другие аспекты, влияющие в дальнейшем на адаптацию студентов-первокурсников [28, с.19].

В условиях реализации в учреждениях среднего профессионального образования федерального государственного стандарта нового поколения проблема формирования адаптационного потенциала студентов СПО к новым условиям обучения продолжает оставаться актуальной. В федеральных государственных стандартах отражены профессиональные качества личности, необходимые для успешной адаптации и определяющие эффективность формирования специалиста как субъекта профессиональной деятельности [30, с. 423].

Подростки хотят найти свое место в коллективе, во взаимоотношениях с одноклассниками, занять определенное положение внутри коллектива.

Отношение к учебе станет положительным только в том случае, если оно будет способствовать улучшению положения обучающегося в коллективе [64, с. 9]. Несформированность умения контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способностью определять для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими порождают типичные проблемы общения, когда подросток либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто ими игнорируется. И в том и в другом случае он глубоко переживает психологический дискомфорт, имеющий явно дезадаптирующее значение [33, с. 118-119].

Чтобы студенты могли с легкостью преодолеть эти трудности во всех учреждениях СПО специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям обучения. К числу наиболее важных мероприятий относятся: работа по формированию и комплектованию академических групп; ритуал «Посвящение в студенты» и чтение курса «Введение в специальность»; выступления ведущих преподавателей в группах; знакомство с историей учебного заведения и выпускниками, прославившими его; организация консультационных пунктов в общежитии силами преподавателей и студентов-старшекурсников; введение ежемесячной аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь [34, с. 56].

Необходимо для студентов первого курса проводить тренинги на сплочение, семинары, классные часы и другие методы общения со студентами [47, с. 39-42]. Мы же выбрали такой способ как метод социального проектирования, который поможет студентам в определении своей профессиональной деятельности, хорошо ориентироваться в незнакомой для себя среде, с легкостью общаться со сверстниками, о чем пойдет речь в следующих параграфах [80, с. 288-289].

Опираясь на все рассмотренные выше определения, под адаптационным потенциалом студентов СПО мы понимаем как совокупность

индивидуальных признаков, степень открытых творческих и личностных возможностей индивида включаться в новые меняющиеся условия и вслед за Л.Э. Кузнецевой и Н.А. Некрасовой, О.А. Губаревой выделяем следующие компоненты адаптационного потенциала студентов СПО:

1) Мотивационно-ценностный компонент профессионального самосознания студента - эмоциональное отношение к себе как будущему профессионалу, ценностное отношение к профессии, интерес к профессиональной деятельности, удовлетворенность сделанным выбором, потребность реализовать себя в данной профессии, активность.

2) Когнитивный компонент – осознанное представление о будущей профессиональной деятельности, знания, умения и навыки на стадии профессионального обучения.

3) Эмоционально-волевой компонент - самоконтроль, эмоциональная устойчивость, умение управлять собой, уверенность в успехе, индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешную адаптацию к профессиональной среде [82, с. 45].

Далее перейдем к рассмотрению понятия «формирование». Понятие «формирование» означает «целенаправленный процесс применения факторов и средств в развитии личности, не определивших изначально его естественного хода, способствующих раскрытию сущностных сил человека в единстве с присвоением социокультурных ценностей» [58, с. 12].

Л.В. Ведерникова определяет формирование – как процесс представления форм для их наполнения личностно-значимым содержанием [73, с. 23].

В педагогике формирование – это целенаправленное воздействие на ученика или студента, осуществляемое преподавателем для создания определённых условий, которые в дальнейшем поспособствуют возникновению у обучающегося новых качеств, знаний и умений [67, с. 247].

В нашем исследовании термин «формирование» определен вслед за Л.В. Ведерниковой как представления форм для их наполнения личностно-значимым содержанием.

В работах отечественных авторов существует несколько подходов к пониманию формирования адаптационного потенциала студентов.

Как считает Н.Л. Коновалова, «формирование адаптационного потенциала студентов СПО – это интегрирующая, восстанавливающая характеристика психического здоровья. При этом психическая адаптивность оценивается в качестве интегрального свойства личности и рассматривается как совокупность внутренних факторов, влияющих на эффективность адаптационных изменений» [41, с. 315].

Некоторые авторы (Д.А. Андреева, С.Ю. Добряк, Н.Л. Коновалова, С.Т.Посохова) рассматривают формирование адаптационного потенциала студентов СПО в качестве синонимичного понятию «адаптивность» (в педагогической литературе термином «адаптивность» обозначается способность преподавателя и образовательного учреждения в целом приспособлять свою деятельность к особенностям обучающихся) [67, с. 245] и, тем самым, используют его для обозначения свойства, выражающего возможности личности к адаптации – т.е. включение в новую среду, общение с окружающими, исключение всех барьеров, мешающих реализовать поставленные цели [24, с. 236].

Рассмотрев подходы ученых, мы сформулировали понятие «формирование адаптационного потенциала студентов СПО», под которым понимаем процесс активного освоения личностью новой для нее социальной среды, связанного с усвоением знаний о новой окружающей ее действительности, приобретением умений и навыков в построении собственного образа жизнедеятельности, активным участием в общественной жизни.

Опираясь на данное понятие, в качестве основных способов формирования адаптационного потенциала студентов СПО мы выделяем следующие:

- активное взаимодействие с социальной средой при максимальном использовании потенциальных возможностей социума;

- совокупность таких социально-педагогических факторов, как: социальные способности, социальные потребности, взаимодействие социальных институтов, социальные отношения, совместная деятельность, социально-значимая активность, которые характеризуют образовательную среду [68, с. 32].

Социальное проектирование является основой формирования адаптационного потенциала студентов СПО, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

1.2 Социальное проектирование как основа формирования адаптационного потенциала студентов СПО

Социальное проектирование – это один из самых эффективных методов развития адаптационного потенциала студентов, получающих среднее профессиональное образование. Социальное проектирование позволяет таким образом организовать деятельность учащихся, чтобы получить необходимый эффект и помочь им усвоить новые действия и знания [14, с.47-48]

Современная научная литература содержит различные подходы к изучению проектирования, как такового. Некоторые ученые считают, что оно включает в себя лишь деятельность учащегося в образовательном учреждении. Другие считают, что сюда необходимо отнести и прогнозирование, а также программирование. Существует мнение, что проектирование – это целый механизм, позволяющий эффективно управлять образовательным процессом [21, с. 212].

Нужно понимать, что в образовательном процессе проектирование имеет определенные специфические особенности. Здесь требуется более строго и ответственно подходить к процессу. Ведь с помощью грамотного проектирования можно получить существенный результат, непосредственно связанный с практической деятельностью.

Обсудим несколько разных подходов, которые применяются для определения термина «проектирование». Сегодня этот процесс считается важнейшей составляющей деятельности педагога [36, с. 392]. В проектировании нуждаются все уровни образовательных систем: как муниципальные, так и системы регионального или даже федерального уровня. Процессу проектирования подвергаются такие составляющие образовательного процесса, как его содержание, технологии преподавания, способы управления процессом обучения, планирование развития образовательных учреждений и контроль этого процесса [55, с.78-80].

В.А. Сластенин предлагает несколько определений этого процесса:

- принцип, который позволяет осуществить деятельность, учитывая субъективный смысл действий педагога;

- это тип деятельности, целью которой является формирование проекта. Проект же, в свою очередь, нужно рассматривать, как прототип, являющийся прообразом объекта или типа деятельности. Другими словами, проектирование – это создание прообраза чего-либо;

- это технология образовательного процесса, которая включает в себя компоненты: поиск сотрудников для совместного решения проблемы, обсуждения в виде дискуссий сути проблемы, обмен планами, определение факторов, которые нужно нейтрализовать для решения проблемы, прихода к общей позиции в отношении ожидаемых результатов и оценке имеющихся ресурсов для осуществления проекта;

- способ разработки технологии в педагогике [86, с. 332-335]. Именно с помощью педагогического проектирования достигается обеспечение педагогической технологии. Этот процесс следует рассматривать, как

создание таких технологий, которые позволят достичь педагогических целей с помощью определенных педагогических действий. При этом важно учитывать, что развитие должно затронуть всех участников образовательного процесса [91, с. 176].

Если педагог способен грамотно использовать проектирование – это является доказательством его высокого профессионализма. Такой педагог способен использовать современные методики обучения студентов.

Проектирование легко внедряется в обычную аудиторию в виде индивидуальных или групповых видов деятельности учащихся, длящихся разные периоды времени. Особенно эффективен такой способ проектов, который подразумевает использование информационных технологий через компьютер и интернет [88, с. 56-58].

Чтобы познакомиться с методами проектирования, нужно осознавать, что проекты могут очень отличаться друг от друга. То, как они используются в образовательном процессе, полностью зависит от преподавателя, тщательности его подготовки к процессу проектирования.

Е.С. Полат выделяет шесть типологий проектов, каждый из которых обладает определенными признаками:

1. Главный вид деятельности в проекте.
2. Содержательная часть проекта. Это может быть либо монопроект, который охватывает лишь одну область знания, либо проект межпредметной типологии.
3. Способ управления проектом. Это может быть скрытая координация, при которой руководитель ведет себя, как рядовой участник проекта. Также это может быть очевидная координация, которая в свою очередь делится на гибкий и жесткий подходы.
4. Наличие контактов. Контакты в рамках проектной деятельности могут быть установлены в рамках одного класса, либо в рамках всей школы. Также некоторые проекты подразумевают установление контактов со студентами города, района или целой страны.

5. Количество студентов, принимающих участие в проекте.

6. Сроки завершения проекта [70, с. 347-350].

В зависимости от того, какой тип деятельности является главным в проекте, Е.С. Полат предлагает следующую классификацию: проекты исследовательской направленности; проекты, главным типом деятельности которых является творчество или ролевая игра; информационные и прикладные проекты, проекты социальной направленности [70, с.351].

Сегодня к проектам социальной направленности чаще всего применяют подходы, ориентированные на объекты. Первым, кто ввел этот термин, была Т.М. Дридзе [26, с. 192]. Но уже до нее концепция была раскрыта некоторыми учеными. С их проблемно-ориентированного подхода социальное проектирование позволяет создавать новые продукты или реконструировать уже существующие объекты, которые играют важную социальную роль. Это может быть связано с такими заведениями, как школа, спорткомплекс, больница или другой социально значимый объект. Иногда сюда относят не только конкретные объекты, но важные социальные взаимосвязи и отношения [103, с. 66-67].

Этот подход подразумевает, что социальное проектирование определяется, как особая деятельность планирования, которая заключается в определении факторов развития необходимых социальных явлений или объектов для обеспечения выполнения условий, необходимых для создания, работоспособности и совершенствования новых или модернизируемых объектов[17, с. 156].

Ориентированный на объекты подход подразумевает, что социальные проекты должны отвечать определенным требованиям. А именно: проект должен быть максимально конкретным, он должен быть обоснован с научной точки зрения, он должен иметь непосредственные связи с общественным управлением. Ж.Т. Тощенко считал, что для проектирования необходимо хорошо владеть законами развития социума. Важно, чтобы проектирование не ориентировалось на личные желания и цели человека, даже если его

намерения благие. Важно тщательно избавляться от субъективных оценок и желаний. Для этого необходимо опираться лишь на научные технологии. Этот подход позволяет локализовать задачи проектной деятельности, направленной на социальные объекты. Также он позволяет прорабатывать нормативные факторы, касающиеся проектирования [95, с. 311].

Стоит отметить, что все эти положения сегодня являются неоднозначными и рожают дискуссии в научном пространстве. Некоторые могут поспорить с тем, что все в социальном проектировании действительно обосновано с научной точки зрения. Дело в том, что касаясь социальной среды определение инновационных механизмов слишком вариативно.

Существует еще один подход, который можно обозначить, как проблемно-ориентированный. У этого подхода есть и другие обозначения. Некоторые используют термин «прогнозный», другие предпочитают называть его «проблемно-целевой» [36, с. 390]. О.Н. Яницкий со своими коллегами решили создать собственную методологию по ведению прогнозного проектирования социальной направленности. Эта технология должна быть ориентирована на использование гуманитарных знаний в процессе разработки решений существующих и возможных в будущем социальных проблем. При этом необходимо учитывать результаты диагностических исследований, использовать имеющиеся ресурсы и придерживаться цели формирования управляемой социальной среды [36, 78-79].

Этот подход имеет свои отличительные особенности:

- субъективные факторы считаются равнозначными объективным;
- проектирование рассматривается в качестве одного из этапов (заключительного) диагностики социальной действительности;
- сосредоточенность на ответную реакцию между стадиями диагностики и конструирования во время разработки решения [36, 80].

Это дает возможность определить специфические особенности изучаемого подхода в зависимости от его направленности (либо проблемная, либо прогнозная, либо целевая). Эта концепция имеет конкретную направленность на экологию. Это позволило достичь сложной и очень важной задачи именно с помощью ориентированного на проблему подхода: была наполнена содержанием тематика социальной инфраструктуры, учитывая цели социальной проектной деятельности [38, с. 11-12].

В виду экологической и гуманитарной направленности концепция содержит в себе главный принцип деятельности в современном социальном проектировании: принцип соучастия всех заинтересованных сторон в поиске решений, которые связаны с их судьбой. Для достижения этой задачи перманентно расширяется круг социального взаимодействия путем привлечения в него новых людей, имеющих разную мотивацию в критериях оценки текущей ситуации в социуме и имеющихся решений [38, с. 15].

Нужно понимать, что описанные нами выше подходы связаны между собой тем, что они направлены на разработку проектов крупного масштаба. В определенных условиях их можно эффективно реализовать. Однако если обратить внимание на небольшие проекты, то принципы этих подходов окажутся недостаточно подходящими и будут нуждаться в определенных интерпретациях.

В.А. Луков предлагает еще один тип социального проектирования, основанный на ориентированном на субъектах подходе. Теоретически он дает возможность обобщить весь имеющийся опыт в социальном проектировании и использовать его как для масштабных проектов, так и для небольших и микроскопических проектов [48, с.240].

Жизненные миры уникальны. Им также свойственна связность, которая на разных уровнях социальной организации отличается. Эта связность может принимать те или иные формы и методы реализации на повседневном уровне. Причем свойства эти относятся как к среде социально-ориентированного проектирования, так и к его субъекту. Отсутствует

симметрия участия. Это относится к тому, кто руководит проектом. Он ведь не может существовать за пределами социальной среды. Он является ее частью, а значит, и сам является носителем ее свойств. Однако он получает возможность изменять их структуру, что создает предпосылки для внедрения проекта. Субъект может иметь неудовлетворенные потребности, что и побуждает его заняться проектированием. При этом творческую активность проявляет именно субъект, а не среда. Поэтому субъект становится центральной фигурой [48, с. 245-247].

Социальный проект позволяет таким образом управлять жизненным пространством, чтобы отражать существующие требования современного общества. Поэтому нельзя считать, что проектированием должны заниматься только ученые и теоретики. Эта работа многообразна и затрагивает в том числе практиков. Она вооружает их легко осуществимыми методами работы, учитывающими существующие ресурсы и возможные последствия внедрения инновационных методик в социальную жизнь. Конечно, проектированием много занимаются и теоретики, однако когда речь идет о каком либо конкретном проекте, во главу угла восходят именно прикладные знания [57, с. 9-10].

Итак, мы обсудили три метода социального проектирования. Наиболее приемлемый из них – субъектно-ориентированный подход. Он позволяет осуществлять взаимодействие со средой, дает возможность принять участие всем ее членам. Также он больше направлен на практику, нежели на теорию, что особенно будет полезно во время экспериментального этапа этого исследования.

Рассмотрим позицию В.А. Лукова, который описал очень важные концепции касательно социального проектирования:

1. *Необходимо проводить эксперименты.* Люди по своей сути готовы к тому, чтобы происходили социальные перемены. Человек сам по себе является активным экспериментатором социальной среды. Именно это создает предпосылки для появления инициаторов для социальных проектов.

Также мы часто наблюдаем и противоположную сторону личности: это нежелание людей подвергаться изменениям. Однако инициатор проектной деятельности всегда ставит во главу угла особенности самоорганизации, принятые в социуме. Это позволяет ему продуцировать идеи, составлять планы и добиваться их осуществления в социальном окружении.

Для того, чтобы разрабатывать планы социальных проектов и претворять их в жизнь, необходимо быть открытым для изменений. Очень желательно, чтобы в социальной среде постоянно протекали изменения. Однако в разных ситуациях и в разных типах общества степень желания нововведений значительно разнится. Люди имеют разные уровни мировоззрения. Это отражается и на общем социальном восприятии мира. Особенно заметно желание перемен на переходном этапе развития социума, что приводит к активной социальной проектной деятельности.

Однако, если общество открыто для изменений, это не значит, что любой социальный эксперимент может быть эффективно внедрен. Открытость всегда имеет свои ограничения, которые выражаются в приемлемости решений и в том, соответствуют ли они ценностям социума. Удивительно, что часто общество готово реализовать слабые социальные проекты, но при этом активно сопротивляется сильным и значимым изменениям.

2. *Проект может заинтересовать многих, но не всех.* Человек – это уникальное творение. Он типичен, если рассматривать его с позиции отношений и свойств. Однако, как Целое, он уникален. Чтобы преодолеть неопределенность социальной среды, используются личностные параметры:

- а) *как правило, у людей одинаковые потребности* (то, что подойдет для одного, подойдет и для других);
- б) *у людей сходятся жизненные пути* (то, какие формы принимает жизнедеятельность одного человека, относится и ко многим другим людям);

в) люди часто имеют схожее поведение и реакции (одни и те же события часто приводят к одним и тем же реакциям);

г) всегда можно найти группу людей, которые *будут поддерживать проект и захотят его осуществления.*

Однако эта типичность не говорит о том, что все члены общества одинаково примут проект. Невозможно удовлетворить всех и каждого.

3. Люди считают группу *мы* всегда лучше, чем группы они. Для человека естественно деление общества на своих и чужих. Это позволяет человеку создать субъективную структуру социума, преодолеть отличия в обществе и дистанцироваться от группы чужих. Социальное проектирование позволяет использовать эту особенность человека для достижения поставленной цели. Образуется группа участников, которые сближаются друг с другом и приобретают устойчивые связи [48, с. 246-250].

Одной из самых значимых общественных ценностей в социуме является солидарность. Любой социальный проект подразумевает достижения солидарности между его участниками. Это достигается путем деления общества на своих и чужих. В результате растет преданность *своим*. Так расширяется значение понятия *мы*. При этом дистанция к чужим продолжает сохраняться.

4. *Необходимо создавать то, что возможно.* Особенности эпохи определяют то, где находятся границы возможного при проектировании изменений в социальной среде. Конечно, это не отменяет возможности разрабатывать идеи, которые значительно расширяют пределы возможного. Однако требовать от себя и других достижения невозможного, значит, отдалять всех от тех целей, которые действительно осуществимы.

5. *Необходимо находить единомышленников.* Инициатор социального проектирования может добиться своей цели только в том случае, если он не навязывает свои идеи людям, а предлагаем им то, чего они на самом деле хотят. Руководитель проекта желает улучшить будущее, но

для этого он должен быть способен убедить в целесообразности этих изменений других людей [48, с. 45-50].

Ученый объясняет значение термина «нововведение». Он подразумевает под ним такое решение управленческого типа, целью которого является изменение существующего в социуме явления путем осуществления идеи [48, с. 46].

Зачастую в роли инициатора социального проектирования выступает не один человек, а целая организация или другая группа людей.

Социальное проектирование является очень универсальным типом деятельности. Студент имеет возможность заниматься ей как в рамках образовательного процесса при изучении той или иной дисциплины, так и за пределами учреждения, где он получает профессиональное образование [66, с. 45].

Социальное проектирование ставит перед собой следующие цели: необходимо заинтересовать студентов решением существующих общественных проблем в их местности; студенты должны подключиться к реальным проектам, решающим эти проблемы.

Для достижения этих целей, необходимо решить следующие задачи: поднять культурный уровень обучающихся с помощью дополнительных информационных блоков; помогать им развивать общественную и личностную компетенцию; развивать в них навыки адекватного общественного поведения, модернизировать их социальные способности (они должны уметь планировать свою деятельность, учитывать имеющиеся ресурсы, анализировать результаты проведенных мероприятий и подводить правильные итоги своей работы), повышать их социальную мобильность, развивать навыки работы в команде [73, с. 89-91].

Существуют следующие принципы, характерные для социальных проектов:

Ограниченность. Может быть временной, целевой, результативной и связанной с задачами. Эта характеристика дает возможность держать под

контролем ход реализации проектной деятельности, опираясь на заранее сформированные границы, которые можно измерить на каждом этапе работы.

Целостность. Существует одна общая цель проекта, каждая его составляющая отвечает потребностям этой цели.

Связность и последовательное выполнение. Все части проекта построены логично и соотносятся между собой. Проблема определяет цели проекта и его задачи. А бюджет проекта основан на необходимых ресурсах в соответствии с обозначенным планом.

Принцип объективности. Важно доказать и обосновать то, что цель проекта не была выбрана случайно, а действительно является отражением осмысленной оценки социальной ситуации.

Принцип компетенции. Автор должен быть должным образом осведомлен в существующей проблеме, должен иметь представление о средствах и методах ее решения. Также он должен владеть всеми необходимыми формами работы, технологиями и механизмами для осуществления поставленной перед проектированием целей.

Принцип жизнеспособности. Необходимо определять, насколько велики перспективы дальнейшего существования и совершенствования проекта, способен ли он быть осуществлен в измененных обстоятельствах, как именно его можно продолжить [48, с. 55-61].

Немалую роль имеет в социальном проектировании в рамках образовательного учреждения и сам педагог. Ведь он может занимать разные позиции: он может быть соучастником, может сотрудничать со студентами и осуществлять с ними совместную деятельность [84, с. 292]. Очень важно, чтобы преподаватель был способен и был готов изменить свой способ взаимодействия со студентами. Вместо роли наставника ему необходимо занять роль соучастника. Нужно адекватно воспринимать самостоятельные действия студентов, уметь делиться с ними ответственностью за совершаемые поступки [85, с. 244].

Также педагог испытывает повышение нагрузки на собственные коммуникационные способности и навыки организатора. Это можно считать своего рода проверкой его профессиональной активности, ведь взрослых в ходе социального проекта должен грамотно консультировать подростков, организовывать их работу, оказывать им экспертную поддержку [106, с. 78].

Учителя можно воспринимать как буфер между реальной социальной ситуацией и той неопытностью, которая присутствует у студентов. Важно при этом не искажать текущее положение дел, не приукрашивать существующую действительность. Но при этом нужно позаботиться о психологической безопасности неопытной молодежи при взаимодействии с жесткой окружающей социальной средой [106, с. 67-68].

