

ISSN 2077-4885

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского
института высшей школы

Исторические и психолого-педагогические науки

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 19

В трех частях

Часть 3

Минск
РИВШ
2019

В сборник, включенный ВАК Республики Беларусь в перечень научных изданий для опубликования результатов диссертационных исследований, вошли статьи по историческим и психолого-педагогическим наукам.

Адресован аспирантам, научным работникам, преподавателям высшей школы.

Рекомендовано
редакционно-издательской комиссией
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
(протокол № 6 от 26 декабря 2018 г.)

Редакционная коллегия:
пред. редкол., д-р физ.-мат. наук проф. *В. А. Гайсенюк*;
д-р филос. наук проф. *В. Ф. Берков*; д-р ист. наук доц. *Г. Я. Голенченко*;
д-р ист. наук проф. *В. С. Кошелев*; д-р филос. наук проф. *В. В. Позняков*;
д-р филос. наук проф., чл.-кор. НАН Беларуси *П. А. Водопьянов*;
д-р пед. наук проф. *В. Ф. Володько*; д-р пед. наук проф. *В. В. Четет*;
д-р психол. наук проф. *И. А. Фурманов*; д-р психол. наук проф. *В. А. Янчук*;
д-р экон. наук проф. *А. В. Данильченко*; д-р экон. наук проф. *В. А. Воробьев*;
д-р полит. наук проф. *В. А. Мельник*; д-р ист. наук проф. *О. Г. Слука*;
д-р полит. наук, проф. каф. политологии *Л. Е. Земляков*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О. Э. Аблам

Институт подготовки научных кадров
Национальной академии наук Беларуси, Минск

O. Ablam

Graduate School of the National
Academy of Sciences of Belarus, Minsk

УДК 316.6

ВИРТУЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ ИЛИ РЕСУРС ЛИЧНОСТИ

VIRTUAL COMMUNICATION: EXISTENTIAL RISKS OR PERSON'S RESOURCE

В статье поднимаются проблемы виртуальной коммуникации пользователей в Сети, возможностей и ограничений использования сетевого общения, рассматриваются элементы виртуальной коммуникации как социальный ресурс и экзистенциальные риски, связанные с взаимодействием пользователей в социальной Сети.

Ключевые слова: виртуальная коммуникация; интерактивность; глобальная сеть; информационная среда; виртуальная личность.

The article deals with the problems of virtual communications between users in the Internet, opportunities and restrictions in virtual communication usage; the elements of virtual communication are considered, as the social resource, as well as existential risks related to the contacts between users in a social network.

Keywords: virtual communication; interactivity; global network; information environment; virtual person.

Феномен виртуальной реальности является объектом рассмотрения многих наук, и прежде всего наук гуманитарных (философии, социологии, психологии и др.)

Как компьютерный мир, виртуальная реальность существует на базе сетевых технологий, которую определяют как «киберпространство». Поведение человека в виртуальном пространстве является элементом информационной среды, включающим в себя множество человеческих деятельностей [1, с. 15–16].

В связи с этим наиболее актуальными становятся вопросы, связанные с изучением воздействия процессов информатизации на личность, психологии пользователя компьютера и глобальных сетей, возможностей и ограничений использования сетевого общения.

Виртуальная коммуникация в современном мире становится все более популярной, доступной и всепоглощающей. Благодаря интерактивности виртуальная реальность способна подстроиться под любого пользователя.

Результаты современных исследований в области виртуальной психологии указывают, что длительное виртуальное общение в Сети может иметь как позитивные, так и негативные последствия для личности.

Элементы виртуальной коммуникации могут представлять для личности пользователя как социальный ресурс, так и экзистенциальные риски (таблица 1).

Таблица 1

Эффекты интернет-коммуникации, отмечаемые в проводимом исследовании

Негативные эффекты интернет-коммуникации как риск	Позитивные эффекты интернет-коммуникации как ресурс
Создание личностью в сети виртуального «двойника», живущего внутри киберпространства	Нетривиальная идентификация и самоидентификация виртуальной личности эксперименты над собственной внешностью
Трансформация общечеловеческих характеристик, черт и качеств виртуальных личностей в поисках социальной поддержки и признания	Доступ к референтным группам, возможность присоединения к ним, ощутить свою уникальность и неограниченную свободу
Пренебрежение своим физическим и духовным здоровьем, информационная перегрузка	Преодоление пространственно-временных границ, доступность виртуального партнера, уникальные возможности творчества
Зависимость виртуальных личностей от виртуальных пространств	Потребность человека «отстраниться» от жизни и ее проблем, избавиться от душевного дискомфорта
Погружение виртуальных личностей в чужие, «несобственные» виртуальные миры (доступность «опасных» материалов, чатов, сайтов)	Толерантное, избирательное и открытое взаимодействие пользователя с виртуальными группами и сообществами, снятие социальных барьеров
Пристрастие к виртуальным знакомствам, «множественность» виртуальных знакомых и друзей в сети	Расширение возможностей по управлению процессом общения, впечатлением о себе и т. д.
«Множественность» виртуальной личности (смена масок, множество виртуальных жизней и смертей, смена референтной группы)	Маску надевают в пограничной ситуации, когда меняются ценности, лики, смыслы
Проблема зависимости виртуальной личности от компьютерной игры. Она обращает внимание на иллюзию свободы и вседозволенности, возникающую в интерактивной среде игры благодаря обратимому характеру поступков, возможности в любой момент начать сначала.	Притягательность виртуального мира, смена масок, множество перерождений и репрезентаций создают некую карнавальность в стремлении виртуальных личностей познать для себя нечто новое
Возникновение зависимости от интернета (обсессивное пристрастие к работе за ним, компульсивная навигация, киберсекс)	Реализация потребностей подростка в социальном экспериментировании

Снижение культурного уровня, ненормативность поведения и вытеснение традиционных форм общения	Снижение социально-престижной мотивации
Сложности в ситуациях реального общения (коммуникативная компетентность, сформированная в интернете, не работает в реальности), непонимание мимики и эмоций	Расширение психологического опыта, развитие социальной, профессиональной компетентности
Замена дружеских отношений поверхностными псевдоотношениями	Преодоление коммуникативного дефицита, социального одиночества

В связи с этим необходимо более подробно рассмотреть проблему влияния виртуальной коммуникации на личность пользователя глобальных компьютерных сетей.