Проектная деятельность существенно отличается от обычной, принятой в СПО. Дело в том, что проектирование подразумевает деятельность за пределами образовательного учреждения. А обычный образовательный процесс не выходит за стены заведения [104, с. 10].

Рассмотрим все стадии выполнения полномасштабного проекта, которые выделил в своих работах ученый В.А. Луков:

Этап первый. Выбор проекта. Это важная часть проектной работы, так как определяет, будет ли проект успешен. Именно в это время ставятся задачи и цели проектной деятельности. Чтобы студенты осознанно подходили к работе, необходимо, чтобы они чувствовали свободу выбора, имели возможность принимать участие в проекте и определиться со своей ролью. На первом этапе необходимо привести в норму представления студентов об устройстве государственной власти и местного муниципалитета, обсудить с ними то, какое влияние может оказывать на власть общественное мнение и средства массовой информации. На этой стадии необходимо провести живую дискуссию, которая позволит диагностировать наличие знаний и навыков у учеников, определить уровень их представления о современном мире. Педагог должен объяснить, в чем будет заключаться специфика работы над проектом, какие возможности в

нем сокрыты. Также нужно определить, какую роль хотят выполнять ребята в проектной деятельности.

Этап второй. Составление плана. Это процесс распределения ролей. Все участники разбиваются на несколько групп. Каждая группа получает свою задачу. Внутри группы каждый участник получает конкретное назначение. Также планируются все работы, которые нужно выполнить в рамках проектной деятельности. Преподаватель должен объяснить студентам, какие результаты от них ожидаются, как можно добиться этих результатов и в какой последовательности лучше выполнять работу. Задача этого этапа заключается том, чтобы провести детальный анализ многих вопросов, имеющих значения для местной территории и которые необходимо решить. Нужно ясно осознать суть проблемы, определить возможности каждого участника внести свой вклад в решение этой проблемы.

Этап третий. Работа в группе. Студенты занимаются оформлением своего проекта, используют для этого канцелярские предметы и бумагу. На этой стадии необходимо весь найденный материал оформить в единое целое. Также необходимо потренироваться в ораторском искусстве. Все группы готовят свой раздел. Они должны предоставить участникам проекта аргументы в пользу выбранных материалов, объяснить логику выдвинутых предложений и сделанных выводов. Преподаватель при этом побуждает слушателей активно участвовать в дискуссии и предлагать, как можно улучшить что-либо.

Этап четвертый. Презентация. Форма представления презентации будет полностью зависеть от выбранного продукта. Это может быть схематичный рисунок, видеослайды, устная речь или буклет. Студенты получают неоценимую пользу от этой деятельности. Ведь ребята работают над интересным проектом, применяют имеющиеся знания, проводят исследования, учатся презентовать другим людям решение проблемы. Важно, чтобы у педагога был позитивный настрой и он принимал все, что предлагают студенты. Это подтолкнет участников проекта быть более

инициативными и проявлять творческую активность. Важно, чтобы аудитория познакомилась с тем, почему выбранная проблема так важна, какие существуют альтернативные варианты ее решения, какие у них есть положительные и отрицательные стороны; также нужно объяснить, почему команда выбрала именно тот путь решения, который выбрала, показать, какие у команды имеются ресурсы.

С помощью презентации студенты демонстрируют собственные знания, проявляют коммуникативные свойства, развивают способность аргументированно обосновывать свою позицию, учатся логически размышлять и делать аргументированные выводы, грамотно отвечать на заданные вопросы. В каждой группе самостоятельно принимается решение о том, в каком виде подготовить презентацию и кого назначить в качестве докладчика. Студенты могут проявить любую творческую активность: показать плакат, распечатать буклеты, даже сделать небольшую постановку. После окончания презентации, участники проводят анализ проекта, дают свои комментарии и предложения.

Этап пятый. Контрольный. Это время подведения итогов проведенной работы. Нужно качественно оценить все, что сделано. Участники самостоятельно анализируют подготовительный процесс и презентацию. Педагог помогает провести объективный анализ, определить возникшие трудности. Также можно провести анкетирование, чтобы узнать, как участники отнеслись к проделанной работе [48, с. 245-253].

Очень многие факторы определяют, будет ли проектирование эффективным и успешным. А.С. Сиденко выделяет наиболее важные из них: «студенты должны добровольно участвовать в проектной деятельности, время необходимо распределить оптимальным образом, нужно четко распределить роли между всеми участниками процесса, педагог выполняет роль консультанта, но не наставника, итоги подводятся с целью воспитательной работы [85, с. 93-94].

Именно с помощью социального проектирования педагог получает возможность развивать адаптационный потенциал учащихся средним профессиональных образовательных учреждений. Этот потенциал может быть развит как во время занятий, так и за пределами учреждения. С помощью социальных проектов можно обогатить личность студента, предоставив ему возможность получить опыт общественно-значимой работы [25, с. 167]. Поэтому обоснованной является потребность использовать внеурочную активность. Проектирование позволяет студенту продемонстрировать свои способности, показать уровень своей ответственности и инициативности, способность к коммуникациям, приобрести авторитет.

Как уже было указано, адаптационный потенциал развивается у студентов не только во время занятий, но и во внеурочное время. Внедрение внеурочной системы дает возможность оказывать воспитательное воздействие на учащихся.

Воспитательное воздействие во время социального проектирование способно достичь следующих результатов:

1. студенты получают знания о социальной жизни, учатся положительно воспринимать общественные ценности;
2. развитие ценностного восприятия существующей социальной реальности;
3. студенты приобретают собственный опыт социальной работы [25, с. 34-35].

Адаптационный потенциал будет формироваться лишь при условии, если воспитательная работа будет сочетаться с опытом учащихся. Также она должна быть для него актуальной, помогать развивать адекватную мировоззренческую позицию, формировать навыки, необходимые ему для будущей жизнедеятельности. Более того, студент должен быть увлечен новизной работы [11, с. 219].

Развитие адаптационного потенциала становится возможным в результате того, что учащиеся приобретают навыки системных практических действий, которые позволяют им развивать свои способности и качества.

Таким образом, учитывая информацию из этого параграфа, можно сделать вывод, что социальное проектирование – это способ, который позволяет легко усваивать новую информацию, осуществлять самостоятельную увлекательную деятельность. Студент получает возможность проявить свои способности, испытать собственные силы, использовать полученные знания в практической деятельности, достичь хорошего результата, научиться направлять свою деятельность на решение существующих проблем. Студенты самостоятельно учатся формулировать цели и задачи для проектной деятельности. Поэтому социальное проектирование позволяет эффективно развивать адаптационный потенциал учащихся СПО.

1.3. Педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования

Для того чтобы повысить уровень адаптационного потенциала нужно целенаправленно осуществлять процесс формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования, что мы и постараемся рассмотреть в данном параграфе.

Целью данного параграфа является определение педагогических условий, реализация которых обеспечивает формирование адаптационного потенциала студентов младших курсов СПО в процессе социального проектирования.

Анализ теоретической литературы по проблеме исследования показал, что в процессе профессиональной подготовки СПО формированию адаптационного потенциала не уделяется надлежащее внимание, хотя, успешность любой профессиональной деятельности, зависит от совокупности таких факторов, как: мотивация, профессиональная направленность, уровень подготовленности и других, а кроме того, от такого важного свойства личности человека как адаптационный потенциал [29, с. 34]. Таким образом, еще раз подтверждается необходимость формирования у

студентов адаптационного потенциала. Процесс формирования адаптационного потенциала студентов СПО должен происходить в процессе их профессиональной подготовки, и являться неотъемлемой частью этой подготовки. Успешная реализация данного процесса зависит от множества условий, в которых этот процесс протекает.

В философии понятие «условие» - это категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать и развиваться не может. Сам предмет при этом рассматривается как нечто обусловленное, а условие как относительно внешнее к предмету многообразие объективного мира [61, с. 5-7].

Совокупность конкретных условий данного предмета образует среду его существования, влияние которой обеспечивает реализацию закономерных связей и отношений.

В педагогике под условиями понимаются обстоятельства, от которых зависят воспитание, развитие, обучение; обстановка, в которой происходят эти процессы [71, с. 431-432]. Среди них выделяют необходимые и достаточные условия: первые представляют собой объективную внутреннюю закономерность существования и результативности развития, воспитания и обучения, а вторые связаны с причинами, основаниями и противоречиями развития, воспитания и обучения.

Н.В. Ипполитова под педагогическими условиями понимает совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач [32, с. 383].

Анализ работ таких ученых-педагогов, как: В.И. Андреева, В.А.Беликова, Г.В. Бороздиной, Н.М. Борытко, позволил определить сущность педагогических условий, обеспечивающих формирование личностно-смысловой готовности студентов к профессиональной деятельности в системе высшего образования. По мнению Н.Стерховой, педагогические условия – «результат деятельностного отбора,

конструирование и применение элементов содержания, методов, а также организационных форм, обучения для достижения определенных целей» [92, с. 66-68].

Г.В. Бороздина дает следующее определение: «педагогические условия это комплекс взаимосвязанных мер учебного процесса, которые способствуют переходу студентов на более высокий уровень профессиональной деятельности» [12, с. 220].

По мнению Н.М. Борытко, педагогические условия – «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, предполагающие достижение определенного результата» [13, с. 98].

На наш взгляд, предложенные определения являются универсальными, поэтому они используются в качестве базовых определений и в нашем исследовании. Подводя итог вышеизложенному, можно констатировать то, что педагогические условия сознательно конструируются педагогом с целью повлиять на протекание учебного процесса.

Педагогические условия непосредственно связаны с процессом формирования каких-либо качеств у обучаемого (в нашем исследовании формирование адаптационного потенциала), в ходе которого происходит взаимодействие между педагогом и студентом [18, с. 5].

В рамках данного исследования, мы рассматриваем деятельность в процессе социального проектирования. Данный процесс, на наш взгляд, обеспечивает формирование адаптационного потенциала у студентов, так как обладает достаточно широким арсеналом средств, способствующих позитивному изменению показателей профессионального развития студентов, их функционального состояния, а также в определенной степени формированию личностных качеств и психологической готовности к необходимой деятельности.

Прежде чем перейти к характеристике педагогических условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования, мы хотим обосновать использование метода моделирования в нашем исследовании. Данный метод доказал свою убедительность в различных отраслях науки. Необходимость применения моделей обоснована в работах В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского, И.Б.Новика, В.А. Штоффа и других ученых. В настоящее время моделирование является неотъемлемым атрибутом научно-педагогических исследований [63, с. 343-345].

Педагогическое моделирование - это метод, при котором какое-либо явление, процесс, система изучаются на основе построения модели. Оно представляет собой педагогическую деятельность, направленную на научно обоснованную разработку модели развития, совершенствования и преобразования процесса обучения, а также ее реализацию [94, с. 19-21].

Под моделированием процесса формирования адаптационного потенциала у студентов мы понимаем разработку и реализацию модели организации педагогической деятельности в учебном заведении, то есть влияние внутренних факторов на студентов и воздействие внешних факторов, служащих для более быстрой адаптации студентов.

Результатом процесса моделирования является появление модели (от лат. *modulus* - мера, образец, условный образ), определенного фрагмента природной или социальной действительности, концептуально-теоретическое образование; а по определению И.П.Миронова «...это такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [56, с. 80-81].

В нашем исследовании мы использовали структурно-функциональную модель, в связи с тем, что в структурно-функциональном моделировании важен компонентный аспект, суть которого состоит в определении исходных компонентов системы и их свойств [6, с. 11]. Именно компонентный состав

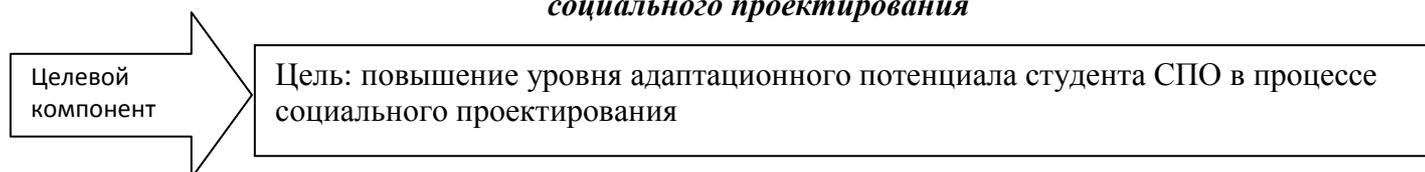
обуславливает возможности системы и ее устойчивость; позволяет подвергнуть анализу составляющие ее компоненты, их взаимодействие между собой и метасистемой.

В ходе разработки структурно-функциональной модели процесса формирования адаптационного потенциала студентов младших курсов СПО мы использовали в качестве теоретико-методологических основ системный подход [79, с. 24-26]. Применение системного подхода в исследовании проблемы формирования адаптационного потенциала студентов означает выполнение следующих положений: определение объекта и предмета исследования как систем; выделение составляющих элементов этих систем и связей между ними ; определение условий и принципов эффективности функционирования и развития этих систем ; построение структурно-функциональной модели процесса формирования адаптационного потенциала студентов [31, с. 56].

Разработанная нами структурно-функциональная модель процесса формирования адаптационного потенциала студентов вузов включает следующие компоненты: целевой , содержательный, процессуальный, оценочно-результативный (рис. 1).

Рис. 1

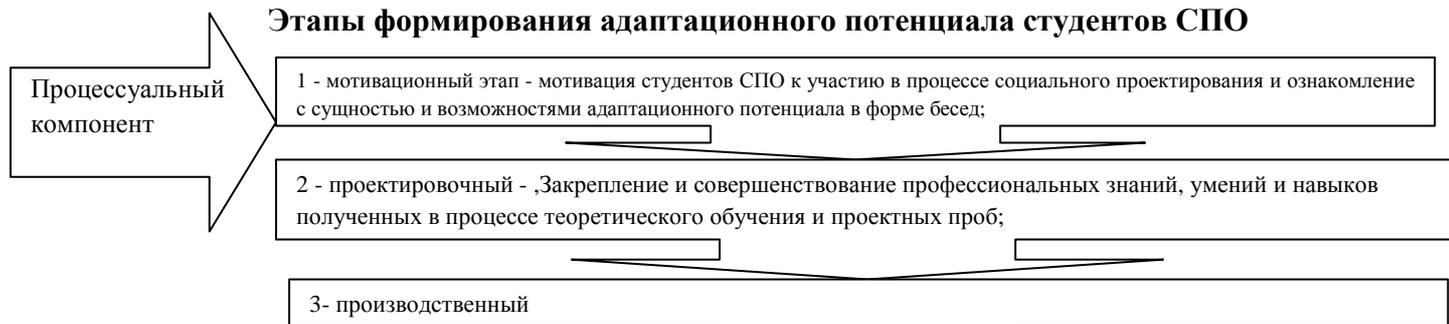
Модель формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования



Направления формирования адаптационного потенциала студентов СПО

Побудительно-мотивационный	Операционально-действенный	Рефлексивно-оценочный
- осознание ценности профессиональных знаний, признание ценности взаимодействия во время социального проектирования; понимание смысла и значения проектирования.	- формирование профессиональных знаний, умений в сфере социального проектирования, профессионально-важных качеств.	- эмоционально-оценочное отношение; осознание выполняемых действий; принятие решения и его последствия.

Этапы формирования адаптационного потенциала студентов СПО



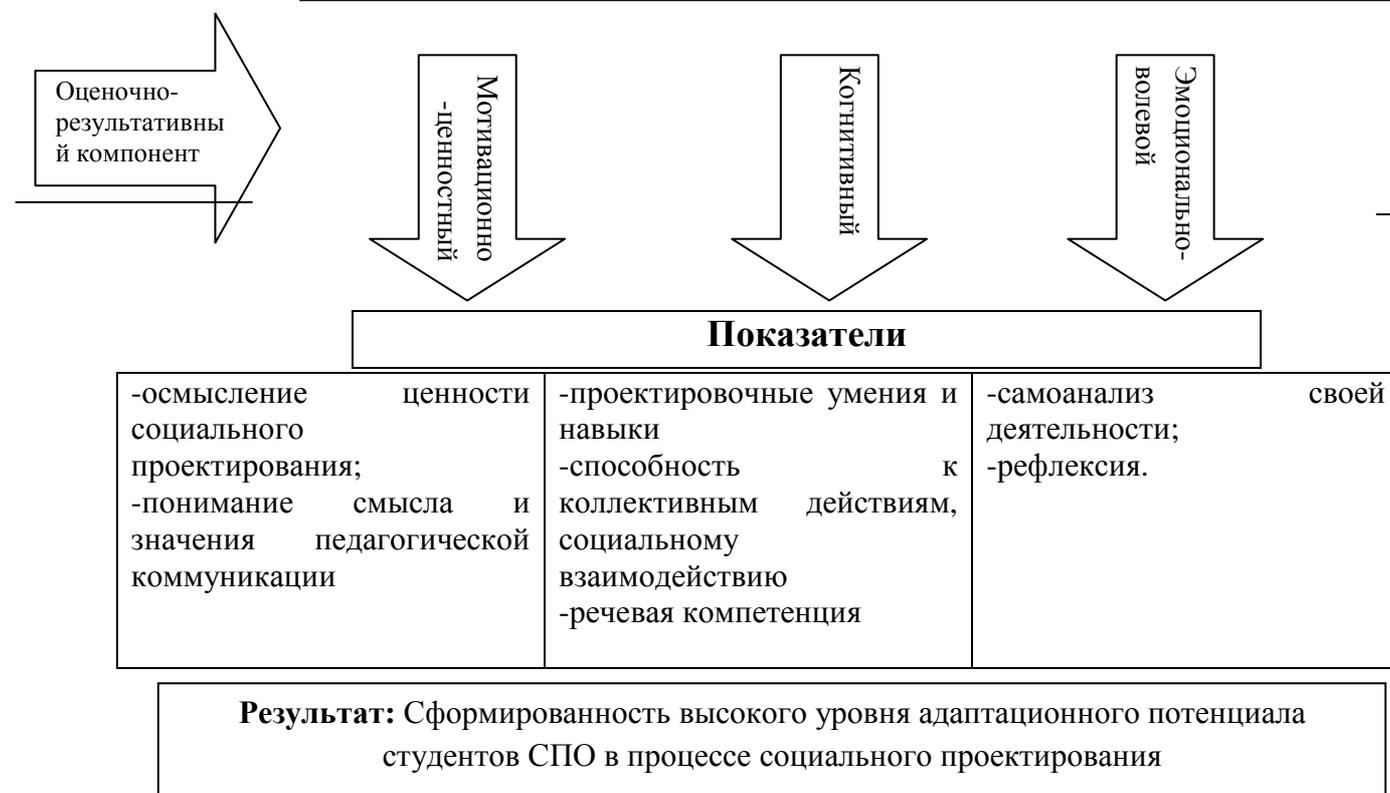
Условия формирования адаптационного потенциала студента СПО

- мотивационное - развитие положительной сферы личности студентов СПО, проектирование профессионально-личностного саморазвития;
- организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду социального проектирования;
- включённость в разработку и реализация социального проектирования

Способы формирования адаптационного потенциала

Моделирование, способ экстраполяции, выдвижение (предположение) гипотез.

Критерии сформированности адаптационного потенциала



Целевой компонент модели формирования адаптационного потенциала студента в процессе социального проектирования включает определение цели и задач профессионального образования студентов в соответствии с социальным заказом, требованиями ФГОС, направлен на разрешение проблемы повышения эффективности исследуемого процесса формирования адаптационного потенциала студентов СПО [98, с.13-15]. Главная цель работы по формированию исследуемого феномена заключается в создании системы ценностных знаний, которая проявляется в педагогическом прогнозировании по формированию адаптационного потенциала студентов СПО и на этой основе достижения у них высокого уровня сформированности всех компонентов адаптационного потенциала . *Целевой* компонент выступает по отношению к остальным компонентам в качестве управляющей инстанции, а также, не только управляет системой, но и служит определяющим фактором содержательной разработки ее компонентов , определения связей ее развития и порождения четкого понимания терминальной точки проектируемой нами модели - результата, к которому мы стремимся [100, с. 160-161].

Содержательный компонент является важным аспектом эффективного формирования адаптационного потенциала студентов СПО. Он предусматривает реализацию на практике полученных теоретических знаний. Важным показателем достигнутого уровня сформированности данного компонента является формирование у студентов таких психических и личностных качеств , как: трудолюбие, дисциплинированность, чувство ответственности за результаты своего труда, стремление рационально организовать распорядок дня и свою деятельность и т. д. [100, с. 165].

Процессуальный компонент представлен 3 этапами: подготовительный, основной (формирующий) и заключительный (аналитико-оценочный), другими словами, подготовку, проведение и анализ работы, направленной на формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе

социального проектирования [100, с. 167] (выделенные этапы будут подробно рассмотрены во 2 главе).

Рассматриваемый нами компонент модели предполагает реализацию комплекса педагогических условий, направленных на эффективное формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования. В качестве основных мы выделяем следующие:

- мотивационное - развитие положительной сферы личности студентов СПО, проектирование профессионально-личностного саморазвития;
- организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду социального проектирования;
- включённость в разработку и реализация социального проектирования

Рассмотрим данные условия более подробно. Первое условие мотивационное - развитие положительной мотивационной сферы личности будущего специалиста, проведение систематической психолого-педагогической диагностики и коррекции, проектирование профессионально-личностного саморазвития, ведение дневников профессионального роста. Особое место в мотивационной сфере личности занимают мотивы общения, которые, с одной стороны, тесно связаны с мотивами деятельности, ибо в процессе совместной деятельности люди неизбежно вступают в общение; с другой стороны, они тесно связаны с мотивами поведения, которое не ограничивается рамками деятельности [77, с. 89-91].

Второе условие организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду социального проектирования – социальное проектирование используется для построения востребованных и реализуемых социальных отношений и нацелено на конструирование позитивных социальных объектов, создание социальной

ценности и является разновидностью инновационной деятельности. Включение студента в практическую деятельность позволяет развивать у него профессиональную компетентность, функции практики: социально-коммуникативная, информационно-транслирующая, производственно-деятельностная и профессионально-ориентированная. Основная цель практической подготовки студента на сегодняшний момент – это закрепление и совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в процессе теоретического обучения, а также формирование таких качеств личности будущего специалиста, как профессиональная самостоятельность, самоконтроль, и других качеств, необходимых для выполнения профессиональных функций на должном уровне. Достижение цели во многом зависит от содержания образования, которое в условиях создания в колледже практико-ориентированной образовательной среды, должно строиться в соответствии с деятельностной структурой личности и отражать ее:

- потребность в деятельности и практическом преобразовании себя и окружающего мира;
- стремление к творчеству, самосовершенствованию и познавательной активности;
- мотивацию личных и профессиональных достижений [77, с. 90-112].