Коммуникативная деятельность в Интернете обладает индивидуальными особенностями.

Общение в Сети анонимно по своей природе, имеет ряд «психологических последствий». Во-первых, снижается уровень психологического и социального риска в общении, в поведении пользователей проявляется большая раскрепощенность, психологическая безопасность, что может являться важным условием для доверительного искреннего общения или же может стать предпосылкой для проявления социальной ненормативности, агрессивных тенденций, некоторой безответственности участников общения.

Виртуальная коммуникация характеризуется ограниченным сенсорным опытом субъектов общения, то есть вербальной информацией, что, в свою очередь, дает пользователю возможность создавать о себе любое впечатление по собственному выбору.

Анонимность и ограниченный сенсорный опыт порождают специфику самоидентификации и множественность личности. В «виртуальной коммуникативной ситуации» человек обладает свободой выбора самопрезентации, имеет неограниченные возможности конструирования собственной личности [2, с. 172].

Виртуальное общение характеризуется теоретически неограниченной доступностью контактов и является благоприятной средой для проявления тех свойств и потенциалов личности, которые могут быть недоступными и нереализованными личностью в реальном общении. В то же время это общение может препятствовать социально-психологической адаптации пользователя в социуме и достижению успеха.

При длительном виртуальном общении у пользователей могут возникать измененные состояния сознания, которые проявляются в мистических переживаниях «единения сознания» с другими людьми в виде коллективного разума. Это создает особую притягательность виртуальности и порождает ряд «зависимостей» [3, с. 81–82].

Одной из основных проблем, которая непосредственно связана с использованием Всемирной сети, является интернет-аддиктивное поведение у некоторых пользователей.

Наиболее часто интернет-зависимые пользователи реализуют следующие цели в виртуальном общении:

- социальную поддержку (за счет принадлежности к определенной социальной группе: участия в чате или телеконференции);
- сексуальное удовлетворение;
- формирование виртуального имиджа (возможности «творения персоны», вызывающей определенную реакцию окружающих, и получения признания) [2, с. 174].

Таким образом, проблема зависимости пользователей от социальных сетей и компьютерных технологий является достаточно актуальной в современном обществе. Эта тема все чаще становится предметом дискуссий в среде исследователей, которые занимаются изучением психологических особенностей людей, пребывающих в киберпространстве.

Среди многочисленных особенностей, которые присущи интернет-зависимым людям, одной из распространенных является социальная отчужденность личности пользователя в виртуальном пространстве (таблица 2).

Таблица 2

Возможности и проявления интернет-аддикций в виртуальном пространстве

№ п/п	Возможности, предоставляемые виртуальным пространством	Проявления интернет-аддикций
1	Возможность сокрытия виртуальной личностью любого проявления жизни (анонимность)	Если человек остается неизвестным, то он автоматически освобождает себя от ответственности за свои действия.
2	Возможность изменения роли	Отказ от роли, которая соответствует реальности и выбор виртуальной роли.
3	Возможность замены действий игрой	Человек испытывает постоянную потребность к перевоплощению, желание попробовать себя в той роли, которая недоступна в жизни
4	Возможность изменения мира вокруг себя, конструирования другой реальности	Потребность полностью «отстраниться» от жизни и ее проблем, избавиться от душевного дискомфорта.

Вместе с неограниченными возможностями, которые приносят в наш мир компьютерные и сетевые технологии, увеличивается и количество проблем, связанных с ними. Помимо приведенных выше социальных проблем, у пользователей появляется такое психологическое поведенческое расстройство, как компьютерная зависимость, или избыточное/патологическое применение Интернета [4, с. 167].

Данные исследований компьютерной зависимости в различных странах показывают актуальность этой проблемы в современном обществе.

Виртуальная реальность не только приоткрывает дверь для скрытых (в обычной жизни) поведенческих девиаций виртуальных личностей, но и часто является отражением их психопатологических состояний.

Существует множество негативных последствий вовлеченности человека в сеть. Это и сетевая зависимость, когда личность пользователя обретает определенный статус во взаимодействии внутри сети и теряет его при завершении взаимодействия; и возникновение таких деструктивных моделей поведения, как троллинг, кибермоббинг, кибербуллинг, согласованные сетевые самоубийства и т. д. [5, с. 57].

Ни для кого не секрет, что люди с различными психическими отклонениями смотрят на мир по-иному. Поэтому не стоит забывать о том, что подобные отклонения в поведении можно встретить и в Сети. Люди с неустойчивой психикой конфликтны, любят любыми методами демонстрировать свое превосходство, обладают завышенным самомнением. Они не ощущают боль другого человека и способны бесцеремонно вторгаться в чужую жизнь. Такие люди являются заядлыми манипуляторами – они могут манипулировать чужими эмоциями с целью получения собственной выгоды и т. д.