Третье условие - включённость в разработку и реализация социального проектирования подтверждает значимость и актуальность целенаправленного использования средств социального проектирования для обеспечения подготовки студентов к профессиональной деятельности, успешного освоения профессии и для оптимизации условий профессионального труда в современных условиях. Включенность в проектную деятельность всех участников социального проекта должна быть направлена на решение досуговой, социальной, и других проблем [97, с. 8-13].

Процесс формирования адаптационного потенциала студентов должен быть четко определен с точки зрения перспектив его формирования у

каждого студента. Для чего следует качественно и количественно выделить и охарактеризовать уровни сформированности адаптационного потенциала, что составляет содержание оценочно-результативного компонента модели, который коррелирует с целевым компонентом и демонстрирует результаты осуществляемой деятельности [93, с. 5-6].

Таким образом, предлагаемая нами модель формирования адаптационного потенциала студентов СПО построена на основе выявленной нами сущности и содержания адаптационного потенциала, учета специфики образовательного процесса в образовательном учреждении, направленного на формирование адаптационного потенциала студента в процессе социального проектирования. Разработанная модель представляет собой открытый, педагогически управляемый процесс, все компоненты которого (целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный) содержательно и функционально взаимосвязаны.

Выводы по главе I

Итак, в ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы мы получили следующие результаты:

1. Под адаптационным потенциалом студентов СПО мы понимаем совокупность ресурсов личности, которые она использует в целях освоения новой для нее социальной среды. Мы выделяем следующие компоненты адаптационного потенциала студентов СПО:

- Мотивационно-ценностный компонент профессионального самосознания студента - эмоциональное отношение к себе как будущему профессионалу, ценностное отношение к профессии, интерес к профессиональной деятельности, удовлетворенность сделанным выбором, потребность реализовать себя в данной профессии, активность.

- Когнитивный компонент – осознанное представление о будущей профессиональной деятельности, знания, умения и навыки на стадии профессионального обучения.

- Эмоционально-волевой компонент - самоконтроль, эмоциональная устойчивость, умение управлять собой, уверенность в успехе,

индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешную адаптацию к профессиональной среде.

2. Под формированием адаптационного потенциала студентов СПО мы понимаем процесс активного освоения личностью новой для нее социальной среды, связанного с усвоением знаний о новой окружающей ее действительности, приобретением умений и навыков в построении собственного образа жизнедеятельности, активным участием в общественной жизни.

В качестве основных способов формирования адаптационного потенциала студентов СПО мы выделяем следующие: активное взаимодействие с социальной средой при максимальном использовании потенциальных возможностей социума; совокупность таких социально-педагогических факторов, как: социальные способности, социальные потребности, взаимодействие социальных институтов, социальные отношения, совместная деятельность, социально-значимая активность, которые характеризуют образовательную среду.

3. Социальное проектирование - это метод, позволяющий эффективно усваивать знания, это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, применить свои знания на практике, показать достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими студентами в виде целей и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы носит практический характер.

4. Формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования возможно, если реализовать структурно-функциональную модель формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования, которая включает следующие компоненты: целевой, содержательный,

процессуальный, оценочно-результативный. Также мы выделили этапы (1 - мотивационный этап - мотивация студентов СПО к участию в процессе социального проектирования и ознакомление с сущностью и возможностями адаптационного потенциала в форме бесед; 2 - проектировочный - закрепление и совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков полученных в процессе теоретического обучения и проектных проб; 3- производственный и способы моделирование, способ экстраполяции, выдвижение (предположение) гипотез) формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

5. Мы выделили следующие педагогические условия, направленные на эффективное формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования: мотивационное - развитие положительной сферы личности студентов СПО, проектирование профессионально-личностного саморазвития; организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду социального проектирования; включённость в разработку и реализация социального проектирования.

Предлагаемая нами модель формирования адаптационного потенциала студентов СПО построена на основе выявленной нами сущности и содержания адаптационного потенциала, учета специфики образовательного процесса в образовательном учреждении, направленного на формирование адаптационного потенциала студента в процессе социального проектирования. Разработанная модель представляет собой открытый, педагогически управляемый процесс, все компоненты которого (целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный) содержательно и функционально взаимосвязаны.

ГЛАВА 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию адаптациoнного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования

2.1. Диагностика уровня сформированности адаптациoнного потенциала студентов СПО

На основе теоретического анализа и практического исследования данной проблемы целью нашего исследования является выявление, теоретическое обоснование и экспериментально проверенная совокупность педагогических условий, направленных на формирование адаптациoнного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования. который, как и выдвинутая в ходе исследования гипотеза требуют экспериментальной проверки.

Педагогический эксперимент проводился на базе ГАПОУ ТО Ищимский многопрофильный техникум в период с 2016 по 2017 год. В эксперименте принимали участие студенты ПМ-11.17.1 и ПМ – 10.15.1 группы, направление «Парикмахер» возраст 16-17 лет: 20 человек экспериментальная группа (ЭГ) и 20 человек – контрольная группа (КГ).

Цель экспериментальной работы - проверка влияния комплекса выделенных нами педагогических условий на эффективность формирования

адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

Исходя из поставленной цели, мы выделили и решали следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Определить и апробировать комплекс диагностических методов для выявления уровня адаптационных возможностей студентов.

2. Определить и теоретически обосновать уровни сформированности адаптационного потенциала студентов СПО.

3. Провести констатирующий эксперимент с целью выявления уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО до введения в образовательный процесс комплекса педагогических условий.

4. Внедрить в образовательный процесс комплекс педагогических условий, направленных на эффективное формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

5. Провести формирующий эксперимент, в ходе которого проверить эффективность влияния выделенных нами педагогических условий на формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

6. Провести контрольный этап эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.

7. Дать анализ результатов педагогического эксперимента на основе сравнения данных относительно уровней сформированности адаптационного потенциала студентов СПО на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Для решения поставленных задач опытно-экспериментальная работа включала в себя 3 этапа:

1. Констатирующий этап – определение уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО на начало педагогического эксперимента;

2. Формирующий этап – реализация педагогических условий, направленных на формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования;

3. Контрольный этап – проведение повторной диагностики уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО, анализ и сравнение полученных результатов с результатами констатирующего этапа, то есть выявление эффективности проделанной работы.

Цель констатирующего этапа педагогического эксперимента: определить основные показатели и выявить уровни сформированности адаптационного потенциала студентов СПО.

Задачи констатирующего этапа:

1. Подобрать методики, позволяющие диагностировать уровень сформированности адаптационного потенциала студентов СПО.

2. Провести диагностику уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО.

3. Осуществить качественную и количественную обработку данных, полученных в ходе констатирующего этапа.

Но, прежде всего, нам нужно выделить показатели и выявить уровни сформированности адаптационного потенциала студентов СПО, в соответствии с которыми мы будем подбирать диагностические методики.

По мнению В.И. Журавлева показатели понимаются как явления, характеризующие уровень развития личности, ее обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально и устанавливающие меру реализации на практике выработанных у студентов умений и навыков поведения, знаний. «Показатель» мы определяем в качестве характеристики какого-либо направления критерия как оценку эффективности последнего [40, с.76].

Рассмотрение уровней сформированности адаптационного потенциала студентов СПО предполагает определение критериев и показателей. Критериальной основой выделения уровней сформированности

адаптационного потенциала студентов СПО является полнота и качество сформированности каждого структурного компонента адаптационного потенциала [45, с. С.578]. Более подробно критерии, показатели уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО, а также диагностические методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования

Компоненты адаптационного потенциала	Критерии	Показатели	Диагностические методики
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> - ценностное целеполагание, - ценностное осмысление, - ценностное представление, - действенность мотивов. 	<ul style="list-style-type: none"> - наличие четких жизненных планов, целей и средств их достижения, - осознание ценностей целей; - ценностные ориентации, определяющие направленность личности; - представления студентов о необходимости развития адаптационного потенциала; - позитивный эмоциональный настрой, предполагающий осознанное отношение к осуществляемой деятельности; - готовность к проявлению инициативы в деятельности. 	<p>Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса</p> <p>Диагностика мотивации к избеганию неудач Т.Элерса</p>
Когнитивный компонент	представление о будущей профессиональной деятельности	знания, умения и навыки на стадии профессионального обучения	Диагностика статусов профессиональной идентичности
Эмоционально-	- эмоциональная	-умение владеть	Методика «Шкала

волевой компонент	устойчивость, - поведение - позицию личности по отношению к среде	эмоциями - умение управлять собой и своими действиями - личностная активность	психологического благополучия» (К.Рифф, адаптация Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П.) Методика определения локуса контроля поведения. Тест - опросник коммуникативного контроля М. Снайдера. Методика Н.Н.Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения»
-------------------	---	---	--

На основании выделенных критериев мы выделили **3 уровня** сформированности адаптационного потенциала студентов СПО: высокий, средний, низкий. Дадим характеристику выделенных нами уровней:

- высокий уровень (А) - студент проявляет интерес к формированию адаптационного потенциала, осуществляет поиск ; деятельность по формированию адаптационного потенциала носит упорядоченный, осознанный и постоянный характер; студент владеет методами самоконтроля , а также методами диагностики своего эмоционального состояния; студенты с высоким уровнем сформированности адаптационного потенциала ищут альтернативные варианты дальнейшего профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Эти юноши и девушки характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили . У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем.

- средний уровень (Б) - студент проявляет интерес к формированию адаптационного потенциала; использование знаний из других наук приобретает осознанный упорядоченный , но непостоянный характер; это состояние характерно для человека, который выбрал свой профессиональный

путь, но не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей, такие люди ищут подсказку и помощь в других. Они склонны к чужому мнению; искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаются в своем поведении с окружающими людьми.

- низкий уровень (В) - студент не проявляет интереса к формированию адаптационного потенциала; он не владеет методами диагностики своего эмоционального состояния и самоконтроля. Поведение таких людей устойчиво, и они не считают нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Они способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают таких людей «неудобным» в общении по причине их прямолинейности.

Показателем высокого уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО является достаточно высокая развитость указанных компонентов и их целостное единство. От степени сформированности показателей зависит уровень сформированности адаптационного потенциала студента СПО. Поэтому встает необходимость определения качества, характера и степени проявления этих составляющих.

С этой целью нами был проведен констатирующий этап педагогического эксперимента. Экспериментальная работа проводилась с 2016 по 2017 гг. и осуществлялась на базе ГАПОУ ТО Ишимский многопрофильный техникум. Нами были отобраны контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы в количестве 20 человек каждая.

На данном этапе был проведен комплекс методик для выявления сформированности адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

Основываясь на критериях и уровнях сформированности адаптационного потенциала студентов СПО нами был подобран и использован следующий диагностический инструментарий: методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, диагностика мотивации к избеганию неудач Т. Элерса, методика «Шкала

психологического благополучия» (К. Рифф, адаптация Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П.), диагностика статусов профессиональной идентичности, методика определения локуса контроля поведения, тест-опросник коммуникативного контроля М. Снайдера, методика Н.Н.Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения».

Целью проведения методики диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса являлась диагностика мотивационной направленности личности на достижение успеха [108, с. 45]. Результаты диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2

Результаты диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Уровни	ЭГ (%)	КГ (%)
низкий	45	35
средний	40	45
высокий	15	20

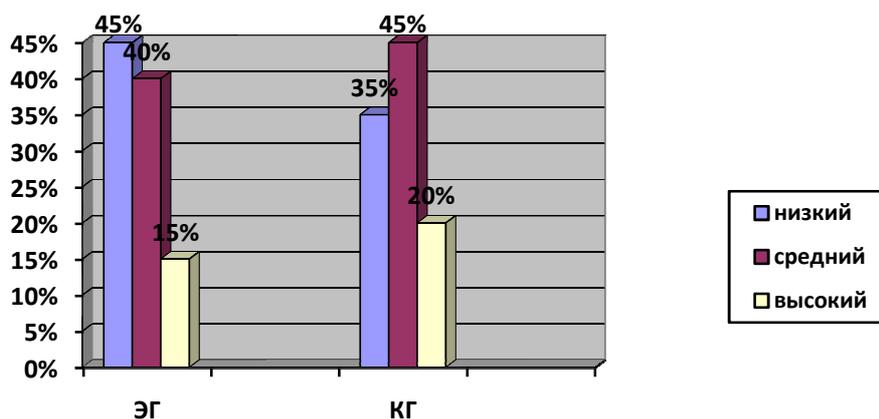


Рис. 2 Результаты диагностики личности на мотивацию к успеху Т.Элерса на констатирующем этапе педагогического эксперимента

В результате тестирования низкий уровень мотивации к успеху выявлен у 45% студентов ЭГ и 35% КГ. У студентов отмечается низкая мотивация к успеху, боязнь плохого отношения к проделанной работе, к

неудачам, склонность уступать всем и во всем, стремление быть в согласии с мнением окружающих, уступчивость. Средний уровень мотивации к успеху выявлен у 40% студентов ЭГ, и у 45% студентов КГ. Студенты стремятся к успеху, но в тоже время настороженны, склонны к соперничеству, ожидают помощи и советов, доверчивы, склонны к восхищению окружающими, вежливы. Высокий уровень мотивации к успеху выявлен у 15% студентов ЭГ и у 20% студентов КГ. Студенты имеют успех во многом, по отношению к людям умеют подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстные и отзывчивые. Студенты проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях, гибкие и компромиссные при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремятся быть в согласии с мнением окружающих, стремятся помогать другим.

Диагностика мотивации избегания неудач Т. Элерса основана на теории о балансе двух ведущих мотивов личности - мотиве к достижению успеха и мотиве к избеганию неудачи [107, с. 105]. Считается, что соотношение данных мотивов определяет поведение человека при встрече с препятствиями к достижению цели. С помощью данной методики выявляется насколько студенты способны и готовы к избеганию неудач. Результаты диагностики отражены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3

Результаты диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Уровни	ЭГ (%)	КГ (%)
низкий	35	30
средний	40	40
высокий	25	30

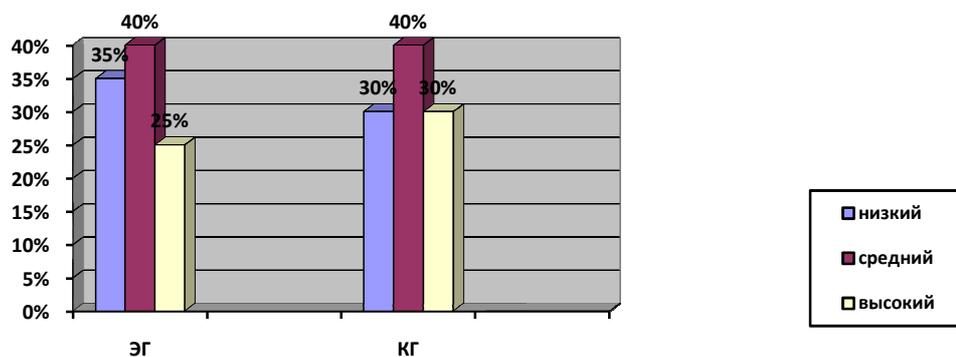


Рис. 3. Результаты диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса на констатирующем этапе педагогического эксперимента

В результате тестирования низкий уровень мотивации избегания неудач выявлен у 35% студентов ЭГ и у 30% студентов КГ. Студенты испытывают страх перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, боятся встретиться с неудачами и имеют трудности при их избегании. Средний уровень мотивации избегания неудач выявлен у 40% студентов ЭГ и у 40% студентов КГ. У студентов отсутствует страх перед неудачами. Они легко входят в контакт с другими, но очень внимательны к ним. Высокий уровень мотивации избегания неудач выявлен у 25% студентов ЭГ и у 30% студентов КГ. Студенты почти не сталкиваются с неудачами, если такое случается, то они легко находят пути ее решения. Не впадают в панику, а осознанно осмысливают ситуацию и находят выход.

Для диагностики актуального психологического благополучия человека на данном жизненном этапе, мы использовали методику «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, адаптация Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П.) [23, с.112]. Методика включает шесть составляющих:

- 1) компетентность как способность выполнять требования повседневной жизни;
- 2) позитивные отношения с другими это отношения с другими, которые пронизаны заботой и доверием;

- 3) цели в жизни, что означает наличие целей и занятий, придающих жизни смысл;
- 4) самопринятие как позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни;
- 5) автономность, что есть способность следовать собственным убеждениям;
- 6) личностный рост, что соответствует чувству непрекращающегося развития и самореализации.

Итоги методики представлены в таблице 4 и на рисунке 3.

Таблица 4

Шкала психологического благополучия (констатирующий этап педагогического эксперимента)

Уровни	ЭГ (%)	КГ (%)
низкий	50	40
Средний	40	45
Высокий	10	15

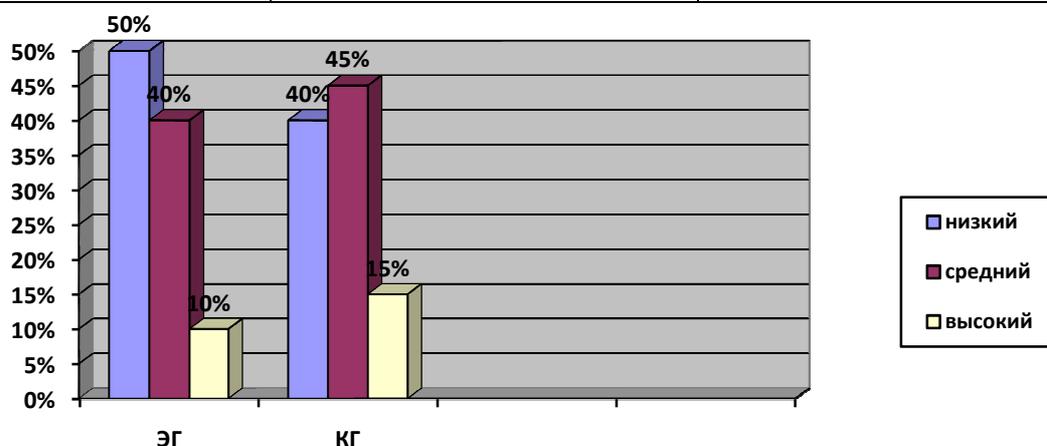


Рис. 4. Шкала психологического благополучия (констатирующий этап педагогического эксперимента)

В результате проведенного тестирования низкий уровень психологического благополучия выявлен у 50% студентов ЭГ и у 40% студентов КГ. Данные показатели свидетельствуют о том, что студенты имеют лишь ограниченное число доверительных отношений с окружающими, им сложно быть открытыми. В межличностных отношениях, как правило, не

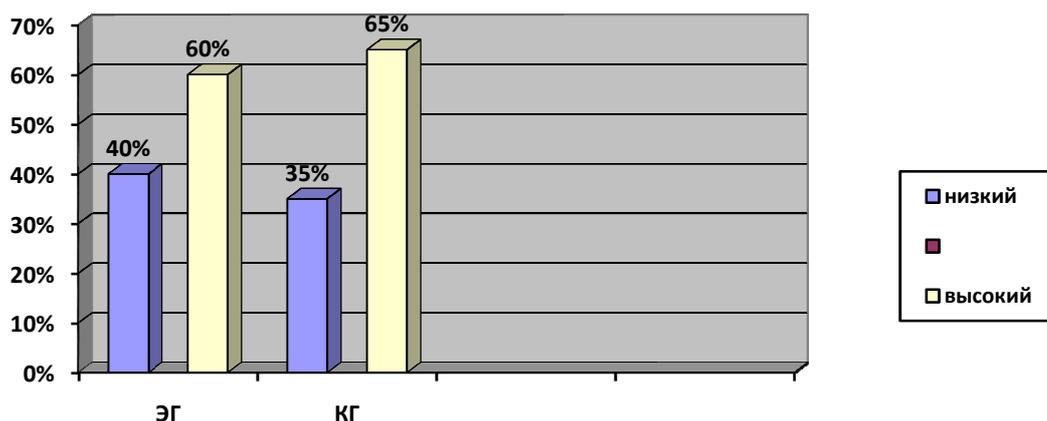
желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими, испытывают сложности в организации повседневной деятельности. Они имеют мало целей и намерений в жизни. Средний уровень психологического благополучия выявлен у 40% студентов ЭГ и у 45% студентов КГ. Студентам характерно чувство дальнейшего развития. Они открыты с окружающими, активно идут к поставленным целям. Высокий уровень психологического благополучия выявлен у 10% студентов ЭГ и у 15% студентов КГ. Студенты имеют доверительные отношения с окружающими, заботятся о благополучии других, могут идти на уступки. Они контролируют всю внешнюю деятельность, эффективно используют представляющиеся возможности, способны создавать условия необходимые им для реализации поставленных целей.

Методика определения локуса контроля поведения предназначена для выявления локуса контроля личности [81, с.5-10]. Методика представлена из ряда утверждений. Задача студента - согласиться с ними или отвергнуть. Результаты представлены в таблице 5 и на рисунке 5.

Таблица 5

**Методика определения локуса контроля поведения
(констатирующий этап педагогического эксперимента)**

Уровни	ЭГ (%)	КГ (%)
низкий	40	35
Средний	0	0
Высокий	60	65



**Рис. 5. Методика определения локуса контроля поведения
(констатирующий этап педагогического эксперимента)**

Результаты тестирования (низкий уровень выявлен у 40% студентов ЭГ и у 35% студентов КГ) свидетельствуют о том, что в группах больше экстерналов, такие люди считают, что его неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей. Одобрение и поддержка таким людям весьма необходимы, иначе они работают все хуже. Однако особой признательности за сочувствие от экстерналов не приходится ожидать. У 60% студентов ЭГ и у 65% студентов КГ выявлен высокий уровень, что, говорит о том, что в группе больше интерналов, такие люди имеют атрибуцией ситуации чаще всего убеждение в неслучайности их успехов или неудач, зависящих от компетентности, целеустремленности, уровня способностей и являющихся закономерным результатом целенаправленной деятельности и самодеятельности. Студентов со средним уровнем не выявлено. Ведущей мотивацией для интерналов является поиск эго-идентичности, независимо и ортогонально по отношению к экстравертированности или интровертированности. Вследствие большей когнитивной активности интерналы имеют более широкие временные перспективы, охватывающие значительное множество событий, как будущего, так и прошлого. При этом их поведение направлено на последовательное достижение успеха путем развития навыков и более глубокой обработки информации, постановки все возрастающих по своей

сложности задач. Интерналы производят впечатление достаточно уверенных в себе людей, тем более что в жизни они чаще занимают более высокое общественное положение, чем экстерналы

Следующей методикой был тест-опросник коммуникативного контроля М. Снайдера [87, с. 40-43]. Целью теста являлось изучение коммуникативного контроля студентов. Результаты теста представлены в таблице 6 и на рисунке 6.

Таблица 6

Результаты тест-опросника коммуникативного контроля М. Снайдера на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Уровни	ЭГ (%)	КГ (%)
низкий	35	30
Средний	40	40
Высокий	25	30

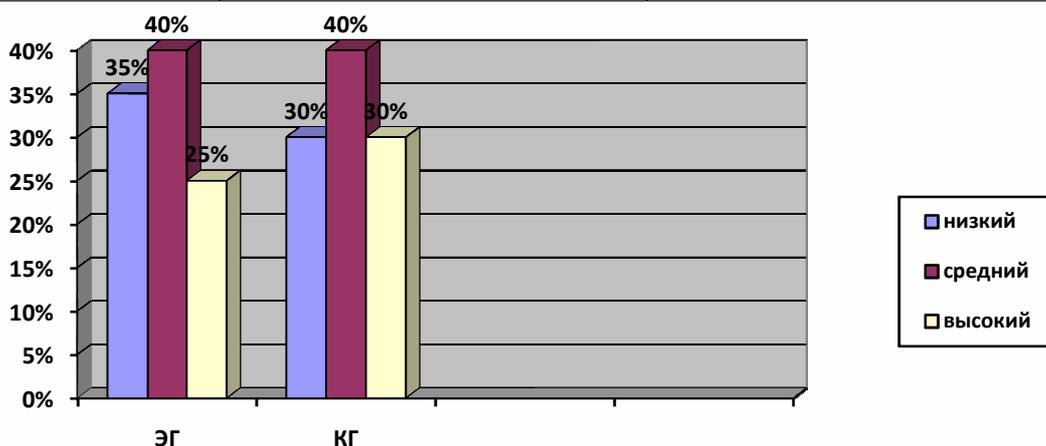


Рис. 6. Результаты тест-опросника коммуникативного контроля М. Снайдера на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Сравнивая результаты двух групп, мы видим, что низкий уровень коммуникативного контроля выявлен у 35% студентов ЭГ и у 30% студентов КГ. Как правило, эти студенты обладают низким коммуникативным контролем, их поведение устойчиво, не изменяется в зависимости от ситуаций. Студенты способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают их «неудобным» в общении по причине прямолинейности. Средний уровень коммуникативного контроля выявлен у

40% студентов ЭГ и у 40% студентов КГ. Такое соотношение говорит о том, что в группах одинаковое количество студентов, которые являются искренними, но не всегда сдержанными в своих эмоциональных проявлениях, хотя они считаются с окружающими людьми. Высокий уровень коммуникативного контроля выявлен у 25% студентов ЭГ и у 30% студентов КГ. Студенты легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое они производят на окружающих.

Следующая диагностика, которую мы рассмотрим это диагностика профессиональной идентичности [53, с. 34-40]. Целью данной диагностики является выявление уровня профессиональной идентичности студентов.

Таблица 7

Результаты диагностики статусов профессиональной идентичности

Уровни	ЭГ (%)	КГ (%)
низкий	45	35
Средний	40	45
Высокий	15	20

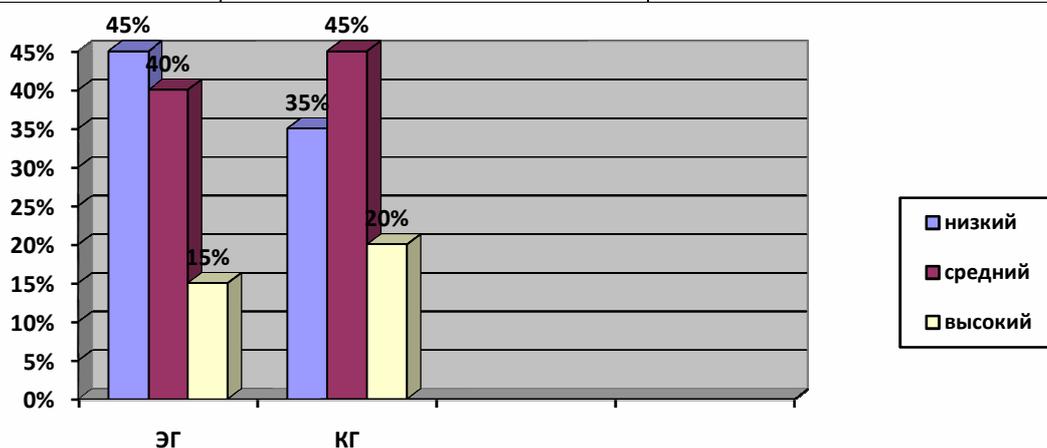


Рис. 7. Результаты диагностики статусов профессиональной идентичности.

Результаты диагностики (низкий уровень выявлен у 45% студентов ЭГ и у 35% студентов КГ) это говорит нам о том, что студенты неответственно относятся к выбору своей профессии. Такое состояние характерно для учащихся, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и

при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Средний уровень профессиональной идентичности выявлен у 40% студентов ЭГ и у 45% студентов КГ. Такое соотношение говорит о том, что в группе большинство студентов являются мнимыми. Они не могут определиться с выбором профессии и просят помощи со стороны, на какое-то время это, как правило, обеспечивает комфортное состояние, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. Поэтому такой выбор в дальнейшем вполне может привести к разочарованию. И высокий уровень выявлен у 15% студентов ЭГ и у 20% студентов КГ. Такое состояние характерно для человека, исследующего альтернативные варианты дальнейшего профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Эти юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения.

Последней диагностической методикой была методика Н.Н.Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения» [51, с. 57]. Студентам предлагались 7 вариантов поведения в различных ситуациях, которые могли случиться с ними. Каждый из предлагаемых способов поведения по-своему хорош, так как способствовал разрешению ситуации. Результаты методики представлены в таблице 8 и на рисунке 8.

Таблица 8

Результаты методики Н.Н. Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения» на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Уровни	ЭГ (%)	КГ (%)
низкий	45	35

средний	40	45
высокий	15	20

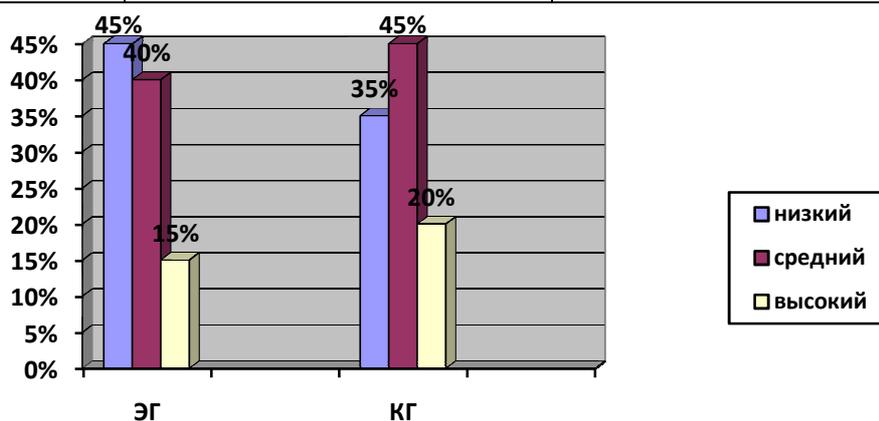


Рис. 8. Результаты методики Н.Н. Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения» на констатирующем этапе педагогического эксперимента

В результате тестирования низкий уровень выявлен у 45% студентов ЭГ и у 35% студентов КГ. Студенты выбрали такие стратегии поведения, как: уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир. Такой человек позиционирует себя с пассивной стороны. Средний уровень выявлен у 40% студентов ЭГ и у 45% студентов КГ. Студенты, выбравшие такие стратегии, не особо активны к изменению среды, они с осторожностью относятся к новым изменениям, присматриваются к новому. Высокий уровень выявлен у 15% студентов ЭГ и у 20% студентов КГ. Студенты активно адаптируются к новым ситуациям, входят быстро в контакт с окружающими.

После проведения всех диагностических процедур мы получили следующие результаты. На начало педагогического эксперимента низкий уровень сформированности адаптационного потенциала наблюдался у 31% студентов КГ и 35% ЭГ, средний уровень - 56 % КГ и 60% ЭГ, высокий уровень - 13 % КГ и 5% ЭГ. Полученные данные представлены на рисунке 9.

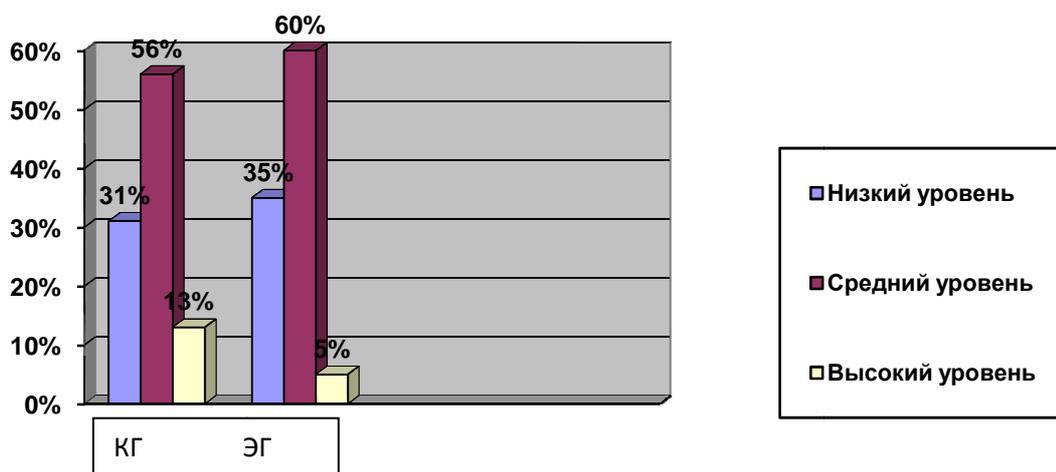


Рис. 9. Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента

В соответствии с поставленными нами задачами и целью, исходя из полученных на констатирующем этапе педагогического эксперимента результатов, дальнейшая работа будет направлена на реализацию условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

2.2 Реализация педагогических условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента осуществлялась опытно-экспериментальная работа по формированию адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования. В связи с этим, задачи формирующего этапа педагогического эксперимента были следующими:

- внедрить в образовательный процесс комплекс педагогических условий, направленных на эффективное формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования

(мотивационное - развитие положительной сферы личности студентов СПО, проектирование профессионально-личностного саморазвития; организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду социального проектирования; включённость в разработку и реализация социального проектирования

- провести формирующий эксперимент, в ходе которого проверить эффективность влияния выделенных нами педагогических условий на формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

На момент прохождения практики, студенты были уже знакомы с технологией социального проектирования. Мы узнали, что на базе ГАПОУ ТО Ишимский многопрофильный техникум создан Клуб «Это мы» (программа работы клуба представлена в приложении 1), члены которого активно занимаются различными видами проектной деятельности в течение учебного года.

Цели клуба «Это мы»:

- обеспечение непрерывного воспитания студентов в тесном взаимодействии с колледжем, семьей, общественностью;
- привитие воспитанникам чувства прекрасного;
- формирование активной жизненной позиции;
- формирование творческих навыков;

Задачи клуба «Это мы»:

- вовлечение студентов в активную общественно полезную работу на основе развития их инициативы и самостоятельности, самореализации в процессе социального проектирования;
- привлечение студентов к организации и проведению социальных проектов на различные тематики.

Работа клуба « Это мы» предполагает несколько направлений социального проектирования:

1. патриотическое (социальные проекты «Будем помнить», «Россия родина моя»);
2. духовно-нравственное (социальные проекты «Доброе сердце», «Толерантность»);
3. семейное (социальные проекты «Моя семья», «Семейные праздники»).
4. творческо-прикладное(социальный проект «Украсим колледж своими руками»).
5. социально-значимое (социальные проекты «Много ли для счастья надо?», «Социальная адаптация молодежи с ограниченными возможностями в колледжах, университетах», «Досуг пожилых людей»[50, с. 232-233].

Каждый проект по-своему интересен, но наше внимание привлек такой социально-значимый проект, как «Много ли для счастья надо?». Данный проект предполагал оказание помощи ветеранам и пенсионерам в парикмахерских услугах. Студентов заинтересовало это предложение, и они сразу стали предлагать идеи.

Актуальность данного проекта заключается в следующем. Сейчас стали очень популярны передачи, предполагающие различные преобразования, начиная с ремонта: «Школа ремонта», «Садовый участок», психологические преобразования: «Перезагрузка», внешность: «Снимите это немедленно», «Модный приговор» и т.д. Каждый человек всегда хочет выглядеть опрятно и безупречно, но не у каждого есть возможность и средства на такие услуги как стрижка, укладка или окрашивание, тем более у ветеранов, пенсионеров и пожилых людей [59, с.19-23].

Помощь, оказанная людям пожилого возраста – это дело, которое нужно продолжать. Во-первых, это для них необходимо, ведь они не все способны самостоятельно заниматься собой и домашними делами. Во-вторых, для парикмахеров полезно то, что они стригут их, у них набирается опыт и они учатся общаться с людьми уже зрелого возраста. В-третьих, любой человек может и должен этим заниматься, ведь для парикмахеров это

не составит огромного труда, выделив немного времени, чтобы помочь им, а для них это большая радость и хоть какое-то облегчение в жизни. Помогать пенсионерам - это благородная задача. Дедушки и бабушки – наше прошлое, они являются частью нас. Помогая им, мы отдаем дань уважения. Улучшая им условия, предлагая общение и услуги, которые пожилые люди не могут себе позволить. Мы хотели увидеть их счастливые и радостные лица, и у нас возникло желание сделать для этих людей еще что то более хорошее и полезное. Поэтому мы решили реализовать проект «Много ли для счастья надо?» Смысл проекта заключается в том, чтобы привести в порядок их прически, организовать бесплатные площадки для стрижки волос и покраски.

В проекте приняли участие студенты ПМ-11.17.1 и ПМ – 10.15.1 групп, специальность «Парикмахеры» в составе 20 человек в каждой. Также активное участие принял руководитель данных групп Юровская Юлия Александровна, он же являлся руководителем данного проекта. Студенты оказывали помощь пенсионерам, ветеранам, которые хотели привести себя в форму. Им предлагались бесплатные укладки, стрижки, мужчинам также стрижки и бритье. Сам проект проходил в течение двух месяцев, поэтому все желающие могли принять участие. В день планировалось принимать по 10 человек. После завершения парикмахерских услуг, парикмахеры выдавали каждому памятку по уходу за волосами, журналы и небольшие подарки в виде расчесок. По итогам проекта в колледже была опубликована статья с описанием работы студентов, принимавших участие в проекте, фотографиями и отзывами.

Цель проекта - помочь пенсионерам и ветеранам в поддержании их внешнего вида в опрятном состоянии.

Задачи проекта:

1. разработать 2 направления в работе для оказания безвозмездной услуги «Стрижка, укладка»; организовать бесплатные, открытые площадки для стрижек.

2. познакомиться с модой на прически и укладки прошлых лет из рассказов пенсионеров и ветеранов;
 3. получить опыт работы в данном направлении.
 4. В эксперименте приняли студенты 1 курса ПМ-11.17.1 и ПМ – 10.15.1 групп, профессия «Парикмахер» в составе 20 человек в каждой.
- План реализации проекта представлен в таблице 9.

Таблица 9

План реализации проекта

№	Мероприятие	Ответственные	Сроки
1	Обсуждение и изучение разнообразия проектов, выбор социального проекта, обоснование его актуальности в наше время.	Руководитель группы ПМ-11.17.1	1 месяц
2	Приглашение пенсионеров и ветеранов принять участие в социальном проекте, размещение в газете «Ишимский плацдарм» объявления о начале реализации проекта, расклеивание объявления на остановках города.	Студенты, руководители	1 месяц
3	Обращение к психологу за рекомендациями относительно общения с пожилыми клиентами	Руководитель	1 месяц
4	Обращение к мастеру производственного обучения в случае возникновения затруднений	Студенты, руководитель	2 недели
5	Составление плана работы	Студенты, руководитель, психолог	1 месяц
6	Проведение занятий по укладкам, стрижкам волос	Студенты, руководитель	2 месяца
7	Подведение итогов социального проекта	Студенты, руководители, преподаватели.	2 недели

Этапы реализации проекта:

I этап – подготовительный

1. Обсуждение и выбор социального проекта.
2. Обращение к пенсионерам и ветеранам с приглашением принять участие в социальном проекте «Много ли для счастья надо?».
3. Обращение к психологу и мастеру производственного обучения за советами в случае возникновения трудностей.

II этап – основной.

1. Составление плана работы.
2. Проведение занятий по укладкам, стрижкам волос
3. Оформление подарков в виде памяток по уходу за волосами, подбор журналов с прическами и стрижками прошлых лет, выбор расчесок.

III – заключительный.

1. Подведение итогов социального проекта, обсуждение результатов за круглым столом.

По окончании реализации проекта все остались довольны. Были решены все поставленные задачи и цели. Активное участие в этом проекте приняли студенты 1 курса ПМ-11.17.1 и ПМ – 10.15.1, профессия «Парикмахер» в составе 40 человек.

В результате реализации социального проекта на тему «Много ли для счастья надо?» мы достигли таких результатов, как:

1. Приобретение опыта работы с людьми пожилого возраста;
2. Практика стрижки и укладки волос;
3. Приобретение навыков общения с пожилыми людьми;
4. Выход из сложных ситуаций.

Рассмотрим некоторые другие направления социального проектирования:

Первое направление - патриотическое - направлено на развитие: чувства привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительного отношения к языку своего народа; заботы об интересах Родины; гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордости за социальные и культурные достижения своей страны; гордости за свое Отечество, за символы государства, за свой народ; уважительного отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; ответственности за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению

могущества и расцвету Родины; гуманизма, милосердия, общечеловеческих ценностей.

Второе направление - духовно-нравственное- включает: формирование нравственно устойчивой цельной личности, обладающей такими моральными качествами, как: добросовестность, честность, коллективизм, соблюдение правил поведения, уважение к старшему поколению, мужество, любовь к Родине и своему народу; воспитание уважения к семье, родителям, семейным традициям; формирование социальной активности, направленной на служение интересам своего Отечества; воспитание отношения к труду как к жизненной необходимости, главному способу достижения успеха в жизни; формирование позитивного отношения к здоровому образу жизни, воспитание активной жизненной позиции в отношении собственного здоровья, неприятие асоциальных явлений, подрывающих физическое и духовное здоровье нации [90, с. 93].

Третье направление – семейное – включает: создание условий для плодотворного взаимодействия студентов, родителей, учителей; участие родителей в обучении и воспитании детей; знакомство студентов с профессиональными умениями и навыками родителей; воспитание уважения к старшим; формирование у студентов доброжелательного отношения к родным и близким.

Четвертое направление - творческо-прикладное – включает: обучение студентов различным приемам работы; формирование умений следовать устным инструкциям; развитие художественного вкуса, творческих способностей и фантазии студентов; совершенствование трудовых навыков, формирование культуры труда, развитие аккуратности, умения бережно и экономно использовать материал, содержать в порядке рабочее место; расширение коммуникативных способностей [99, с. 231-233];

И последнее направление - профессиональная направленность личности - предполагает: становление профессионального самоопределения;

мотивирование к профессиональной деятельности; привитие любви к своей профессии; обучение по рабочей профессии [65, с. 100-101] ;

Выбранный нами социальный проект относится к профессиональному направлению и включает все эти задачи. В проекте мы попытались реализовать эти задачи.

В рамках работы клуба «Это мы» студенты могут активно заниматься проектной деятельностью любого направления, реализовать себя творчески, заниматься своим саморазвитием, приобретать новые навыки и умения. Достоинства данного клуба в том, что обучающиеся, которые стесняются, боятся высказывать свою точку зрения, предлагать какие-либо решения сложной задачи, могут открыться, показать себя и набраться опыта у других студентов. Таким образом, реализовав проект «Много ли для счастья надо?» со студентами 1 курса, мы выяснили, что процесс социального проектирования является одним из условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО.

Рассмотрим более подробно, как происходила реализация выделенных нами в предыдущей главе комплекса педагогических условий, направленных на эффективное формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования:

- мотивационное - развитие положительной сферы личности студентов СПО, проектирование профессионально-личностного саморазвития;
- организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду социального проектирования;
- включённость в разработку и реализация социального проектирования

Что касается первого условия, то студенты были замотивированы знаниями о социальном проектировании, об адаптационном потенциале личности, что было продиктовано необходимостью формирования у студентов социальной и профессиональной компетентности по

специальности. Студенты, принимавшие участие в проекте обучались профессии «Парикмахер», поэтому выбранный для реализации проект был тесно связан с выбранной профессией. В процессе занятий, подготовки в реализации проекта, студентов не только знакомили с особенностями социального проектирования, формирования адаптационного потенциала личности, но также происходит формирование у них необходимых профессиональных умений. Знакомство студента с реальной производственной ситуацией осуществлялось до его выхода на практику.

Второе педагогическое условие, погружение в практико-ориентированную среду социального проектирования позволит студентам преодолеть психологический барьер, а именно: неуверенность в достаточности своей теоретической подготовке, страх перед встречей с незнакомой обстановкой и новыми людьми, боязнь наказания за неверно сказанное слово или невыполненную работу.

Третье условие включённость в разработку и реализация социального проектирования включало в себя выбор проекта, определение целей задач проекта. Студенты сами могли выбрать направление, в котором хотят работать. Формировали этапы реализации социального проектирования с помощью своего руководителя.

Для проверки эффективности предложенного нами социального проекта, а также педагогических условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования нами был проведен контрольный этап педагогического эксперимента. Для диагностики уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе, которые были проведены повторно в КГ и ЭГ. Описанию контрольного этапа педагогического эксперимента посвящен следующий параграф.