Канадские психологи подтвердили, что пользователям, занимающимся троллингом в сетевом пространстве, присущи такие качества, как нарциссизм, психопатия, макиавеллизм и садизм.

Социальные сети обладают существенным отличием от других видов коммуникации в сети Интернет. Само общение в социальных сетях может иметь как положительное влияние на личность, так и угрожать психологической безопасности пользователей.

С одной стороны, пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам ведет к угрозам коммуникационного характера. Коммуникационные риски связаны с межличностными отношениями пользователей.

С другой стороны, большинство пользователей сталкиваются с манипулированием сознанием и действиями со стороны преступников. Размещение полной информации в Сети позволяет злоумышленникам получить как личные данные, так и служебную информацию. Для взрослых пользователей вполне реальные риски представляют виртуальные знакомства.

Манипулирование сознанием и действиями интернет-пользователей представляет серьезную опасность. Данная угроза имеет много точек воздействия: незаконный контакт, сексуальное домогательство, киберпреследование в социальных сетях, вывешивание унизительных материалов, компрометация взломанных профилей и интернет-ресурсов жертвы.

Наиболее опасной интернет-угрозой является «киберсуицид», или согласованные самоубийства. Используя социальные сети, подростки и молодые люди договариваются о совместном самоубийстве.

Таким образом, информационные угрозы коммуникативного характера представляют реальные угрозы для пользователей в силу возрастания социальной роли виртуального общения.

Следует отметить, что большинство виртуальных личностей, погружаясь в киберпространство, пребывают в несобственных, чужих, созданных не ими виртуальных мирах. Существование в несобственных виртуальных мирах опасно рисками чрезмерной виртуализации. В некоторых случаях этому можно найти причины и оправдание, однако зачастую это связано с особыми рисками. Одержимость, фанатизм, мании, паранойи входят в круг подобных рисков [5, с. 57]

Виртуализация реальности – взаимодействие в сети Интернет приводит к появлению множества «виртуальных миров», субъектами которых являются реальные и виртуальные личности, группы и общности [6].

Люди присоединяются к виртуальным социальным сетям по разным причинам. Питер Коллок в своем исследовании «Экономика онлайн-взаимоотношений: подарки и общественный товар в киберпространстве» приводит четыре основные мотивации участия в социальной сети и осуществления ради нее каких-либо действий, не включающих в себя только альтруистическую мотивацию:

- ожидаемая благодарность (или ответные действия интернет-сообщества);
- увеличение узнавания. Удовольствие, получаемое человеком от публичного признания его добровольной деятельности;
- чувство нужности. Социальные сети предоставляют индивидам возможность как-то влиять на окружающую среду;
- чувство общности. Людям важно получать ответ на свои действия. Это позволяет им утверждать свое присутствие в социуме (иногда за счет скандалов и оскорбительных комментариев) [7].

Как показывают исследования, спектр рисков социализации личности в виртуальном пространстве довольно широк. Глобальная сеть Интернет представляет собой хаотичный набор информации. Проводя неконтролируемое количество времени в Сети, индивидуум размывает границы между реальным и виртуальным мирами; он способен перенести модели поведения из киберпространства в свою повседневную жизнь. В сети он может удовлетворять важные для себя потребности. Тем не менее не стоит забывать, что Интернет сегодня – один из способов самореализации и самовыражения человека.

Список использованных источников

1. *Барышев, Р. А.* Личность в контексте киберпространства / Р. А. Барышев // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Культурология. – 2011. – Вып. 20. – № 2(217). – С.15–18.

2. *Королева, Н. Н.* Влияние коммуникации в сети интернет на личностные особенности пользователей / Н. Н. Королева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2004. – Т. 4, № 9. – С. 168–179.

3. Штейнборн, М. А. К вопросу о кибераддикции / М. А. Штейнборн // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 8 – С. 81–82.

4. Воронов, Д. И. Компьютерная зависимость и социально-психологические закономерности ее проявления / Д. И. Воронов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 3, т. 2. – С. 167–171.

5. Абрам, О. Э. Киберпространство: побег от свободы и ответственности в «зону отчуждения» виртуальных личностей / О. Э. Абрам // Новые компетенции для исследований и инноваций: сборник научных трудов / редкол.: И. И. Ганчеренок [и др.]. – Минск: ИВЦ Минфина, 2016. – 159 с.

6. Багдасарьян, Н. Г. Виртуальная реальность: попытка типологизации [Электронный ресурс] / Н. Г. Багдасарьян, В. Л. Силаева. – Режим доступа: www.academyrh.info/html/ref/20050603.htm. – Дата доступа: 04.02.2019.

7. Провоторова, Т. Г. Проблема одиночества в социальных сетях [Электронный ресурс] / Т. Г. Провоторова // Молодой ученый [Электронный ресурс]. – 2016. – № 6. – С. 676–679. – Режим доступа: URL <https://moluch.ru/archive/110/26876/>. – Дата доступа: 06.02.2019.

(Дата подачи: 19.02.2019 г.)

О. В. Агейко

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

O. Ageiko

Academy of Public Administration under the Aegis
of the President of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 343.35

КОРРУПЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

CORRUPTION AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Проблема формирования личности, способной устоять силе коррупционного воздействия, является одной из самых актуальных на современном этапе развития общества. В статье предпринята попытка рассмотреть коррупцию и антикоррупционную устойчивость личности через призму психических детерминант, а также через анализ структуры волевого акта.

Ключевые слова: коррупция; коррупционное поведение; антикоррупционная устойчивость; поведенческий акт; воля; волевой акт.

The problem of formation of the personality capable to resist to force of corruption influence is one of the most actual at the present stage of development of society. This article attempts to consider corruption and anti-corruption stability of the individual through the prism of mental determinants, as well as through the analysis of the structure of the volitional act.

Keywords: corruption; corruption behavior; anti-corruption stability; behavioral act; will; volitional act.

В стратегии национальной безопасности Республики Беларусь до 2020 года коррупция определена как один из главных рисков и угроз нацио-

нальной безопасности в экономической сфере, ведущих к ослаблению позиций государства в политической и экономической областях. Особенно значимыми криминогенными последствиями характеризуется коррупция в государственных органах: подрываются основы построения правового государства; создается благоприятная обстановка для сращивания исполнительной власти с криминальными структурами, а также проникновения последних в правоохранительные органы; снижается эффективность защиты общества и граждан от противоправных посягательств; не обеспечивается принцип неотвратимости ответственности за совершенное правонарушение; утрачивается доверие общества к деятельности государственных служащих.

К сожалению, в течение последних лет в Беларуси имеет место положительная коррупционная динамика. Так, в минувшем году было выявлено 1922 случая взяточничества, что на 53,3 % больше показателя 2016 года. Рост числа случаев взяточничества отмечался и в 2016 году – на 12,8 % по сравнению с 2015 годом. Других преступлений коррупционного характера в 2017 году также стало больше [1; 6].

Этот социальный феномен грозит нашей государственной безопасности. В отношении к коррупции сложилась двойственная ситуация: с одной стороны, работает государственная программа по борьбе с коррупцией, активизирующая страх угрозы наказания за содеянное, а с другой – имеет место малая эффективность этих мероприятий и большое количество жалоб со стороны граждан. К сожалению, сложившиеся подходы в отношении личности коррупционера рассматриваются крайне узко, не системно.

Почти все исследователи коррупции акцентируют внимание на том, что это особое, многоаспектное, системно организованное социальное явление, интегрирующее в себе экономическую, этическую и политическую составляющие [2]. Но есть в коррупции и психологическая составляющая, которая органически включена в этическую, управленческую, социальную, правовую и другие сферы, что для психологической науки создает необходимость ее включения в междисциплинарное изучение, а для психологической практики – в ее искоренение. С нашей точки зрения, одной из причин вышесказанного является отсутствие четкой научно-психологической концепции проблемы коррупционного поведения и, как следствие, недостаточность знаний о психологии личности коррупционера.

Исторически можно выделить три важных перцептивных свойства восприятия коррупции, непосредственно связанных с психологией массового сознания. Первое свойство – толерантность к коррупции, отношение к ней как к повсеместному («воруют-с», «все берут») и неискоренимому «минимальному уровню зла», не заслуживающему серьезного осуждения. Второе важное свойство нашего отношения к коррупции состоит в том, что выраженное осуждение получают лишь запредельные размеры взяток, особенно если «берут не по чину». Третья особенность отношения к коррупции – непо-

следовательность и противоречивость действий по ее устранению. Как и во многих других ситуациях, проявляется система двойных стандартов: «я и мое окружение – другие». Свое собственное коррупционное поведение и аналогичное поведение родных и близких воспринимается как вынужденный ответ на объективные обстоятельства («не подмажешь – не поедешь»), не ассоциируется с коррупцией и не получает отрицательной эмоциональной оценки, в то время как аналогичное поведение других лиц рассматривается как коррупционное и выражающее их негативные личностные качества.

Исследуя феномен коррупционного поведения в системе поведенческой парадигмы и опираясь на авторскую концепцию О. Ванновской, мы предлагаем рассматривать поведенческий акт коррупционера с трех позиций: как нарушение антикоррупционной устойчивости; как влияние внешней среды (окружения), воздействующие на потенциального коррупционера и меняющие его волю; как ситуативный фактор, возникший резко и являющийся ненормативным кризисом для человека [3; 4].

Важным, с нашей точки зрения, является возможность рассмотреть коррупционное поведение через призму психических детерминант, изменение которых приводит к изменению мотивов и волевых действий. В выполнении любого волевого действия особое значение отводится второй сигнальной системе, которая осуществляет сознательную регуляцию поведения человека, активизируя не только моторную часть его поведения, но и является пусковым механизмом для памяти, воображения, мышления, внимания и, таким образом, влияет на формирование мотивов волевых действий.

Любопытные результаты дало социально-психологическое изучение мотивов коррупционного поведения А. Л. Журавлевым, которое высветило два ведущих мотива: достаточно очевидный, состоящий в стремлении к материальным благам, и менее тривиальный, заключающийся в отношении к коррупции как к опасной и увлекательной игре. По мнению Ю. М. Антоняна, «игровые мотивы в коррупционном поведении переплетаются с корыстными и начинают мощно детерминировать друг друга. Наличие именно этих двух основ мотивации, их взаимное усиление в значительной мере объясняет как распространенность коррупции, так и то, что соответствующее поведение реализуется в течение многих лет, становясь образом жизни».

Мотивационное возбуждение коррупционера может быть обусловлено только какой-либо одной потребностью, вытесняющей по механизму все другие, менее существенные в данной конкретной ситуации. На силу и динамику мотивационного возбуждения человека, склонного к коррупции, значимое влияние оказывает наличие релизера (облегчения), т. е. внешнего фактора, облегчающего развитие мотивации, обусловленное той или иной потребностью [5].