2.3. Анализ результатов эксперимента по формированию адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования

Цель контрольного этапа педагогического эксперимента - определение уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО в контрольной и экспериментальной выборках после формирующего этапа педагогического эксперимента, т.е. после осуществления целенаправленной работы по реализации педагогических условий формирования

адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

Задачи контрольного эксперимента:

1. Провести повторную диагностику (для повторной диагностики использовались те же методики, что и на констатирующем этапе педагогического эксперимента: методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, диагностика мотивации к избеганию неудач Т. Элерса, методика «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, адаптация Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П.), методика определения локуса контроля поведения, тест-опросник коммуникативного контроля М. Снайдера, методика Н.Н.Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения»).
2. Проанализировать и сравнить результаты, полученные в КГ и ЭГ.
3. Сформулировать выводы по итогам исследования.

В первую очередь опишем результаты, полученные во время проведения методики диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Результаты диагностики представлены в таблице 10 и на рисунке 10.

Таблица 10

Сравнение результатов диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Уровни	ЭГ (%)		КГ (%)
	Конст.	Контр.	
низкий	Конст.	45	35
	Контр.	28	35
средний	Конст.	40	45
	Контр.	45	45
высокий	Конст.	15	20
	Контр.	27	20

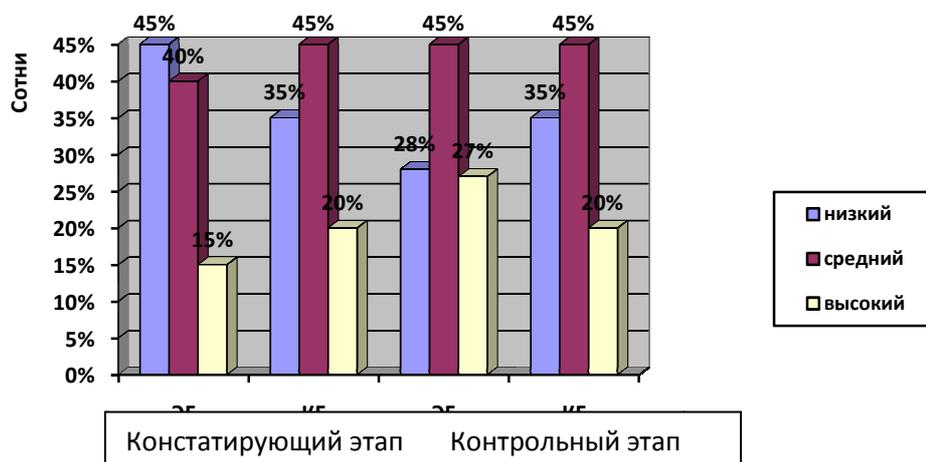


Рис. 10 Сравнение результатов диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Количественные показатели после формирующего этапа педагогического эксперимента отличаются от результатов констатирующего этапа: в ЭГ высокий уровень отмечается у 27% испытуемых, что на 12% выше; средний уровень – у 45%, что на 5% выше по сравнению с констатирующим этапом; низкий уровень – у 28%, что на 17% меньше; в КГ показатели практически не изменились.

Далее мы повторно провели диагностику мотивации избегания неудач Т. Элерса. Наглядно результаты представлены в таблице 11 и на рисунке 11.

Таблица 11

Сравнение результатов мотивации избегания неудач Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Уровни	ЭГ (%)		КГ (%)
	Конст.	Контр.	
низкий	Конст.	35	30
	Контр.	28	30
средний	Конст.	40	40
	Контр.	45	40
высокий	Конст.	25	30
	Контр.	27	30

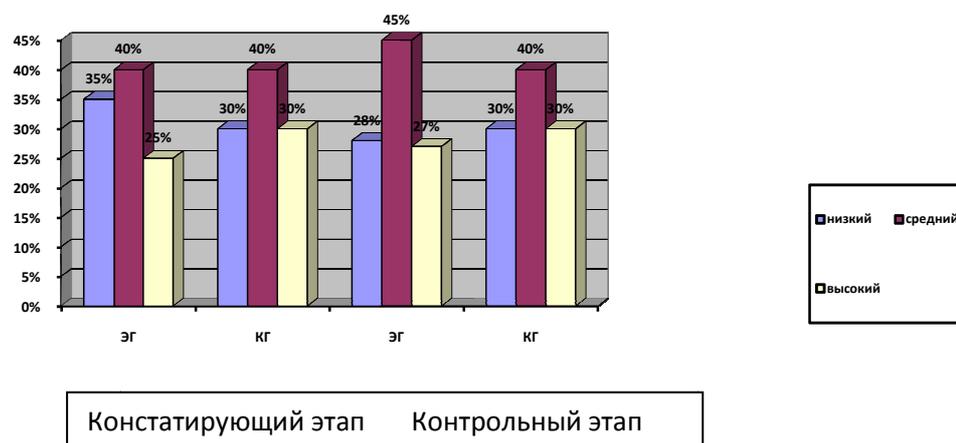


Рис. 11. Сравнение результатов мотивации избегания неудач Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Как мы видим, в КГ показатели не изменились. Что касается ЭГ, то мы видим увеличение результатов по всем показателям. Средний уровень мотивации неудач увеличился на 5%. Высокий уровень увеличился на 2%. Низкий уровень отмечается у 28% опрошенных, что на 7% меньше по сравнению с констатирующим этапом.

Далее на контрольном этапе педагогического эксперимента как ЭГ, так и КГ была предложена методика «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, адаптация Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П.). Наглядно результаты представлены в таблице 12 и на рисунке 12.

Таблица 12

Сравнение результатов диагностики психологического благополучия на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Уровни	ЭГ (%)		КГ (%)
	Конст.	Контр.	
низкий	Конст.	50	40
	Контр.	28	40
средний	Конст.	40	45
	Контр.	45	45
высокий	Конст.	10	15
	Контр.	27	15

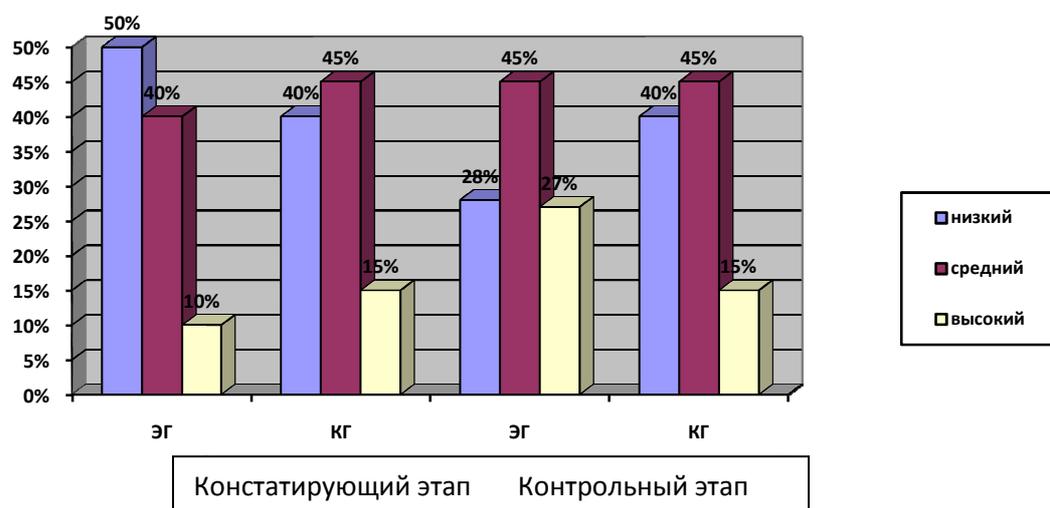


Рис. 12. Сравнение результатов диагностики психологического благополучия на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Таким образом, в КГ показатели практически не изменились. В ЭГ низкий уровень психологического благополучия уменьшился на 22%, средний уровень психологического благополучия увеличился на 5% и высокий уровень – на 17%.

Также мы использовали методику определения локуса контроля поведения. Результаты представлены в таблице 13 и на рисунке 13.

Таблица 13

Методика определения локуса контроля поведения (констатирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента)

Уровни	ЭГ (%)		КГ (%)	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
низкий	Конст.	40	Конст.	35
	Контр.	28	Контр.	35
средний	Конст.	0	Конст.	0
	Контр.	7	Контр.	0
высокий	Конст.	60	Конст.	65
	Контр.	65	Контр.	65

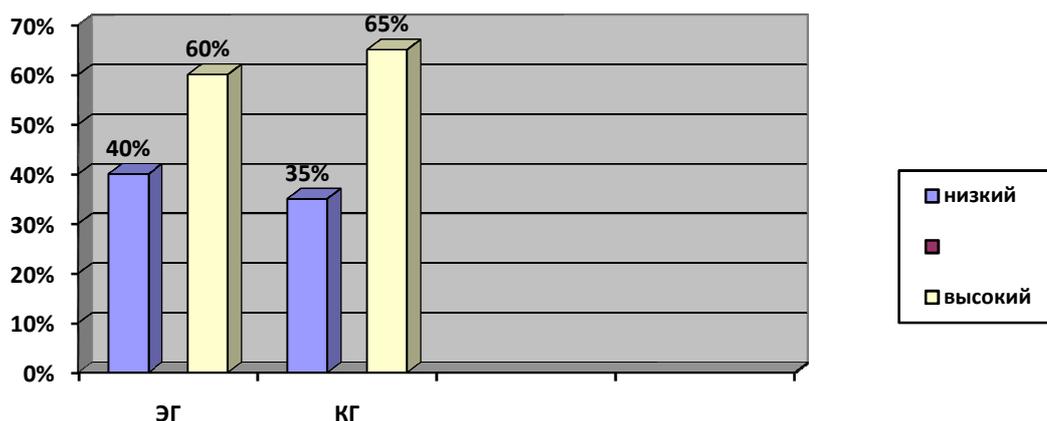


Рис. 13. Методика определения локуса контроля поведения (констатирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента)

Таким образом, в КГ показатели практически не изменились. В ЭГ низкий уровень уменьшился на 12%, средний уровень увеличился на 7% и высокий уровень – на 5%.

Следующей методикой был тест-опросник коммуникативного контроля М. Снайдера. Результаты теста представлены в таблице 14 и на рисунке 14.

Таблица 14

Результаты тест-опросника коммуникативного контроля М. Снайдера

(констатирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента)

Уровни	ЭГ (%)		КГ (%)	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
низкий	Конст.	35	30	30
	Контр.	28	30	30
средний	Конст.	40	40	40
	Контр.	7	40	40
высокий	Конст.	25	30	30
	Контр.	65	30	30

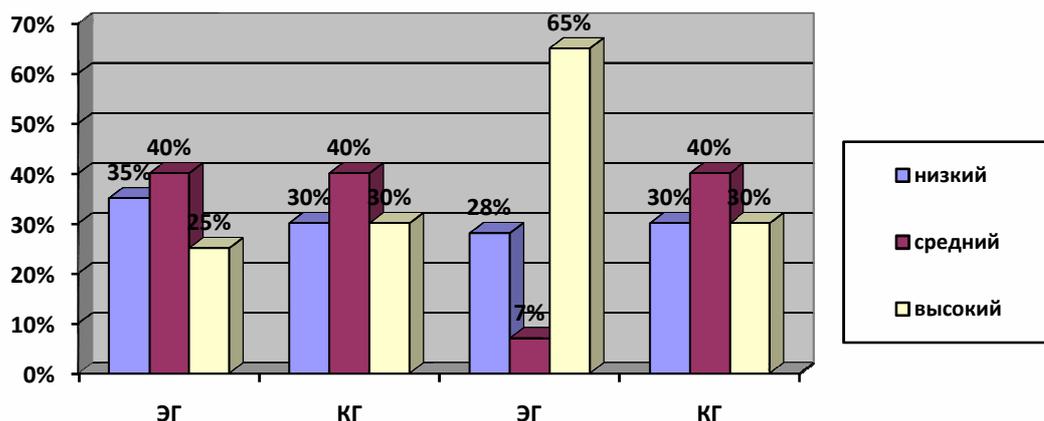


Рис. 14. Результаты тест-опросника коммуникативного контроля М.Снайдера (констатирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента)

Таким образом, в КГ показатели практически не изменились. В ЭГ низкий уровень уменьшился на 7%, средний уровень уменьшился на 33% и высокий уровень увеличился на 40%.

Также нами была использована диагностика статусов профессиональной идентичности. Результаты представлены в таблице 15 и на рисунке 15.

Таблица 15

Результаты диагностики статусов профессиональной идентичности (констатирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента)

Уровни	ЭГ (%)		КГ (%)	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
низкий	Конст.	45	35	35
	Контр.	28	35	35
средний	Конст.	40	45	45
	Контр.	9	0	0
высокий	Конст.	15	20	20
	Контр.	63	65	65

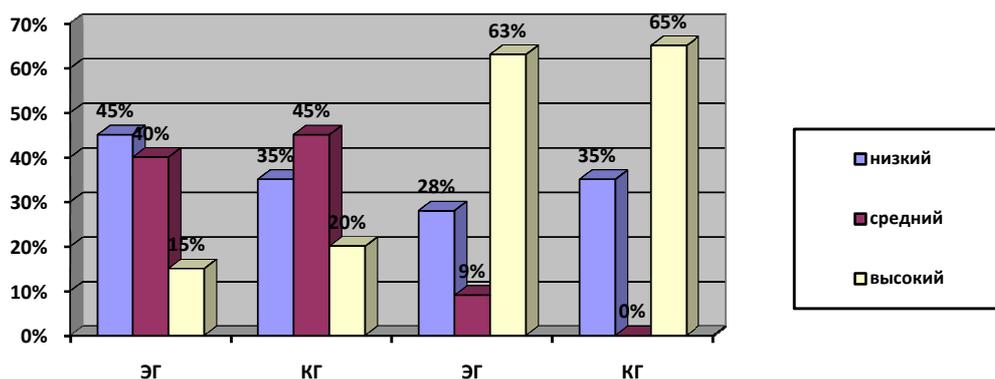


Рис. 15 Результаты диагностики статусов профессиональной идентичности (констатирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента)

Последней диагностической методикой была методика Н.Н.Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения». Результаты методики представлены в таблице 16 и на рисунке 16.

Таблица 16.

Результаты методики Н.Н. Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения» (констатирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента)

Уровни	ЭГ (%)		КГ (%)
низкий	Конст.	45	35
	Контр.	18	35
средний	Конст.	40	45
	Контр.	17	45
высокий	Конст.	15	20
	Контр.	65	20

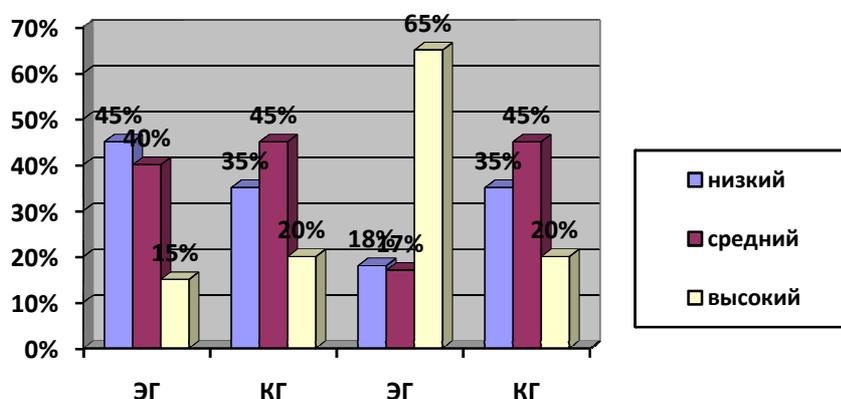


Рис. 16. Результаты методики Н.Н. Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения» (констатирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента)

Таким образом, в КГ показатели практически не изменились. В ЭГ низкий уровень уменьшился на 27%, средний уровень уменьшился на 23% и высокий уровень увеличился на 50%.

Для проверки достоверности различий между данными в экспериментальной группе, которые мы получили на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по трем структурным компонентам уровня сформированности адаптационного потенциала (мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой) мы применили методы математической статистики – χ^2 критерий Пирсона. Статистические методы являются базовым инструментарием обработки данных измерений в психологии, статистические методы позволяют выявлять объективные закономерности при проверке различных научных гипотез [34, с.45-46].

Критерий χ^2 применяется с целью сопоставления двух, трех или более эмпирических распределений одного и того же признака. Критерий χ^2 отвечает на вопрос о том, с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признака в эмпирическом и теоретическом распределениях или в двух и более эмпирических распределениях [34, с. 48].

Гипотезы. H_0 : данные в экспериментальной группе, которые мы получили на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по трем структурным компонентам уровня сформированности (мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой) не отличаются от равномерного распределения.

H_1 данные в экспериментальной группе, которые мы получили на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по трем структурным компонентам уровня сформированности (мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой) отличаются от равномерного распределения.

Теоретическая частота при сопоставлении эмпирического распределения с равномерным распределяется по формуле: $f_{теор} = \frac{k}{n}$, где n – количество компонентов профессиональной идентичности; k – количество групп. Итак, $f_{теор} = \frac{3}{1} = 3$, далее мы будем сравнивать с этой теоретической

частотой все эмпирические частоты. Расчет χ^2 критерия представлен в таблице 17.

Таблица 17

Расчет χ^2 критерия при сопоставлении эмпирического распределения показателей компонентов адаптационного потенциала в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента

Разряды – компоненты		Эмпирическая частота ($\int \varepsilon_j$)	Теоретическая частота ($\int t$)	$(\int \varepsilon_j - \int t)$	$(\int \varepsilon_j - \int t)^2 / \int t$
1	Мотивационно-ценностный	87	3	84	2352
2	когнитивный	85	3	82	2323
3	Эмоционально-волевой	56	3	53	936
Суммы		228	9	219	5611

Алгоритм вычислений, таким образом, выражается формулой:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(\int \varepsilon_j - \int t)^2}{\int t}, \text{ где}$$

$\int \varepsilon_j$ – эмпирическая частота по j -тому разряду признака;

$\int t$ – теоретическая частота;

j – порядковый номер разряда;

k – количество разрядов признака.

Для того, что бы установить критические значения χ^2 , нам нужно определить число степеней свободы ν по формуле: $\nu = k-1$, где k – количество разрядов. В нашем случае $\nu = 3-1 = 2$. По таблице определяем:

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{cases} 5,991(p \leq 0,05) \\ 9,210(p \leq 0,01) \end{cases};$$

$$\text{таким образом, } \chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{кр.}}, \quad 5611 > \begin{cases} 5,991(p \leq 0,05) \\ 9,210(p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Принимается H_1 : данные в экспериментальной группе, которые мы получили на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по трем структурным компонентам уровня сформированности адаптационного потенциала отличаются от равномерного распределения.

Обработав полученные данные по всем диагностическим методикам, полученные в ЭГ на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента с помощью непараметрического T критерия Вилкоксона мы получили следующие результаты. Эмпирическое значение $T_{\text{эмп.}}=3$ меньше критического значения $T_{\text{кр.}}=19$, при $p \leq 0,01$, что свидетельствует о том, что реализованные педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования эффективны.

После проведения всех диагностических процедур мы получили следующие результаты. На конец педагогического эксперимента низкий уровень сформированности адаптационного потенциала наблюдался у 31% студентов КГ и 35% ЭГ, средний уровень - 56 % КГ и 60% ЭГ, высокий уровень - 13 % КГ и 5% ЭГ. Сравнительная характеристика уровня сформированности адаптационного потенциала студентов в КГ и ЭГ на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента наглядно представлена на рисунке 17.

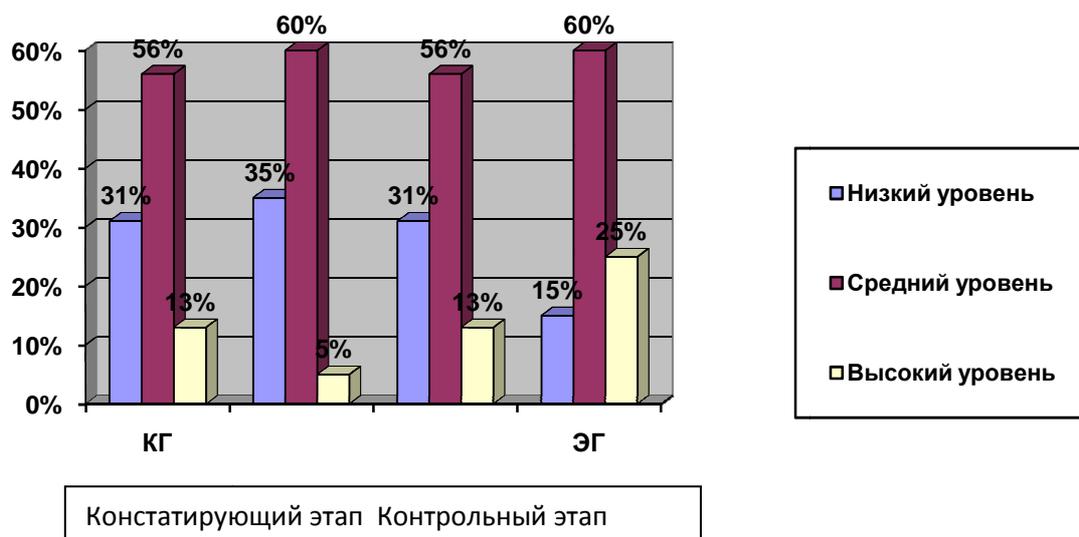


Рис. 17. Сравнительная характеристика уровня сформированности адаптационного потенциала в КГ и ЭГ на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе исследования, дает основания утверждать, что реализованные на формирующем этапе эксперимента педагогические условия адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования:

- мотивационное - развитие положительной сферы личности студентов СПО, проектирование профессионально-личностного саморазвития;
- организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду социального проектирования;
- включённость в разработку и реализация социального проектирования. Результаты опытно-экспериментального исследования подтверждают нашу гипотезу.

Выводы по II главе:

Опытно – экспериментальная работа по формированию адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования на базе ГАПОУ ТО Ишимский многопрофильный техникум в период с 2016 по 2017 гг. Общее количество участвующих в эксперименте – 40 студентов в возрасте 16-17 лет. Нами были выявлены уровни и критерии оценки уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО. На их основе подобраны методики для проверки уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО.

Результаты диагностирующих методик по вопросам первоначального уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО а констатирующем этапе педагогического эксперимента позволили выявить экспериментальную группу студентов, где необходимо повысить уровень сформированности адаптационного потенциала.

После реализации педагогических условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования был проведен контрольный этап педагогического эксперимента, с целью определения эффективности проведенного исследования, направленного на повышение уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО. В ходе его проведения мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Результаты методики диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса после формирующего этапа педагогического эксперимента отличаются от результатов констатирующего этапа: в ЭГ высокий уровень отмечается у 27% испытуемых, что на 12% выше; средний уровень – у 45%, что на 5% выше по сравнению с констатирующим этапом; низкий уровень – у 28%, что на 17% меньше; в КГ показатели практически не изменились.