В мотивах волевых действий человека, совершившего коррупционное действие, следует различать мотив и само волевое действие. Под мотива-

ми волевых действий коррупциогенной личности нами подразумеваются те причины, которые побуждают человека совершить данное противоправное действие. Мотивы коррупциогенной личности нами условно разделяются на две группы – основные и побочные. Условность определяется тем, что крайне затруднительным определением перечисление мотивов, входящих в первую или вторую группу, так как один и тот же мотив, как побудительная причина, может в одном случае быть основным мотивом, а в другом – побочным. Например, для одной личности стремление к карьерному росту как способу самореализации является основным мотивом, а получение определенной степени свободы и расширения сферы компетенций, приводящим к коррупционному поведению – побочным. В то же время для другого человека, наоборот, степень свободы и расширение сферы компетенций является основным мотивом, а карьерный рост – побочным.

С нашей точки зрения, интересным является рассмотрение феномена коррупционного поведения через призму психологической структуры волевого акта (рис. 1).

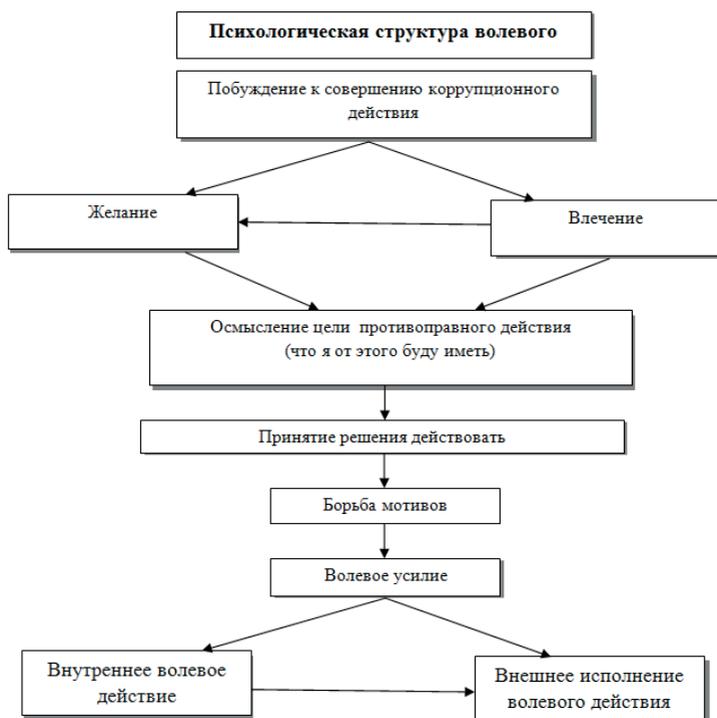


Рис. 1. Структура волевого акта

В основе любого волевого действия коррупционера находится осознанное понимание того, чего он должен и хочет добиться. То есть коррупционер, если он психически адекватен, всегда осознает, что и для чего он делает. После осознания цели и мотива возникает решение о совершаемых действиях. После того возникает самое сложное – борьба мотивов: брать или не брать, поступать в противовес закону или остановиться [2].

В основе мотивов волевых действий коррупционера лежат эмоции, чувства, потребности, интересы и склонности, особенно его мировоззрение, взгляды, убеждения относительно самой коррупции как социального явления. Следует отметить, что далеко не всякое желание приводит к действию. Желание само по себе не содержит активного элемента. Прежде чем желание превратится в непосредственный мотив, а затем в цель, оно оценивается человеком, то есть «фильтруется» через систему ценностей человека, получает определенную эмоциональную окраску [5].

В результате наших исследований мы пришли к выводу, что по отношению к коррупции может быть сформирована поэтапная эмоциональная зависимость, которая будет способствовать ослаблению волевого компонента и снижению антикоррупционной устойчивости человека. Нами выделены следующие этапы:

1) разовое получение вознаграждения, и далее об этом коррупционер может не думать и даже забыть;

2) если после разового случая получения вознаграждения у человека возникли яркие, сильные позитивные эмоции, то он будет ждать следующего события, постоянно прокручивая в голове образ предстоящего события;

3) на этом этапе человек начинает испытывать дискомфорт, возникает ощущение разочарования в случае не подкрепления взяткой, коррупцией, использованием своим служебным положением. Происходит изменение ценностной сферы личности: приоритетной остается только одна ценность – взятка, которая превращаются в некий допинг, позволяющий испытывать ощущение комфорта;

4) человек существует в потоке финансов, отрывается от реальности, теряет чувство саморефлексии и уже не радуется тому, что получает. Происходит потеря значимости самих денег и все больше возрастает интерес к процессу. Это состояние нами названо социальной булимией – когда человек понимает, что он за это будет наказан, что у него более чем достаточно материальных ресурсов для удовлетворения потребностей, но остановиться не может.

Однако анализ волевого поведения человека с низкой коррупционной устойчивостью будет неполным без рассмотрения его мотивации. Воля детерминирована мотивами и побуждениями, которые, в свою очередь, сами определяются потребностями, а также знаниями о вещах и о возможных способах, с помощью которых удовлетворяются эти потребности [2; 4; 8].

В. Вундт полагал, что психическая причинность получает высшее выражение в волевом акте [8].

С мотивационных позиций рассматривал волю и Э. Мейман [8]. Основным признаком волевого действия он считал предвещающее его принятие решения о совершении действия, когда действию предшествует полноценный психический акт, выработка представления о цели, получение согласия на эту цель. Достижение такого согласия на какое-то конкретное действие начинается с подбора и рассмотрения целей, с анализа их ценности, анализа последствий действия.