Повторное проведение диагностики мотивации избегания неудач Т.Элерса показало следующее. В КГ показатели не изменились. Что касается

ЭГ, то мы видим увеличение результатов по всем показателям. Средний уровень мотивации неудач увеличился на 5%. Высокий уровень увеличился на 2%. Низкий уровень отмечается у 28% опрошенных, что на 7% меньше по сравнению с констатирующим этапом.

При проведении методики «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, адаптация Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П.) результаты получились следующие: в КГ показатели практически не изменились. В ЭГ низкий уровень психологического благополучия уменьшился на 22%, средний уровень психологического благополучия увеличился на 5% и высокий уровень – на 17%.

При проведении методики определения локуса контроля поведения выявлены следующие показатели: в КГ показатели практически не изменились. В ЭГ низкий уровень уменьшился на 12%, средний уровень увеличился на 7% и высокий уровень – на 5%.

При проведении тест-опросника коммуникативного контроля М.Снайдера мы получили следующие результаты: в КГ показатели практически не изменились. В ЭГ низкий уровень уменьшился на 7%, средний уровень уменьшился на 33% и высокий уровень увеличился на 40%.

Также нами была проведена диагностика статусов профессиональной идентичности. Результаты изменились в ЭГ.

Последней диагностической методикой была методика Н.Н.Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения». Результаты показали, что в КГ показатели практически не изменились. В ЭГ низкий уровень уменьшился на 27%, средний уровень уменьшился на 23% и высокий уровень увеличился на 50%.

Также для проверки достоверности полученных результатов нами были использованы χ^2 критерий Пирсона и непараметрический Т критерий Вилкоксона, который показали, что реализованные структурно-функциональная модель и педагогические условия формирования

адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования эффективны.

Результаты диагностических методик на контрольном этапе педагогического эксперимента показали динамику уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО: увеличивается процентное соотношение студентов, имеющих высокий уровень сформированности адаптационного потенциала, и уменьшается количество студентов, имеющих низкий уровень сформированности адаптационного потенциала.

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе исследования, дает основания утверждать, что реализованные на формирующем этапе педагогического эксперимента структурно-функциональная модель и педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования способствуют повышению уровня сформированности адаптационного потенциала студентов. Результаты опытно-экспериментального исследования подтвердили нашу гипотезу.

Заключение

В ходе проведенного нами изучения проблемы формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования мы получили следующие результаты: изучили состояние проблемы формирования адаптационного потенциала студентов СПО в теории и практике современного профессионального образования; осмыслили основные подходы к решению проблемы формирования адаптационного потенциала студентов СПО в психолого-педагогической и методической литературе уточнили понятия «адаптационный потенциал студентов СПО», «формирование адаптационного потенциала студентов СПО»; раскрыли особенности процесса социального проектирования как средства формирования адаптационного потенциала студентов СПО; разработали и экспериментально проверили эффективность модели формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования; определили и реализовали педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования.

Итак, под «адаптационным потенциалом студентов СПО» мы понимаем совокупность ресурсов личности, которые она использует в целях освоения новой для нее социальной среды. Мы выделяем следующие компоненты адаптационного потенциала студентов СПО:

- Мотивационно-ценностный компонент профессионального самосознания студента - эмоциональное отношение к себе как будущему профессионалу, ценностное отношение к профессии, интерес к профессиональной деятельности, удовлетворенность сделанным выбором, потребность реализовать себя в данной профессии, активность.

- Когнитивный компонент – осознанное представление о будущей профессиональной деятельности, знания, умения и навыки на стадии профессионального обучения.

- Эмоционально-волевой компонент - самоконтроль, эмоциональная устойчивость, умение управлять собой, уверенность в успехе, индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешную адаптацию к профессиональной среде.

Под «формированием адаптационного потенциала студентов СПО» мы понимаем процесс активного освоения личностью новой для нее социальной среды, связанного с усвоением знаний о новой окружающей ее действительности, приобретением умений и навыков в построении собственного образа жизнедеятельности, активным участием в общественной жизни. В качестве основных способов формирования адаптационного потенциала студентов СПО мы выделяем следующие: активное взаимодействие с социальной средой при максимальном использовании потенциальных возможностей социума; совокупность таких социально-педагогических факторов, как: социальные способности, социальные потребности, взаимодействие социальных институтов, социальные отношения, совместная деятельность, социально-значимая активность, которые характеризуют образовательную среду.

Социальное проектирование - это метод, позволяющий эффективно усваивать знания, это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, применить свои знания на практике, показать достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими студентами в виде целей и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы носит практический характер.

Формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования возможно, если реализовать структурно-функциональную модель формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования, которая включает

следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный

Мы выделили следующие педагогические условия, направленные на эффективное формирование адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования: мотивационное - развитие положительной сферы личности студентов СПО, проектирование профессионально-личностного саморазвития; организация профессиональной подготовки студентов СПО как погружение в практико-ориентированную среду социального проектирования; включённость в разработку и реализация социального проектирования.

Предлагаемая нами модель формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования построена на основе выявленной нами сущности и содержания адаптационного потенциала, учета специфики образовательного процесса в образовательном учреждении, направленного на формирование адаптационного потенциала студента в процессе социального проектирования. Разработанная модель представляет собой открытый, педагогически управляемый процесс, все компоненты которого (целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный) содержательно и функционально взаимосвязаны.

Экспериментальную часть исследования мы начали с проведения констатирующей диагностики, направленной на выявление уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО, которая включала в себя следующие методики: методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, диагностика мотивации к избеганию неудач Т. Элерса, методика «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, адаптация Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П.), методика определения локуса контроля поведения, тест-опросник коммуникативного контроля М. Снайдера, методика Н.Н.Мельниковой «Адаптационные стратегии поведения»), диагностики статусов профессиональной идентичности.

Средние результаты по всем методикам на констатирующем этапе педагогического эксперимента следующие: низкий уровень сформированности адаптационного потенциала наблюдался у 31% студентов КГ и 35% ЭГ, средний уровень - 56 % КГ и 60% ЭГ, высокий уровень - 13 % КГ и 5% ЭГ.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами были экспериментально проверены эффективность модели формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования и педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования (содержание профессиональной подготовки студентов наполнено знаниями о социальном проектировании, об адаптационном потенциале личности; в процессе социального проектирования целенаправленно формируются основные компоненты адаптационного потенциала: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой; социальные проекты, способствующие формированию адаптационного потенциала студентов, разработаны с учетом особенностей профессиональной подготовки).

На контрольном этапе педагогического эксперимента мы проверили эффективность структурно-функциональной модели и педагогических условий формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования. Результаты по всем методикам следующие: низкий уровень сформированности адаптационного потенциала наблюдался у 31% студентов КГ и 35% ЭГ, средний уровень - 56 % КГ и 60% ЭГ, высокий уровень - 13 % КГ и 5% ЭГ. Таким образом, отмечается динамика уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО: увеличивается процентное соотношение студентов, имеющих высокий уровень сформированности адаптационного потенциала, и уменьшается количество студентов, имеющих низкий уровень сформированности адаптационного потенциала.

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе исследования, дает основания утверждать, что реализованные на формирующем этапе эксперимента структурно-функциональная модель и педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов СПО в процессе социального проектирования способствуют повышению уровня сформированности адаптационного потенциала студентов СПО. Результаты опытно-экспериментального исследования подтвердили нашу гипотезу.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А. Этюды об адаптации и путях сохранения здоровья /Н.А.Агаджанян, А.И.Труханов, Б.А.Шендеров. М.: Сирин, 2002. 399 с.
2. Аксенова Г.К. Проблема адаптации личности в отечественной психологии /Г.К.Аксенова, П.Ю.Аксенова// Прикладная юридическая психология. 2012. №4. С. 400.
3. Ангеловский А. А. Проектирование технологий обучения как педагогическое условие профессионального развития личности специалиста /А.А.Ангеловский// Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.) Пермь: Меркурий, 2011. С.24.
4. Андреева А.Д. Преподавание психологии в школе /А.Д.Андреева, Е.Е.Данилова, И.В.Дубровина и др. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 860с.
5. Баева И.А. Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды: Монография /И.А.Баева. М.: МГППУ, 2008. 450 с.
6. Бегидова С.Н., Леонтьев А.М., Хазова С.А. Психолого-педагогические условия реализации акмеологического подхода в профессиональном образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryaeva.pdf (дата обращения: 24.11.2016).
7. Беликов В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: Монография /В.А.Беликов. М. : Владос, 2004. 355 с.
8. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-effektivnoy-realizatsii-adaptatsionnogo-potentsiala-fizkulturno-sportivnoy-deyatelnosti-studento#ixzz4wg46arh7> (дата обращения: 18.03. 2016).
9. Бирюкова М.В. Адаптация студентов к обучению в среднем профессиональном учебном заведении: трудности, проблемы, пути решения

/М.В.Бирюкова// Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2008. №12 (88). С.90.

10. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа/А.М.Богомолов // Психологические науки и образование. 2008. № 1. С. 233.

11. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей /Д.Б.Богоявленская. М.: Академия, 2002. 466 с.

12. Бороздина Г.В. Психология делового общения /Г.В.Бороздина.— М.: ИНФРА-М, 1999. 290 с.

13. Борытко Н.М. Теория и методика воспитания /Н.М.Борытко. — Волгоград: ВГИПКРО, 2006. 179 с.

14. Бродецкая Е.Л. Социальное проектирование как фактор успешной социализации учащихся в условиях перехода на ФГОС ООО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gymn2.ru/assets/files/soc_proectrirov_brodeckaya.pdf (дата обращения: 01.05.2017).

15. Бурдые П. Формы капитала [Электронный ресурс]// Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 5. С. 60–74. URL: www.ecsoc.msses.ru (дата обращения: 02.06. 2016).

16. Верозуб А.С. Адаптированность и темперамент студентов /А.С.Верозуб // Вестник РУДН. – Серия «Психология и педагогика». 2012. № 4. С. 267.

17. Викторова Т.Б. Социальное проектирование – социальное действие /Т.Б.Викторова//Дополнительное образование. №1. 2006. С. 200.

18. Витун В.Г. Педагогические условия формирования адаптационного потенциала студентов вуза в процессе физического воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_13756723_30526254.pdf (дата обращения: 07.03.2016).

19. Выготский Л.С. Психология развития человека /Л.С.Выготский. М.: Смысл, Эксмо, 2004. 1456 с.

20. Глухова Е.С. Социально-психологическое исследование проблем

социальной адаптации студентов первого курса [Электронный ресурс] /Е.С.Глухова, И.В.Краковецкая// Вестник Томского государственного университета. – Режим доступа: [https://universitas.hse.ru/data/2013/05/22/1298228687/universitas1-2%20\(2\).pdf](https://universitas.hse.ru/data/2013/05/22/1298228687/universitas1-2%20(2).pdf) (дата обращения: 10.09.2017).

21. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем /Л.И.Гурье. Казань: Казан. гос. технол. ун-т. 2004. 322 с.

22. Гущина Г.А. Гуманистическая воспитательная среда как условие адаптации к обучению студентов негосударственного колледжа /Г.А.Гущина. Киров: ВСЭИ, 2002. 119 с.

23. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2009. 232 с.

24. Добряк С.Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе: Автореф.дис. канд. Пс. Наук. СПб., 2004. 445с.

25. Долгова В.И. Формирование эмоциональной устойчивости /В.И.Долгова. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. 360 с.

26. Дридзе Т.М. Основы социокультурного проектирования /Т.М.Дридзе, Э.А.Орлова. М.: Просвещение, 1995. 292 с.

27. Дубовицкая Т.Д. Проблема адаптации студентов в вузе в условиях смены культурно-образовательной среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/237/Action237-15075.pdf> (дата обращения: 18.03.2017).

28. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни /В.В.Емельянов // Социс: Социол. исслед. 2001. № 9. С.116.

29. Зайцев А.В. Оптимизация формирования адаптационного потенциала личности студентов технического вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_22458387_50238473.pdf (дата обращения: 08.04. 2016).

30. Замараева З.П. Ресурсно-потенциальный поход в системе социальной

защиты населения /З.П.Замараева. Пермь: Перм.гос.ун-т, 2009. 521 с.

31. Иванова Е.А. Педагогические условия эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза [Электронный ресурс]// Магнитогорск, 2007. URL:<http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-effektivnoy-realizatsii-adaptatsionnogo-potentsiala-fizkulturno-sportivnoy-deyatelnosti-studento> (дата обращения: 23.10.2017).

32. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. . д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. 445 с.

33. Исследование проблемы влияния экстремальных ситуаций на поведение человека // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. Вып. 5. С. 343.

34. К вопросу об адаптационном потенциале личности. Статья в сборнике трудов конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_25087410_17631051.pdf (дата обращения: 23.11.2016).

35. Кипурова С.Н. Формирование адаптационного потенциала личности будущего учителя средствами тренинга педагогического общения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://humanisation.ru/sites/default/files/pdf/2014/%D0%9C%D0%9A%D0%A2%D0%93%D0%9E_2014_%D1%81%D1%82%D1%80.52-54_%D0%A1.%D0%9D.%D0%9A%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf (дата обращения: 12.02.2016).

36. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование /И.А.Колесникова. М.: Академия, 2008. 445с.

37. Колобков В.Ф. Моделирование системы профессиональной адаптации студентов средних специальных учебных заведений /В.Ф.Колобков. М.: ИПР СПО, 2005. 245 с.

38. Колчина М.С. Социальный проект как средство развития гражданского

- сознания учащихся /М.С.Колчина //Дополнительное образование. №8. 2004. С. 67
39. Кон И.С. Социология личности /И.С.Кон. М.: Политиздат, 2000. 483 с.
40. Коновалова А.В. Адаптация комбинированной методики к учебному процессу опыт эксперимента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_20161668_71730477.pdf (дата обращения: 28.01.2017).
41. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников /Н.Л.Коновалова. СПб.: Питер, 2000. 455 с.
42. Корель Л.В. Социология адаптаций: вопросы теории, методологии и методики /Л.В.Корель. Новосибирск: Наука, 2005. 486 с.
43. Короткова И.А. Исследование адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи: Материалы научно-практической конференции // Ананьевские чтения – 2005 / Под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. – СПб.: СПбГУ, 2005. С. 567.
44. Кулганов В.А., Шенберг Л.С., Короткова И.А. Исследование адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2005» / под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. СПб.: СПбГУ, 2005. С. 567.
45. Кулганов В.А., Шенберг Л.С., Короткова И.А. Исследования адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи // Ананьевские чтения 2005: материалы науч.-практ. конф., 25-27 окт. 2005 г. / под ред. И.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. С. 567.
46. Кулумбегова Л.А. К вопросу об адаптационном потенциале личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/237/Action237-15075.pdf> (дата обращения: 18.03. 2016).
47. Ларионова С.А. Концептуальная модель социально-психологической

- адаптации личности /С.А.Ларионова// Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 г. СПб.: Питер, 2003. Т. 5. С. 42.
48. Луков В.А. Социальное проектирование /В.А.Луков. М.: Флинта, 2010. 353 с.
49. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях /А.Г.Маклаков// Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 435.
50. Маклакова Т.Г. Технологии оценки адаптационного потенциала [Электронный ресурс] // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/482/3911> (дата обращения: 11.09.2016).
51. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности /Н.Н.Мельникова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 65 с.
52. Методика работы над проектом на уроке иностранного языка (старшая ступень) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studbooks.net/1952426/pedagogika/vidy_proektov (дата обращения: 12.07.2017).
53. Методики исследования адаптационного потенциала личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kazedu.kz/referat/139835/6> (дата обращения: 14.04.2017).
54. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление /И.А.Милославова// Социальная психология и философия. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та. 1973. Вып.2. С. 120.
55. Мингалеева А.Г. Материал из опыта работы «Опыт социального проектирования и социальной практики во внеурочной деятельности как важная составляющая реализации ФГОС» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/vneklassnaya-rabota/library/2015/06/06/materialy-iz-opyta-raboty-opyt-sotsialnogo> (дата обращения: 06.02. 2016).
56. Миронов И.П. Психолого-педагогическая оценка успешности

адаптации студентов первокурсников (из опыта работы Пермского национального исследовательского политехнического университета) /И.П.Миронов// Современные тенденции в образовании и науке: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф.; 31 окт. 2013 г. – Тамбов: ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. Ч. 14. С. 95.

57. Митрофанова Я.С. Формирование активной гражданской позиции подростков через социальное проектирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/82916479.html> (дата обращения: 22.12. 2016).

58. Михайлова Ю.Н. Развитие адаптационного потенциала личности студента как фактор оптимизации образовательного пространства вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. URL: http://psyjournals.ru/files/33613/psyedu_2010_n5_Mihailova.pdf (дата обращения: 03.10.2016).

59. Михайлова Ю.Н. Развитие адаптационного потенциала личности студента как фактор оптимизации образовательного пространства вуза / Ю.Н.Михайлова// Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 35.

60. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии /А.А.Налчаджян. М.: Эксмо, 2010. 468 с.

61. Национальная философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://terme.ru/termin/uslovie.html> (дата обращения: 10.02.2017).

62. Некрасова Н.А., Губарева, О.А. Формирование адаптационного потенциала молодежи в процессе модернизации российского социума. Курск: Курский государственный технический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/pdf/17/01_13.pdf (дата обращения: 17.04. 2016).

63. Орлова Э.А. Эффективные социокультурные программы и проекты /Э.А.Орлова. — М.: ГАСК, 2015. 402 с.

64. Основные категории философии [Электронный ресурс]. – Режим

- доступа: <http://uchebnik-online.com/33/12.html> (дата обращения: 18.07.2010).
65. Основные подходы к исследованию адаптации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3386 (дата обращения: 14.03.2017).
66. Особенности использования проектного обучения в системе СПО // [Электронный ресурс] . Курск – 2014. URL: <http://dodiplom.ru/ready/100450> (дата обращения: 06.12.2016).
67. Педагогическая энциклопедия: актуальное понятие современной педагогики. М: Издательский дом «Восток», 2003. 267 с.
68. Петров А.Ю. Педагогические основы профессиональной адаптации студентов /А.Ю.Петров// Вестн. Оренбург, гос. ун-та. 2005. № 2. С.45.
69. Петров А.Ю. Педагогические основы профессиональной адаптации студентов /А.Ю.Петров// Вестн. Оренбург, гос. ун-та. 2005. № 2. С. 56.
70. Полат Е. С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика /Е.С.Полат. М.: ВЛАДОС, 2000. 425 с.
71. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике /В.М.Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. 567 с.
72. Поляков В.А. Психология развития личности в системных отношениях /В.А.Поляков. Минск: Попурри, 2001. 156 с.
73. Понятие проектирования, социального проектирования в социальной работе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1701251/page:3/> (дата обращения: 05.12.2016).
74. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: монография /С.Т.Посохова. СПб.: Питер, 2001. 567 с.
75. Проблемы адаптации личности в группе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mirznanii.com/a/198636/problemy-adaptatsii-lichnosti-v-gruppe> (дата обращения: 21.12.2016).
76. Проблемы социальной адаптации в истории социологической мысли [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=660167> (дата обращения: 15.12.2017).

77. Психологические аспекты социальной адаптации учащихся средних специальных учебных заведений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://all-referats.com/76/1-36844-psihologicheskie-aspekty-socialnoy-adaptacii-uchaschihsya-srednih-specialnyh-uchebnyh-zavedeniy.html> (дата обращения: 22.04.2016).
78. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А.Баранов. М.: Прайм-Еврознак, 2006. 328 с.
79. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.Г. Панова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/6-1041-adaptacija.htm> (дата обращения: 23.07.2016).
80. Ростовцева М.В. Философский смысл понятия «социальная адаптация» /М.В.Ростовцева, А.А.Машанов// Вестник КрасГАУ. 2012. №6. С.305.
81. Роттер Д. Методика определения локуса контроля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://forpsy.ru/methodology/izuchenie-temperamenta-kharaktera/metodika-opredeleniya-lokusa-kontrolya-dzh-rotter/> (дата обращения: 17.09.2016).
82. Рудакова И.А. Мотивационно-ценностные компоненты профессионального самосознания студентов технического вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionno-tsennostnye-komponenty-professionalnogo-samosoznaniya-studentov-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 18.03.2017).
83. Свиридов Н.А. Адаптационные процессы в среде молодежи /Н.А.Свиридов//Социологические исследования. 2002. №1. С. 108.
84. Сердогалиева С.А. Развитие социального проектирования как часть воспитательной системы образовательного учреждения /С.А.Сердогалиева// Подходы к образованию детско-взрослой общности. Подлесное, 2011. 369 с.
85. Сиденко А.С. Виды проектов и этапы проектирования /А.С.Сиденко// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №2. С. 299

86. Слостенин В.А. Педагогика /В.А.Слостенин. М.: Академия, 2005. 398 с.
87. Снайдер М. Методика диагностики оценки самоконтроля в общении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.miu.by/kaf_new/mpp/074.pdf (дата обращения: 17.04. 2016).
88. Современные подходы к социальному проектированию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6149459/page:19/> (дата обращения: 24.11. 2016).
89. Соколова Ю.А. Генезис понятия «адаптация» / Ю.А.Соколова// Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2014. №3. С.108.
90. Соловцова Е. Адаптация при обучения профессии / Е.Соловцова// Народное образование. - 2004. № 9. С.109.
91. Социальная психология. Словарь / под. ред. М.Ю.Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / под общ. ред. А.В. Петровского. –М.:ПЕРСЭ, 2006. 276 с.
92. Стерхова Н. Анализ понятия «Педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата обращения: 30.10.2016).
93. Томаров А.В. Подходы к рассмотрению понятия «Адаптация» в социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_27300129_91206490.pdf (дата обращения: 05.08.2017).
94. Торохтий В. С. Модели интеграции теории и практики социальной педагогики в деятельности образовательных учреждений /В.С.Торохтий// Педагогическое образование в России. 2010. № 1. С.29.
95. Тощенко Ж.Т. Социология управления /Ж.Т.Тощенко// Социология управления.– М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2011. 430 с.
96. Управление профессиональными образовательными учреждениями: краткий курс лекций. / Сост.: Капичников А.И., Капичникова О.Б. // ФГБОУ

ВПО «Саратовский ГАУ». Саратов, 2014. 101 с.

97. Ушаков И.Б. Адаптационный потенциал человека /И.Б.Ушаков// Вестн. Рос. акад. мед. наук. 2004. № 3. С.15.