При изучении психических аспектов коррупций мы опирались на методологию И. М. Сеченова. Он выделил моральный компонент воли, что можно рассматривать как постулирование им участие в волевых актах нравственного компонента мотива («воля – деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того и другого, и часто наперекор даже чувству самосохранения»). И. М. Сеченов подчеркивал, что просто так человек не станет проявлять силу воли, для этого нужна веская причина, мотив. «Безличной, холодной воли мы не знаем», – утверждал ученый [7; 8].

Таким образом, представленная выше проблема не исчерпывает потенциальные возможности психологической науки и практики в борьбе с коррупцией. Определяющим является то, что такие возможности имеются и активно развиваются, и психологии следует активно включаться в решение этой проблемы, которую трудно не признать вслед за Президентом Республики Беларусь одной из главных на современном этапе развития государства.

Список использованных источников

1. *Агейко, О. В.* Формирование антикоррупционной устойчивости как фактор эффективной профессиональной деятельности руководителя / О. В. Агейко // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: сб. материалов Второй междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 22 нояб. 2018 г. / ФГБОУ ВО Сиб. гос. ун-т науки и техн. им. акад. М. Ф. Решетнева; редкол.: Ю. Ю. Логинов [и др.]. – Красноярск, 2018. – С. 71–75.
2. *Артемьев, А. Б.* Антропология коррупции / А. Б. Артемьев. – М.: Изд-во Юрид. ин-та, 2016. – С. 272.
3. *Ванновская, О. В.* Личностные детерминанты коррупционного поведения / О. В. Ванновская // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 323–328.
4. *Ванновская, О. В.* Методологические проблемы исследования антикоррупционной устойчивости госслужащих / О. В. Ванновская // Акмеология 2005. Теоретические и прикладные проблемы: сб. ст. / сост.: Ю. А. Шаранов. – СПб.: СПбАА, 2005. – С. 123–145.
5. *Ильин, Е. П.* Психология воли / Е. П. Ильин. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2018. – С. 149.
6. Индекс восприятия коррупции 2016: положение России не изменилось [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://transparency.org.ru/research/indeks-vospriyatya-korrupsii/indeks-vospriyatya-korrupsii-2016-polozhenie-rossii-ne-izmenilos.html>. – Дата доступа: 15.03.2017.

7. Левин, М. И. Мифы о коррупции, которые мешают с ней бороться / М. И. Левин // Forbes.ru [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://www.forbes.ru/sobytiya-column/vlast/78365-mify-o-korrupsii-kotorye-meshayut-s-nei-borotsya>. – Дата доступа: 27.05.2013.

8. Шостак, В. И. Физиология психической деятельности человека / В. И. Шостак, С. А. Лытаев // Учебное пособие по психофизиологии / под ред. А. А. Крылова. – СПб., 1999.

(Дата подачи 28.02.2019 г.)

A. A. Akhramovich

Министерство здравоохранения Республики Беларусь, Минск

A. Akhramovich

Ministry of Health of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9

ПОНЯТИЕ ВАНДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ОБЩЕСТВЕННОГО ФЕНОМЕНА

THE NOTION OF VANDAL BEHAVIOR AS A SOCIAL PHENOMENON

В статье исследуется понятие вандального поведения в различных сферах его применения: правовой, социологической, психологической. Рассматриваются основные элементы, формы, причины, мотивы вандализма.

Ключевые слова: вандализм; вандальное поведение; деструктивное поведение; делинквентное поведение; девиации.

The article deals with the concept of vandal behavior in various fields of its application: legal, sociological, psychological. There is considered the basic elements, forms, reasons, motives of vandalism.

Keywords: Vandalism; vandal behavior; destructive behavior; delinquent behavior; deviancies.

*Наблюдать спокойно за преступлением,
значит его совершить.*

Хосе Марти

Дефиниция «вандальное поведение» широко распространена в современном мире. Однако существует проблема оценки и определения такого состояния. Для дальнейшей работы с термином «вандальное поведение», причинами и мотивами его возникновения и возможностью его корректировки, уменьшения или полного прекращения необходимо выработать определение.

Вандализм является проблемой, которая относится к различным отраслям деятельности человека: социальной, экономической, правовой. С течением времени понятие вандализма корректируется и актуализируется. В связи с этим существуют различные подходы к определению вандального поведения.

Вандализм как социальное явление имеет длительную историю. Авторство термина приписывают аббату Анри-Батисту Грегуару, члену конвенции Генеральных Штатов, который в 1794 году выступил с «Докладом о разрушениях, творимых вандализмом, и средствах их предотвращения» и призвал суровым образом пресекать и наказывать уничтожение памятников искусства [1, с. 49]. Впервые понятие «вандализм» упоминается в 455 году, когда восточно-германское племя вандалов захватило Рим и 14 дней подряд разоряло город, безжалостно уничтожая произведения искусства и архитектуры античного периода. Это послужило появлению слова «вандализм», которое стало употребляться для обозначения дикого, варварского, бессмысленного разрушения и уничтожения или повреждения предметов духовной и материальной культуры [2, с. 382].

В Большой советской энциклопедии вандализм определен как бессмысленное уничтожение культурных и материальных ценностей [3, с. 285]. Многие словари, изданные на территории постсоветского пространства, например, толковый словарь Ушакова, дают сходные толкования [4], обращая внимание в первую очередь на наносимый ущерб и иррациональность поведения.

Другие словари расставляют иные акценты при подходе к определению вандализма. Многие исследователи характеризует его как бессмысленное жестокое разрушение исторических памятников и культурных ценностей.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегов определяет вандализм как «...бессмысленно-жестокое разрушение исторических памятников и культурных ценностей, варварство» [5, с. 73]. Расширяя это понятие, В. И. Даль особое внимание обращает на несоответствие этого действия социальным нормам, раскрывая вандальный акт как «поступок грубый, противный просвещению, образованности» [6, с. 163]. Следовательно, вандальные действия более присущи тем, кто не воспринимает культурные нормы и правила поведения, не понимает асоциальности своих поступков. Потребность самовыражения, в том числе собственных негативных чувств, не находят иного выхода, кроме как в разрушении собственности лиц, вызвавших эти чувства.

При рассмотрении понятия «вандализма» А. С. Скороходова обращает внимание на английские источники, которые помимо морального фактора включают и правовой аспект действия правонарушителя. «Вандал – тот, кто намеренно или вследствие невежества разрушает собственность, принадлежащую другому лицу или обществу». Исходя из этой точки зрения в понятие «вандализма» стала включаться порча собственности, поломка оборудования в учебных заведениях, на транспорте, нанесение рисунков и надписей на стены и иные аналогичные поступки [1, с. 50].

В связи с признанием вандализма не только социальной, но и правовой проблемой, а также с массовым характером данного явления в законодательстве стали появляться соответствующие статьи, закрепляющие ответственность за совершение вандальных деяний.

В 1996 году в Уголовный кодекс Российской Федерации добавлен состав преступления «вандализм», которое стало определяться как «осквернение зданий или иных сооружений, порча имущества на общественном транспорте или в иных общественных местах» [7].

Наиболее похожим на положения российского законодательства в вопросе ответственности за вандальное поведение, по мнению А. И. Сорокина, является французское уголовное законодательство, предусматривающее уголовную ответственность за повреждение, поломку и порчу имущества, принадлежащего другому лицу. Также уголовно наказуемым является нанесение без предварительного разрешения надписей, знаков или рисунков на фасады домов, транспортные средства, общественные пути или городское движимое имущество. Важно отметить, что французское законодательство считает таковым выполнение любых надписей, знаков, рисунков без получения разрешения, а не только те, которые оскверняют предметы или места, на которые они были нанесены [8, с. 102].

Отметим, что легальные определения вандализма в разных странах отличаются. В Уголовном кодексе Республики Беларусь формулировка «вандализм» отсутствует, однако имеются составы правонарушений и преступлений, которые соответствуют вандальному поведению.

В юридических и социологических исследованиях однозначного понятия «вандализм», а также определения его критериев не существует. Кроме того, с изменением мира происходит и изменение такого поведения, как вандальное, появляются новые формы нанесения ущерба чужой или общественной собственности. В итоге сферой проявления вандализма является не только материальная среда, но и информационное пространство, социальные права человека на защиту чести и достоинства, неприкосновенности частной жизни и обеспечения ее безопасности.

Слово «вандализм» – термин криминологического характера. В юридических исследованиях он означает совокупность преступлений агрессивного характера, следствием которых является уничтожение или повреждение чужого имущества, природных или электронно-информационных объектов либо духовных и культурных ценностей [9, с. 23–24]. Вместе с тем вандализм определяется как деструктивная (разрушительная) деятельность человека, детерминируемая внутренними и внешними условиями. В то же время это специфическая осмысленная активность – субъектное взаимодействие между человеком и средой [10, с. 116].

В социологических исследованиях вандальное поведение рассматривается как деструктивное, то есть практическое или вербальное проявление внутренней деятельности индивида, направленное на разрушение чего-либо.

При рассмотрении деструктивного поведения особое внимание уделяется исследованиям Р. Мертона. Взаимодействие человека и общества основывается на социальном контроле, который заключается в определен-

ных нормах поведения, одобряемых обществом. Если действия человека соответствует социальным нормам, их относят к конформному поведению. Отклонения от конформного поведения объявляются девиациями, которые могут быть как позитивными (творчество), так и негативными (правонарушения) [11].

Позитивные девиации выражаются через действия, выходящие за рамки социальных стереотипов поведения, актуализация устаревших стандартов, и в связи с этим позитивно влияющие на развитие общества. Однако девиации чаще являются негативными, разрушающими общественную систему изнутри, подрывая ее ценностные устои и установки (алкоголизм, наркомания, самоубийства, азартные игры, преступность, проституция).

Причина девиации, согласно исследованиям Р. Мертона, заключается в разрыве между культурными целями общества (адаптацией человека в данном обществе) и социально одобряемыми средствами их достижения. Они и являются регуляторами, обеспечивающими социальный контроль в обществе. В соответствии с этим выделяют четыре возможных типа девиации, которые схематически показаны в таблице 1.

Таблица 1

**Социально-одобряемые цели и средства достижения
в типах деструктивной девиации**

Тип деструктивной девиации	Цели	Средства
Инновация	+	–
Ритуализм	–	+
Ретритизм (бегство)	–	–
Бунт (мятеж)	±	±

Примечание: (+) – «принятие» соответствующего регулятора; (–) – «устранение»; (±) – «отказ и замена новыми целями и стандартами» [11, с. 254].

Инновационный тип характеризуется принятием личностью целей общества, но отрицанием общепринятых способов их достижения, стремлением к осуществлению целей институционально запрещенными, но часто эффективными средствами достижения успеха – богатства и власти.

Ритуализм связан с отрицанием или понижением завышенных целей данного общества, культуры и абсурдным преувеличением значения одобряемых обществом способов их достижения.