98. ФГОСы нового поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kna-school-15.narod.ru/p112aal.html> (дата обращения: 15.09.2017).

99. Философский энциклопедический словарь. – М.: Просвещение, 2012. 904 с.

100. Фомина Н.А. Особенности адаптированности студентов-первокурсников / Н.А.Фомина, А.С.Верозуб// Психолого-педагогический поиск. 2012. № 4 (24). С. 168.

101. Халимова Н.М. Экспериментальное исследование адаптации обучающихся-сирот в условиях среднего профессионального образования /Н.М.Халимова, Е.А.Бабицкая, Е.С.Назмутдинова, Л.А.Ворожцова// Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки». №10. Том 1. 2016. С. 155.

102. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности /Т.Д.Шевеленкова, К.Рифф, Т.П.Фесенко// Психологическая диагностика. 2005. №3. С.135.

103. Шевченко А.И. Проектирование в образовании: сущность, подходы, особенности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2232 (дата обращения: 22.11. 2016).

104. Шевченко А.И. Проектирование в образовании: сущность, подходы, особенности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2232 (дата обращения: 26.10. 2016).

105. Шипилина Л.А. Менеджмент в образовательных системах: теоретико-прикладной аспект: монография /Л.А.Шипилина. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. 567 с.

106. Шмарион Ю.В. Системно-контекстный подход к социальному проектированию комплексов непрерывного профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/>

download/elibrary_16456872_28346841.pdf (дата обращения: 11.02.2017).

107. Элерс Т. Методика диагностики мотивации избегания неудач [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// school20.admsurgut.ru/win/download/ 3187/](http://school20.admsurgut.ru/win/download/3187/) (дата обращения: 29.12. 2016).

108. Элерс Т. Методика мотивации к успеху [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyera.ru/6695/metodika-motivacii-k-uspehu-t-elers> (дата обращения: 18.08.2017).

Студенческий клуб «Это мы»

Пояснительная записка

Актуальность. В последнее время, очевидно, что необходимо уделять более пристальное внимание совершенствованию личностных способностей студентов, поскольку такой возраст – наиболее оптимальный период для их развития. Кроме того, студенты совершенствуют свои знания по проектированию, затем осуществляют их на практике. Социальное проектирование необходимая технология в каждом учебном заведении, поскольку ей пользуются не только преподаватели, но и студенты.

Цели клуба «Это мы»:

- обеспечение непрерывного воспитания студентов в тесном взаимодействии с колледжем, семьей, общественностью;
- привитие воспитанникам чувства прекрасного;
- формирование активной жизненной позиции;
- формирование творческих навыков;

Задачи клуба «Это мы»:

- вовлечение студентов в активную общественно полезную работу на основе развития их инициативы и самостоятельности, самореализации в процессе социального проектирования;
- привлечение студентов к организации и проведению социальных проектов на различные тематики.

Работа клуба « Это мы» предполагает несколько направлений социального проектирования:

Данные задачи реализуются посредством проведения совместных видов деятельности студентов, организации мероприятий познавательного и развлекательного характера.

Участие в данном объединении дает возможность учащимся обмениваться личным опытом, оказывать взаимную поддержку, помощь в решении

проблем, повышение личной и профессиональной компетентности школьников. Студенты могут активно участвовать в проектной деятельности, легко подходить к решению какой-либо важной задачи.

Участники: студенты

Сроки реализации: 2016-2017 учебный год

Формы работы: коллективная, групповая и индивидуальная.

Направления клуба:

1. патриотическое (социальные проекты «Будем помнить», «Россия родина моя»);
2. духовно-нравственное (социальные проекты «Доброе сердце», «Толерантность»);
3. семейное (социальные проекты «Моя семья», « Семейные праздники»);
4. творческо-прикладное(социальный проект «Украсим колледж своими руками»);
5. социально-значимое (социальные проекты «Много ли для счастья надо?», «Социальная адаптация молодежи с ограниченными возможностями в колледжах, университетах», «Досуг пожилых людей»).

Итоги реализации программы работы клуба могут быть представлены через презентации проектов, участие в конкурсах и олимпиадах по разным направлениям, выставки, конференции, фестивали, чемпионаты и пр.

Тематический план работы клуба «Это мы»

№	Мероприятие	Ответственные	Сроки
1	Обсуждение и изучение разнообразия проектов, выбор социального проекта, обоснование его актуальности в наше время.	Руководитель группы ПМ-11.17.1	1 месяц
2	Приглашение пенсионеров и ветеранов принять участие в социальном проекте, размещение в газете «Ишимский плацдарм» объявления о начале реализации проекта, расклеивание объявления на	Студенты, руководители	1 месяц

	остановках города.		
3	Обращение к психологу за рекомендациями относительно общения с пожилыми клиентами	Руководитель	1 месяц
4	Обращение к мастеру производственного обучения в случае возникновения затруднений	Студенты, руководитель	2 недели
5	Составление плана работы	Студенты, руководитель, психолог	1 месяц
6	Проведение занятий по укладкам, стрижкам волос	Студенты, руководитель	2 месяца
7	Подведение итогов социального проекта	Студенты, руководители, преподаватели.	2 недели

Список студентов контрольной группы

№	Ф.И.О. студента	Номер группы
1	Адеева Елена Дмитриевна	ПМ-11.17.1
2	Акулина Кристина Николаевна	ПМ-11.17.1
3	Бондаренко Анна Александровна	ПМ-11.17.1
4	Вяткина Екатерина Олеговна	ПМ-11.17.1
5	Гальчук Наталья Евгеньевна	ПМ-11.17.1
6	Глазунова Евгения Андреевна	ПМ-11.17.1
7	Синицина Екатерина Валерьевна	ПМ-11.17.1
8	Дубровина Виктория Александровна	ПМ-11.17.1
9	Еросенко Валерия Александровна	ПМ-11.17.1
10	Карамашева Анастасия Николаевна	ПМ-11.17.1
11	Китляйн Екатерина Александровна	ПМ-11.17.1
12	Ковалева Елена Владиславовна	ПМ-11.17.1
13	Крашеникова Татьяна Владимировна	ПМ-11.17.1
14	Кудрявцева Ирина Владимировна	ПМ-11.17.1
15	Леонтьева Ксения Вячеславовна	ПМ-11.17.1
16	Малахова Дарья Васильевна	ПМ-11.17.1
17	Ощепкова Ксения Андреевна	ПМ-11.17.1
18	Плесовских Кристина Владимировна	ПМ-11.17.1
19	Сабанина Жанна Эдуардоана	ПМ-11.17.1
20	Семенова Олеся Петровна	ПМ-11.17.1

Список студентов экспериментальной группы

№	Ф.И.О. студента	Номер группы
1	Аксенова Юлия Валерьевна	ПМ – 10.15.1
2	Анкушева Анна Евгеньевна	ПМ – 10.15.1
3	Андреева Кристина Анатольевна	ПМ – 10.15.1
4	Воронина Оксана Николаевна	ПМ – 10.15.1

5	Вдовина Екатерина Алексеевна	ПМ – 10.15.1
6	Дубова Марина Николаевна	ПМ – 10.15.1
7	Дерябна Мария Эдуардовна	ПМ – 10.15.1
8	Жабина Кристина Юрьевна	ПМ – 10.15.1
9	Зими́на Ирина Александровна	ПМ – 10.15.1
10	Новарова Юлия Владимировна	ПМ – 10.15.1
11	Новикова Анастасия Кирилловна	ПМ – 10.15.1
12	Орлова Ольга Геннадьевна	ПМ – 10.15.1
13	Огнева Алена Сергеевна	ПМ – 10.15.1
14	Скоробогатова Елена Артемовна	ПМ – 10.15.1
15	Соболевская Эвелина Эдуардовна	ПМ – 10.15.1
16	Сорокина Ольга Николаевна	ПМ – 10.15.1
17	Тюменцева Ксения Борисовна	ПМ – 10.15.1
18	Тополева Татьяна Евгеньевна	ПМ – 10.15.1
19	Шакутина Яна Григорьевна	ПМ – 10.15.1
20	Шилова Виктория Анатольевна	ПМ – 10.15.1

Приложение 3

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента

№	Ф.И.О. студента	Группа
1	Адеева Елена Дмитриевна	Б
2	Акулина Кристина Николаевна	А
3	Бондаренко Анна Александровна	В
4	Вяткина Екатерина Олеговна	Б
5	Гальчук Наталья Евгеньевна	Б
6	Глазунова Евгения Андреевна	Б
7	Синицина Екатерина Валерьевна	А
8	Дубровина Виктория Александровна	А
9	Еросенко Валерия Александровна	Б
10	Карамашева Анастасия Николаевна	Б
11	Китляйн Екатерина Александровна	Б
12	Ковалева Елена Владиславовна	В
13	Крашеникова Татьяна Владимировна	Б
14	Кудрявцева Ирина Владимировна	Б
15	Леонтьева Ксения Вячеславовна	Б
16	Малахова Дарья Васильевна	А
17	Ощепкова Ксения Андреевна	Б
18	Плесовских Кристина Владимировна	В
19	Сабанина Жанна Эдуардоана	Б
20	Семенова Олеся Петровна	В

№	Ф.И.О. студента	Группа
1	Аксенова Юлия Валерьевна	Б

2	Анкушева Анна Евгеньевна	В
3	Андреева Кристина Анатольевна	А
4	Воронина Оксана Николаевна	А
5	Вдовина Екатерина Алексеевна	Б
6	Дубова Марина Николаевна	В
7	Дерябна Мария Эдуардовна	А
8	Жабина Кристина Юрьевна	Б
9	Зими́на Ирина Александровна	В
10	Новарова Юлия Владимировна	В
11	Новикова Анастасия Кирилловна	Б
12	Орлова Ольга Геннадьевна	Б
13	Огнева Алена Сергеевна	А
14	Скоробогатова Елена Артемовна	А
15	Соболевская Эвелина Эдуардовна	В
16	Сорокина Ольга Николаевна	Б
17	Тюменцева Ксения Борисовна	Б
18	Тополева Татьяна Евгеньевна	Б
19	Шакутина Яна Григорьевна	В
20	Шилова Виктория Анатольевна	В

Приложение 4

Результаты контрольного этапа педагогического эксперимента

№	Ф.И.О. студента	Группа
1	Адеева Елена Дмитриевна	А
2	Акулина Кристина Николаевна	Б
3	Бондаренко Анна Александровна	Б
4	Вяткина Екатерина Олеговна	А
5	Гальчук Наталья Евгеньевна	А
6	Глазунова Евгения Андреевна	Б
7	Синицина Екатерина Валерьевна	В
8	Дубровина Виктория Александровна	В
9	Еросенко Валерия Александровна	А
10	Карамашева Анастасия Николаевна	А
11	Китляйн Екатерина Александровна	Б
12	Ковалева Елена Владиславовна	А
13	Крашеникова Татьяна Владимировна	В
14	Кудрявцева Ирина Владимировна	Б
15	Леонтьева Ксения Вячеславовна	В
16	Малахова Дарья Васильевна	В
17	Ощепкова Ксения Андреевна	А
18	Плесовских Кристина Владимировна	А
19	Сабанина Жанна Эдуардоана	Б
20	Семенова Олеся Петровна	Б

№	Ф.И.О. студента	Группа
1	Аксенова Юлия Валерьевна	А
2	Анкушева Анна Евгеньевна	Б

3	Андреева Кристина Анатольевна	А
4	Воронина Оксана Николаевна	А
5	Вдовина Екатерина Алексеевна	В
6	Дубова Марина Николаевна	Б
7	Дерябна Мария Эдуардовна	А
8	Жабина Кристина Юрьевна	В
9	Зими́на Ирина Александровна	А
10	Новарова Юлия Владимировна	Б
11	Новикова Анастасия Кирилловна	А
12	Орлова Ольга Геннадьевна	Б
13	Огнева Алена Сергеевна	Б
14	Скоробогатова Елена Артемовна	В
15	Соболевская Эвелина Эдуардовна	В
16	Сорокина Ольга Николаевна	А
17	Тюменцева Ксения Борисовна	А
18	Тополева Татьяна Евгеньевна	В
19	Шакутина Яна Григорьевна	А
20	Шилова Виктория Анатольевна	Б

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента

№	Ф.И.О. учащегося	Группа	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Адеева Елена Дмитриевна	Б	А
2	Акулина Кристина Николаевна	А	Б
3	Бондаренко Анна Александровна	В	Б
4	Вяткина Екатерина Олеговна	Б	А
5	Гальчук Наталья Евгеньевна	Б	А
6	Глазунова Евгения Андреевна	Б	Б
7	Синицина Екатерина Валерьевна	А	В
8	Дубровина Виктория Александровна	А	В
9	Еросенко Валерия Александровна	Б	А
10	Карамашева Анастасия Николаевна	Б	А
11	Китляйн Екатерина Александровна	Б	Б
12	Ковалева Елена Владиславовна	В	А
13	Крашеникова Татьяна Владимировна	Б	В
14	Кудрявцева Ирина Владимировна	Б	Б
15	Леонтьева Ксения Вячеславовна	Б	В
16	Малахова Дарья Васильевна	А	В
17	Ощепкова Ксения Андреевна	Б	А
18	Плесовских Кристина Владимировна	В	А

19	Сабанина Жанна Эдуардоана	Б	Б
20	Семенова Олеся Петровна	В	Б

№	Ф.И.О. учащегося	Группа	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Аксенова Юлия Валерьевна	Б	А
2	Анкушева Анна Евгеньевна	В	Б
3	Андреева Кристина Анатольевна	А	Б
4	Воронина Оксана Николаевна	А	А
5	Вдовина Екатерина Алексеевна	Б	А
6	Дубова Марина Николаевна	В	Б
7	Дерябна Мария Эдуардовна	А	В
8	Жабина Кристина Юрьевна	Б	В
9	Зимица Ирина Александровна	В	А
10	Новарова Юлия Владимировна	В	А
11	Новикова Анастасия Кирилловна	Б	Б
12	Орлова Ольга Геннадьевна	Б	А
13	Огнева Алена Сергеевна	А	В
14	Скоробогатова Елена Артемовна	А	Б
15	Соболевская Эвелина Эдуардовна	В	В
16	Сорокина Ольга Николаевна	Б	В
17	Тюменцева Ксения Борисовна	Б	А
18	Тополева Татьяна Евгеньевна	Б	А
19	Шакутина Яна Григорьевна	В	Б
20	Шилова Виктория Анатольевна	В	Б

Тест Т. Элерса на мотивацию к успеху

Тест Элерса на мотивацию к успеху служит для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха. При диагностике личности на выявление мотивации к успеху Элерс опирался на следующее положение: личность, у которой преобладает мотивация к успеху, предпочитает средний или низкий уровень риска. Ей свойственно избегать высокого риска. При сильной мотивации к успеху, надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху, однако такие люди много работают для достижения успеха, стремятся к успеху.

Опросник Элерса предназначен для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха.

Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет».

Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Результат теста «Мотивация к успеху» желательно сопоставить с результатами теста Элерса «Мотивация избегания неудач»

Тест Элерса на мотивацию к успеху

Инструкция по проведению диагностики мотивации к успеху Т.Элерса:

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

Ф.И.О. _____

Стимульный материал:

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.

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

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

Ключ:

По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38,39.

Ответы на вопросы 1,11, 12,19, 28, 33, 34, 35,40 не учитываются.

Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

Анализ результата диагностики мотивации успеха Элерса:

- От 1 до 10 баллов: **низкая мотивация к успеху;**
- от 11 до 16 баллов: **средний уровень мотивации;**
- от 17 до 20 баллов: **умеренно высокий уровень мотивации;**

- **свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.**

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. **Чем выше мотивация человека к успеху — достижению цели, тем ниже готовность к риску.** При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (ориентирование на защиту), то это препятствует мотиву к успеху — достижению цели.

«МОТИВАЦИЯ К ИЗБЕГАНИЮ НЕУДАЧ» МЕТОДИКА

(Т.Элерса)

Опросник личностный. Предназначен для диагностики, выделенной Хекхаузенем, мотивационной направленности личности на избегание неудач.

Стимульный материал представляет собой список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке испытуемому необходимо выбрать только одно из трех слов, которое наиболее точно его характеризует.

Тест относится к моношкальным методикам. Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Результат теста «Мотивация к избеганию неудач» следует анализировать вместе с результатами таких тестов как «Мотивация к успеху», «Готовность к риску».

Инструкция:

«Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно Вас характеризует, и подчеркните его».

Ф.И.О.

Бланк методики:

1	2	3
1. Смелый	бдительный	предприимчивый
2. Кроткий	робкий	упрямый
3. Осторожный	решительный	пессимистичный
4. Непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5. Неумный	трусливый	недумающий
6. Ловкий	бойкий	предусмотрительный
7. Хладнокровный	колеблющийся	удалой
8. Стремительный	легкомысленный	боязливый

9. Незадумывающийся	жеманный	непредусмотрительны й
10. Оптимистичный	добросовестный	чуткий
11. Меланхолический	сомневающийся	неустойчивый
12. Трусливый	небрежный	взволнованный
13. Опрометчивый	тихий	боязливый
14. Внимательный	неблагодарный	смелый
15. Рассудительный	быстрый	мужественный
16. Предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17. Взволнованный	рассеянный	робкий
18. Малодушный	неосторожный	бесцеремонный
19. Пугливый	нерешительный	нервный
20. Исполнительный	преданный	авантюрный
21. Предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22. Укрощенный	безразличный	небрежный
23. Осторожный	беззаботный	терпеливый
24. Разумный	заботливый	храбрый
25. Предвидящий	неустранимый	добросовестный
26. Поспешный	пугливый	беззаботный
27. Рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28. Осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29. Тихий	неорганизованный	боязливый
30. Оптимистичный	бдительный	беззаботный

Ключи

Ключ:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2;
12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2;
21/1; 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Порядок подсчета:

Испытуемый получает по 1 баллу за следующие выборы, приведенные в ключе. Первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты - номер столбца, в котором нужно слово. Например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце - «бдительный». Другие варианты ответов испытуемого баллов не получают.

Результат. Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите. От 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Анализ результата. Исследования Д. Мак-Клемава показали, что люди с высоким уровнем защиты, то есть страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Немецкий ученый Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов:

- степени предполагаемого риска;
- преобладающей мотивации;
- опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: первое - когда без риска удастся получить желаемый результат; второе - когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач.

Шкала психологического благополучия К. Рифф

Ф.И.О. _____

Инструкция

Предлагаемые Вам утверждения касаются того, как Вы относитесь к себе и своей жизни. Мы предлагаем Вам согласиться или не согласиться с каждым из предложенных утверждений. Обведите цифру, которая лучше всего отражает степень Вашего согласия или несогласия с каждым утверждением:

Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Согласен	Абсолютно согласен
1	2	3	4	5	6

Помните, что правильных или не правильных ответов не существует.

Утверждение	1	2	3	4	5	6
1. Большинство моих знакомых считают меня любящим и преданным человеком.						
2. Иногда я меняю свое поведение или образ мышления, чтобы не выделяться.						
3. Как правило, я считаю себя в ответе за то, как я живу.						
4. Меня не интересуют занятия, которые принесут результат в отдаленном будущем.						
5. Мне приятно думать о том, что я совершил в прошлом и надеюсь совершить в будущем.						
6. Когда я оглядываюсь назад, мне нравится, как сложилась моя жизнь.						

7. Поддержание близких отношений было связано для меня с трудностями и разочарованиями.							
8. Я не боюсь высказывать свое мнение, даже если оно противоречит мнению большинства.							
9. Требования повседневной жизни часто угнетают меня.							
10. В принципе, я считаю, что со временем узнаю о себе все больше и больше.							
11. Я живу сегодняшним днем и не особо задумываюсь о будущем.							
12. В целом я уверен в себе.							
13. Мне часто бывает одиноко из-за того, что у меня мало друзей, с кем я могу поделиться своими проблемами.							
14. На мои решения обычно не влияет то, что делают другие.							
15. Я не очень вписываюсь в сообщество окружающих меня людей.							
16. Я отношусь к тем людям, которым нравится пробовать все новое.							
17. Я стараюсь сосредоточиться на настоящем, потому что будущее почти всегда приносит какие-то проблемы.							
18. Мне кажется, что многие из моих знакомых преуспели в жизни больше, чем я.							
19. Я люблю душевные беседы с родными или друзьями.							

20. Меня беспокоит то, что думают обо мне другие.									
21. Я вполне справляюсь со своими повседневными заботами.									
22. Я не хочу пробовать новые виды деятельности — моя жизнь и так меня устраивает.									
23. Моя жизнь имеет смысл.									
24. Если бы у меня была такая возможность, я бы многое в себе изменил.									
25. Мне кажется важным быть хорошим слушателем, когда близкие друзья делятся со мной своими проблемами.									
26. Для меня важнее быть в согласии с самим собой, чем получать одобрение окружающих.									
27. Я часто чувствую, что мои обязанности угнетают меня.									
28. Мне кажется, что новый опыт, способный изменить мои представления о себе и об окружающем мире, очень важен.									
29. Мои повседневные дела часто кажутся мне банальными и незначительными.									

Перевод баллов в стены

Уровень	Стэны	Положительные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цель в жизни	Самопринятие	Общий балл
низкий	1	44 и менее	42 и менее	41 и менее	44 и менее	44 и менее	39 и менее	274 и менее

	2	45-48	43-44	42-45	45-48	45-49	40-43	275-294
	3	49-52	45-47	46-50	49-52	50-53	44-48	295-314
средний	4	53-56	48-51	51-54	53-55	54-57	49-52	315-334
	5	57-61	52-54	55-58	56-59	58-62	53-57	335-353
	6	62-69	55-58	59-67	60-67	63-70	58-66	354-393
	7	70-74	59-62	68-71	68-71	71-75	67-71	394-413
высокий	8	75-78	63-67	72-75	72-75	76-79	72-75	414-433
	9	79-82	68-74	76-79	76-78	80 и более	76-80	434-453

1. Шкала «Положительные отношения с другими».

Респондент, набравший наименьший балл, имеет лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими: ему сложно быть открытым, проявлять теплоту и заботиться о других; в межличностных взаимоотношениях, как правило, он изолирован и фрустрирован; не желает идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Респондент, набравший наибольший балл, имеет удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими; заботится о благополучии других; способен сопереживать, допускает привязанности и близкие отношения; понимает, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках.

2. Шкала «Автономия».

Высокий балл по данной шкале характеризует респондента как самостоятельного и независимого, способного противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом; самостоятельно регулирует собственное поведение; оценивает себя в соответствии с личными критериями. Респондент с наименьшим баллом - зависит от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагается на мнение других; поддается попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом.

3. Шкала «Управление окружением».

Высокий балл - респондент обладает властью и компетенцией в управлении окружением, контролирует всю внешнюю деятельность, эффективно использует предоставляющиеся возможности, способен улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Низкий балл характеризует респондента как человека, который испытывает сложности в организации повседневной деятельности, чувствует себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудно относится к предоставляющимся возможностям, лишен чувства контроля над происходящим вокруг.

4. Шкала «Личностный рост».

Респондент с наибольшим баллом - обладает чувством непрекращающегося развития, воспринимает себя "растущим" и самореализовывающимся, открыт новому опыту, испытывает чувство реализации своего потенциала, наблюдает улучшения в себе и своих действиях с течением времени; изменяется в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Респондент с наименьшим баллом - осознает отсутствие собственного развития, не испытывает чувства улучшения или самореализации, испытывает скуку и не имеет интереса к жизни, ощущает неспособность устанавливать новые отношения или изменить свое поведение.

5. Шкала «Цель в жизни».

Испытуемый с высоким баллом по данной шкале имеет цель в жизни и чувство направленности; считает, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживается убеждений, которые являются источниками цели в жизни; имеет намерения и цели на всю жизнь.

**Изучение уровня коммуникативного контроля в общении (тест
разработан М. Снайдером)**

ХОД ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТЫ: студентам предлагается оценить 10 утверждений словами: «верно», «неверно».

ИНСТРУКЦИЯ: «Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется вам верным или преимущественно верным поставьте рядом с порядковым номером букву «В», если неверным или преимущественно неверным – букву «Н».

Ф.И.О.

Предложения:

1. Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Обработка результатов. По одному баллу начисляется за ответ «Н» на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ «В» на все остальные. Подсчитайте сумму баллов. Если Вы искренне отвечали на вопросы, то о Вас, по-видимому, можно сказать следующее:

0-3 балла - у Вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают Вас "неудобным" в общении по причине вашей прямолинейности.

4-6 баллов - у вас средний коммуникативный контроль, вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

7-10 баллов - у Вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое Вы производите на окружающих.

Методика изучения статусов профессиональной идентичности

Инструкция. Опросник состоит из 20 пунктов, по каждому из которых возможны четыре варианта ответов: *a, b, c, d*. Внимательно прочитай их и выбери тот, который лучше всего выражает твою точку зрения. Возможно, что какие-то варианты ответов покажутся тебе равноценными, тем не менее, выбери тот, который в наибольшей степени отвечает твоему мнению. Запиши номера вопросов и выбранный вариант ответа на каждый из них (*a, b, c, d*). Старайся быть максимально правдивым! Среди ответов нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайся угадать, какой из них «правильный» или «лучший».

1. Меня не беспокоит мое профессиональное будущее.

a) Согласен: еще не пришло время решать, где мне дальше учиться или работать.

b) Согласен, я уверен, что мои родители помогут мне в моем профессиональном будущем.

c) Согласен, так как я уже давно все решил по поводу своего профессионального будущего, и нет смысла беспокоиться.

d) Не согласен, ведь если о будущем не беспокоиться сейчас, то потом будет слишком поздно.

2. Мне трудно принять решение, куда пойти получать дальнейшее образование.

a) Согласен, так как меня интересует сразу несколько специальностей, которые хотелось бы получить

b) Согласен, поэтому я лучше прислушаюсь к мнению авторитетного человека (родителя, хорошего знакомого, друга).

c) Не согласен, я уже принял решение о том, где я буду учиться или работать в дальнейшем.

d) Не согласен, поскольку еще пока не задумывался над этой проблемой.

3. Я регулярно изучаю спрос на представителей той специальности, которую я планирую получить.

a) Согласен, ведь от спроса на рынке труда зависит, какую специальность я выберу.

b) Не согласен, поскольку родители знают лучше, какую специальность мне предложить.

c) Не согласен, так как время анализировать спрос на профессии еще не пришло.

d) Не согласен, я уже решил, что все равно получу ту специальность, которую я хочу.

4. Я до сих пор не обсуждал с родителями свои будущие профессиональные планы.

a) Согласен, так как моими родителями уже давно решено, кем я буду, и со мной не советовались по данному вопросу.

b) Не согласен, мои родители как раз постоянно со мной обсуждают мои профессиональные предпочтения.

c) Согласен, у нас в семье не принято обсуждать мои профессиональные планы.

d) Не согласен, мы с родителями давно все обсудили, и я принял решение по поводу своей будущей профессии.

5. Мои родители выбрали мне дальнейшую специальность.

a) Согласен, и надо признать, что они вообще лучше меня разбираются в этом вопросе.

b) Не согласен, но мы регулярно обсуждаем вопрос моей будущей специальности.

c) Не согласен, поскольку родители не вмешиваются в мои проблемы с выбором профессии.

d) Не согласен, так как выбор специальности был скорее моим самостоятельным решением, чем их.

6. Мне хорошо ясны свои будущие профессиональные планы.

a) Согласен, так как выстроить их мне помогли родители (знакомые), которые являются специалистами в этой профессиональной области.

b) Согласен, поскольку я построил их самостоятельно, основываясь на собственном жизненном опыте.

c) Не согласен, так как у меня пока отсутствуют профессиональные планы.

d) Не согласен, но как раз сейчас я пытаюсь выстроить эти профессиональные планы.

7. На мои профессиональные цели сильно влияет мнение моих родителей.

a) Не согласен, у моих родителей никогда не возникало желания ставить мне профессиональные цели.

b) Согласен, поскольку мои родители с детства говорили мне, кем я должен стать.

c) Согласен, цели еще сформулированы слабо, но окончательное решение будет все-таки принято мной, а не родителями.

d) Согласен, так как родители, конечно, приняли участие в обсуждении этого вопроса, но все-таки решение уже принято мной самостоятельно.

8. Думаю, мне еще слишком рано задумываться над вопросами построения своей карьеры.

a) Согласен, так как моя карьера все равно будет зависеть от решения моей семьи.

b) Согласен, мне и раньше в жизни не приходилось сталкиваться с вопросами построения карьеры.

c) Не согласен, уже настал тот момент, когда нужно выбирать направление своей дальнейшей карьеры.

d) Не согласен, я уже давно и точно решил, каким образом я буду выстраивать свою карьеру.

9. Уже точно решено, какую специальность я хочу получить после окончания школы.

a) Не согласен, так как я еще не думал над своей конкретной специальностью.

b) Согласен, и я могу точно назвать учебное заведение и специальность, которую я получу.

c) Согласен, так как мои родители уже сообщили мне, на кого и где я буду дальше учиться.

d) Не согласен, мне трудно понять, какая специальность подходит именно мне.

10. Друзья советуют мне, какое образование лучше получить.

a) Согласен, мы с ними часто обсуждаем этот вопрос, но я пытаюсь строить свои профессиональные планы самостоятельно.

b) Согласен, и я собираюсь вместе с другом получить одинаковое образование, прислушавшись к его мнению.

c) Не согласен, так как обдумывать свою будущую карьеру нам с друзьями некогда, у нас есть много более интересных дел.

d) Не согласен, я уже принял решение относительно своего будущего, без помощи друзей.

11. Для меня не принципиально, где именно учиться в дальнейшем.

a) Согласен, так как для меня главное — получить специальность, о которой давно мечтаешь, а не конкретное место учебы.

b) Согласен, поскольку уверен, что родители все равно «устроят» меня на хорошую работу после учебы.

c) Согласен, поскольку профессиональная учеба — не главное в жизни.

d) Не согласен, так как от выбора учебного заведения зависит качество моего образования.

12. Я боюсь без совета своих родителей принимать ответственные решения по поводу моей дальнейшей профессиональной деятельности.

a) Согласен, я делаю попытки сориентироваться в профессиональной жизни, но пока затрудняюсь выбрать что-то одно.

b) Не согласен, так как мои родители все равно не хотят и не могут мне ничего посоветовать.

c) Согласен, поскольку мои родители с детства помогают мне, контролируя многие события в моей жизни, в том числе и в плане выбора профессии.

d) Не согласен, свои решения по этому вопросу я уже принял абсолютно самостоятельно.

13. Я не часто думаю над своим профессиональным будущим.

a) Не согласен, над этой проблемой я думаю довольно часто.

b) Согласен, так как я знаю, мои родители сделают так, чтобы у меня в жизни все устроилось отлично.

c) Согласен, думаю мне еще рано над этим размышлять.

d) Согласен, так как я все уже решил для себя и сейчас концентрирую свое внимание на других проблемах.

14. У меня на примете несколько учебных заведений, куда я мог бы пойти учиться.

a) Не согласен, так как мои родители уже определили меня в конкретное учебное заведение, где я дальше и буду учиться.

b) Не согласен, я сам хочу учиться только в одном, вполне определенном учебном заведении.

c) Согласен, я как раз выбираю одно из профессиональных учебных заведений.

d) Не согласен, иногда мне кажется, что я сам не знаю, чего я хочу от будущего.

15. Никакие жизненные проблемы не смогут мне помешать достигнуть поставленных профессиональных целей.

a) Согласен, поскольку знаю, что мои родители сделают все, чтобы эти цели осуществились.

b) Не согласен, у меня пока еще нет профессиональных целей.

с) Согласен, так как я хорошо осознаю свои профессиональные цели и стремлюсь к ним.

д) Не согласен, я еще не до конца понимаю, в чем состоят эти цели.

16. У нас дома часто разгораются бурные дискуссии по поводу моей будущей карьеры.

а) Не согласен, поскольку мои родители по этому вопросу все уже решили, и с ними уже бесполезно спорить.

б) Не согласен, так как мои родители не особо интересуются вопросом моей карьеры.

с) Не согласен, ведь по поводу карьеры я все уже решил сам, и спорить со мной все равно бесполезно.

д) Согласен, я советуясь с родителями, хотя иногда наши взгляды относительно моего будущего могут расходиться.

17. Меня мало интересует информация о том, как выстраивать карьеру в различных профессиональных областях.

а) Согласен, так как мои родители уже выбрали мне будущую сферу деятельности, и нет надобности собирать какую-либо дополнительную информацию.

б) Согласен, потому что я уже принял решение о том, кем я буду и где буду учиться.

с) Не согласен, я как раз сейчас активно анализирую возможности карьерного роста в различных областях деятельности.

д) Согласен, меня вообще мало интересует информация о том, где и как можно выстраивать карьеру.

18. Я держу на примете несколько профессиональных целей.

а) Согласен, но они были определены заранее моими родителями.

б) Не согласен, у меня всего одна профессиональная цель.

с) Не согласен, я о них пока еще не задумывался.

д) Согласен, таких целей пока несколько, и я не решил, какая из них для меня основная.

19. Я очень хорошо представляю свой дальнейший карьерный рост.

а) Не согласен, пока мое профессиональное будущее — это множество альтернативных вариантов выбора.

б) Не согласен, но я уверен, что мои родители устроят меня на хорошую работу, где карьера мне будет обеспечена.

с) Не согласен, так как мне не хочется вникать, какая карьера подходит именно мне, у меня есть и более важные проблемы.

д) Согласен, и я уже могу назвать основные шаги моей профессиональной жизни.

20. Родители предоставили мне возможность сделать свой профессиональный выбор самостоятельно.

а) Не согласен, потому что мои родители вообще не участвуют в моем профессиональном выборе.

б) Согласен, но мы все равно еще обсуждаем мой профессиональный выбор.

с) Не согласен, так как родители считают, что при самостоятельном выборе я могу ошибиться.

д) Согласен, и я уже сделал свой профессиональный выбор.

Ключ

Каждый вариант ответа оценивается в 1 или 2 балла по одной из шкал в соответствии с приведенным ниже «ключом». Интерпретация полученных данных приведена в таблице «Статусы профессиональной идентичности», которая представлена ниже.

Статусы профессиональной идентичности

№ вопроса	Профессиональная идентичность			
	Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная
1.	a — 2	b — 1	d — 1	c — 1
2.	d — 1	b — 1	a — 2	c — 1
3.	c — 1	b — 1	a — 2	d — 1

4.	c — 1	a — 2	b — 1	d — 1
5.	c — 1	a — 2	b — 1	d — 1
6.	c — 1	a — 1	d — 1	b — 2
7.	a — 1	b — 2	c — 1	d — 1
8.	b — 2	a — 1	c — 1	d — 1
9.	a — 1	c — 1	d — 1	b — 2
10.	c — 1	b — 2	a — 1	d — 1
11.	c — 2	b — 1	d — 1	a — 1
12.	b — 1	c — 2	a — 1	d — 1
13.	c — 2	b — 1	a — 1	d — 1
14.	d — 1	a — 1	c — 2	b — 1
15.	b — 1	a — 1	d — 1	c — 2
16.	b — 1	a — 1	d — 2	c — 1
17.	d — 2	a — 1	c — 1	b — 1
18.	c — 1	a — 1	d — 2	b — 1
19.	c — 1	b — 1	a — 1	d — 2
20.	a — 1	c — 1	b — 1	d — 2
Сумма				

Чем выше сумма баллов, набранная тобой по каждому из статусов, тем в большей степени суждения о нем применимы к тебе. Интерпретация полученных данных приведена в таблице.

Описание статусов профессиональной идентичности

Статусы ПИ	Характеристика статусов	Суммы баллов	Степень выраженности статуса
Неопределенное состояние профессиональной идентичности	Состояние характерно для учащихся, которые не имеют прочных, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают подростки, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих детей. Такой статус бывает и у подростков, привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих	0—3	Статус не выражен
		4—7	Выраженность ниже среднего уровня
		8—11	Средняя степень выраженности
		12—15	Выраженность выше среднего уровня

	важность выбора будущей профессии.	16 баллов и выше	Ярко выраженный статус
профессиональная Навязанная идентичность	Это состояние характерно для профессиональный путь, но не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей. На какое-то время это, как правило, обеспечивает комфортное состояние, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. Поэтому такой выбор в дальнейшем вполне может привести к разочарованию.	0—4	Статус не выражен
		5—9	Выраженность ниже среднего уровня
		10—14	Средняя степень выраженности
		15-19	Выраженность выше среднего уровня
		20 баллов и выше	Ярко выраженный статус
Мораторий (кризис выбора)	Такое состояние характерно для человека, исследующего альтернативные варианты дальнейшего профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Эти юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: полное взаимопонимание может быстро сменяться непониманием, и наоборот. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходит к состоянию сформированной идентичности, реже к навязанной идентичности.	0—4	Статус не выражен
		5—9	Выраженность ниже среднего уровня
		10—14	Средняя степень выраженности
		15—19	Выраженность выше среднего уровня
		20 баллов и выше	Ярко выраженный статус

Сформированная профессиональная идентичность	<p>Эти юноши и девушки характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом обладают те юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе, о профессиональных ценностях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь потому, что определились, чего хотят достигнуть.</p>	0—2	Статус не выражен
		3—5	Выраженность ниже среднего уровня
		6—8	Средняя степень выраженности
		9—11	Выраженность выше среднего уровня
		12 баллов и выше	Ярко выраженный статус

Методика определения локуса контроля Дж. Роттера

Локус контроля - психологический фактор, характеризующий тот или иной тип личности. Представляет собой склонность человека приписывать ответственность за происходящие в жизни события и результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля).

Людей с внешним локусом контроля, склонных объяснять последствия своих поступков влиянием обстоятельств, принято называть экстерналами, поскольку ответственность за свою деятельность они приписывают исключительно внешним условиям. Противоположный тип — интерналы. Люди этого типа считают ответственными за результаты своей деятельности только самих себя. Даже если обстоятельства неблагоприятны, интернал не станет оправдывать себя за ошибки или неудачи. Люди, обладающие внутренним локусом контроля, более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели, уравновешены, доброжелательны и независимы. Склонность к внешнему локусу контроля, напротив, проявляется в неуверенности, неуравновешенности, тревожности, подозрительности, конформности и агрессивности. Казалось бы, позиция экстерналов удобнее и должна обеспечивать им более благоприятное положение в социальном окружении. Однако многочисленные психологические наблюдения и эксперименты обнаружили устойчивую закономерность: интерналы чаще достигают успеха в творческой и профессиональной деятельности, менее тревожны и агрессивны, способны более стойко защищать свои принципы, чем экстерналы. Интерналы менее подозрительны во взаимоотношениях, чаще вызывают доверие, добиваясь своих целей. «Чистых» интерналов или экстерналов практически не существует. В каждом человеке есть доля

уверенности в своих силах и способностях, и доля психологической зависимости от обстоятельств.

Шкалы: экстернальность, интернальность

Цель тестирования: выявление локуса контроля респондентов.

Инструкция к тесту

Прочтите каждое высказывание в паре и решите, с каким из них вы согласны в большей степени. На бланке ответов обведите кружком одну из букв – «а» или «б».

№ п/п	Утверждение а)	Утверждение б)
1	Дети попадают в беду потому, что родители слишком часто их наказывают.	В наше время неприятности происходят с детьми чаще всего потому, что родители слишком мягко относятся к ним.
3	Одна из главных причин, почему совершаются аморальные поступки, состоит в том, что окружающие мирятся с ними.	Аморальные поступки будут происходить всегда, независимо от того, насколько усердно окружающие пытаются их предотвратить.
4	В конце концов к людям приходит заслуженное признание.	К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными.
5	Мнение, что преподаватели несправедливы к учащимся, неверно.	Многие учащиеся не понимают, что их отметки могут зависеть от случайных обстоятельств.
6	Успех руководителя во многом зависит от удачного стечения обстоятельств.	Способные люди, которые не стали руководителями, сами не использовали свои возможности.
7	Как бы вы ни старались, некоторые люди все равно не будут симпатизировать вам.	Тот, кто не сумел завоевать симпатии окружающих, просто не умеет ладить с другими.
8	Наследственность играет главную роль в формировании характера и поведения человека.	Только жизненный опыт определяет характер и поведение.
9	Я часто замечал справедливость	По-моему, лучше принять решение и

	поговорки: "Чему быть - того не миновать».	действовать, чем надеяться на судьбу.
10	Для хорошего специалиста даже проверка с пристрастием не представляет затруднений.	Даже хорошо подготовленный специалист обычно не выдерживает проверки с пристрастием.
11	Успех является результатом усердной работы и мало зависит от везения.	Чтобы добиться успеха, нужно не упустить удобный случай.
12	Каждый гражданин может оказывать влияние на важные государственные решения.	Обществом управляют люди, которые выдвинуты на общественные посты, а рядовой человек мало что может сделать.
13	Когда я строю планы, то я вообще убежден, что смогу осуществить их.	Не всегда благоразумно планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
14	Есть люди, о которых можно смело сказать; что они нехорошие.	В каждом человеке есть что-то хорошее.
15	Осуществление моих желаний не связано с везением.	Когда не знают как быть, подбрасывают монету. По-моему, в жизни можно часто прибегать к этому.
16	Руководителем нередко становятся благодаря счастливому стечению обстоятельств.	Чтобы стать руководителем, нужно уметь управлять людьми. Везение здесь ни причем.
17	Большинство из нас не могут влиять сколько-нибудь серьезно на мировые события.	Принимая активное участие в общественной жизни, люди могут управлять событиями в мире.
18	Большинство людей не понимают, насколько их жизнь зависит от случайных обстоятельств.	На самом деле такая вещь, как везение, не существует.
19	Всегда нужно уметь признавать свои ошибки.	Как правило, лучше не подчеркивать своих ошибок.
20	Трудно узнать, действительно ли вы нравитесь человеку или нет.	Число ваших друзей зависит от того, насколько вы располагаете к себе

		других.
21	В конце концов неприятности, которые случаются с нами, уравниваются приятными событиями.	Большинство неудач являются результатом отсутствия способностей, незнания, лени или всех трех причин вместе взятых.
22	Если приложить достаточно усилий, то формализм и бездушие можно искоренить.	Есть вещи, с которыми трудно бороться, поэтому формализм и бездушие не искоренить.
23	Иногда трудно понять, на чем основываются руководители, когда они выдвигают человека на поощрение.	Поощрения зависят от того, насколько усердно человек трудится.
24	Хороший руководитель ожидает от подчиненных, чтобы они сами решали, что они должны делать.	Хороший руководитель ясно дает понять, в чем состоит работа каждого подчиненного.
25	Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.	Не верю, что случай или судьба могут играть важную роль в моей жизни.
26	Люди одиноки из-за того, что не проявляют дружелюбия к окружающим.	Бесполезно слишком стараться расположить к себе людей: если ты им нравишься, то нравишься.
27	Характер человека зависит главным образом от его силы воли.	Характер человека формируется в основном в коллективе.
28	То, что со мной случается - это дело моих собственных рук.	Иногда я чувствую, что моя жизнь развивается в направлении, не зависящем от моей силы воли.
29	Я часто не могу понять, почему руководители поступают именно так, а не иначе.	В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.

Обработка и интерпретация результатов теста

Ключ к тесту

• *Экстернальность*: 2а,3б, 4б, 5б, 6а, 7а, 9а, 10б, 11б, 12б, 13б, 15б, 16а, 17а,18а,20а,21а,22б,23а,25а,26б,28б,29а.

• *Интернальность*: 2б, 3а, 4а, 5а, 6б, 7б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13а, 15а, 16б,

17б,18б,20б,21б,22а,23б,25б,26а,28а,29б.

Общая и максимальная сумма баллов по интернальности и экстернальности составляет 23, поскольку 6 из 29 вопросов являются фоновыми. О направленности локуса контроля следует судить по относительному превышению результатов одного измерения над другим.

Интерпретация результатов теста

В практике психодиагностики по локусу контроля судят о когнитивном стиле, проявляющемся в сфере обучения, в том числе и профессионального. Поскольку когнитивные компоненты психики присутствуют во всех ее явлениях, то представления о локусе контроля распространяются и на характеристики личности в ее деятельности.

Для **экстерналов** свойственно внешне направленное защитное поведение, в качестве атрибуции ситуации они предпочитают иметь шанс на успех. В общем плане это указывает на то, что любая ситуация экстерналу желательна как внешне стимулируемая, причем в случаях успеха происходит демонстрация способностей.

Экстернал убежден, что его неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей. Одобрение и поддержка таким людям весьма необходимы, иначе они работают все хуже. Однако особой признательности за сочувствие от экстерналов не приходится ожидать.

Интерналы имеют атрибуцией ситуации чаще всего убеждение в неслучайности их успехов или неудач, зависящих от компетентности, целеустремленности, уровня способностей и являющихся закономерным результатом целенаправленной деятельности и самодеятельности.