Ретритизм (бегство от действительности) заключается в одновременном отказе и от социально одобренных целей, и от способов их достижения. В социологическом смысле ретритисты являются в обществе чужими, поскольку не разделяют общую структуру ценностей.

Бунт (мятеж), согласно Р. Мертону, отличается от иных типов, поскольку представляет собой переходную реакцию. Это попытка преобразовать имею-

щиеся цели и процедуры в новые, которые могли бы быть приняты социумом. Это попытка изменить существующую культурную и социальную структуру, а не использование своих усилий в рамках самой этой структуры [11].

Следовательно, вандализм представляет собой форму девиантного поведения, которая направлена на причинение вреда другим посредством нарушения социально-одобряемых норм. Это протест одних категорий людей против социальных и культурных устоев, моделей поведения, норм, правил, ценностей других.

Подход к определению вандального поведения в психологии отличается от вышеизложенных. Психологи сходны во мнении, что вандализм представляет собой негативное явление, требующее устранения.

В своих исследованиях Л. В. Ватова обращает внимание, что вандализм понимается как асоциальное поведение, связанное с нарушением морально-этических норм, выражающееся в осквернении сооружений, порче имущества в общественных местах [12, с. 41]. В свою очередь А. С. Скороходова отмечает, что в общественном сознании вандализм предстает как бесцельное, немотивированное поведение [1, с. 55].

В связи с различиями в понимании того, какие именно разрушения имеют деструктивный для общества характер, возникает проблема дефиниции вандализма.

При рассмотрении вопроса определения вандализма С. Коэн подчеркивает: «Мы приходим к неприятному признанию того, что вандализм не является ни точной характеристикой поведения, ни узнаваемой правовой категорией, это ярлык, применяемый к определенным типам поведения при определенных условиях» [13, с. 20]. В обществе некоторые виды разрушений не признаются вандальными, хотя и являются таковыми по своей сути.

В целях разрешения данного вопроса А. Голдштейн выделил основными элементами вандализма намеренность, деструктивность и право собственности на разрушенный объект и дал следующее определение вандализму – намеренный акт разрушения или порчи чужой собственности.

Дж. Уайз при рассмотрении понятия «вандализм» делает акцент на изменение части физической среды без согласия на то ее собственника или управляющего. Он выделяет преднамеренный и случайный вандализм. Случайный происходит в результате повреждений из-за использования не по назначению, озорства, любопытства и иных причин. В связи с неосознанием последствий подобного поведения отсутствует и ощущение ответственности за них, однако результат намеренных и ненамеренных действий един [1, с. 50–51].

Следует отметить, что при исследовании разрушающего поведения девиантное поведение стали подразделять на такие виды, как преступное (криминальное), делинквентное (допреступное) и аморальное (безнравственное) [14, с. 78]. При этом возникает вопрос оценки делинквентного поведения в целях определения его уголовной наказуемости.

Рассматривая отличия делинквентного поведения от криминального, В. Д. Менделевич отмечает важность определения тяжести правонарушений, выраженности антиобщественного характера. Правонарушения делятся на преступления и проступки, которые отличаются по мотивам и не представляют существенной общественной опасности.

В своих исследованиях В. Д. Менделевич обратился к типологии личностей преступников, сформулированной К. К. Платоновым:

1 тип – человек с соответствующими взглядами и привычками, внутренней тягой к повторным преступлениям;

2 тип – индивид с неустойчивостью внутреннего мира, со склонностью совершать преступление под влиянием сложившихся обстоятельств или окружающих лиц;

3 тип – личность отличается высоким уровнем правосознания, но пассивным отношением к другим нарушителям правовых норм;

4 тип – у личности не только высокий уровень правосознания, но он активно противодействует или пытается противодействовать при нарушении правовых норм;

5 тип – вероятно возможность только случайного преступления.

Исследуя делинквентное поведение, рассматривают представителей второй, третьей и пятой групп, у которых в рамках волевого сознательного действия в силу индивидуально-психологических особенностей нарушается или блокируется процесс предвосхищения будущего результата деликта (проступка). У данных индивидов реализуются ситуационноимпульсные мотивы, как правило, без этапа предварительного планирования и выбора адекватных объектов, целей, способов и программы действия для удовлетворения актуальной потребности. Примером такого поведения будет звонок с предупреждением о заложенной бомбе из озорства. Деликты могут совершать люди в любом возрасте, все зависит от степени осознания индивидом своих противоправных поступков и действий, их социальной значимости и вредоносных последствий для окружающих. Сущность данного поведения хорошо характеризует образное выражение Е. Анчел – «преступные действия, намерения которых были невинными» [15, с. 77–78].

Шкала отклоняющегося поведения, представленная Е. В. Змановской, на основании направленности и степени выраженности деструктивности разделяет его на: антисоциальное (активно-деструктивное) – просоциальное (относительно-деструктивное, адаптированное к нормам антисоциальной группы) – асоциальное (пассивно-деструктивное) – саморазрушительное (пассивно-аутодеструктивное) – самоубивающее (активно-аутодеструктивное). Отметим, что деструктивное поведение имеет два противоположных направления – на себя или на других. В своих исследованиях Е. В. Змановская предлагает собственную классификацию поведенческих отклонений. Взяв в качестве ведущих критериев вид нарушаемой нормы и негативные

последствия, она выделяет антисоциальное (делинквентное, противоречащее правовым нормам), асоциальное (аморальное, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм) и аутодеструктивное (саморазрушительное, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию личности) поведение [16, с. 32–34].

Социальные девиации, по мнению Я. И. Гилинского, являются двойками для общества. Негативные являются дисфункциональными и дезорганизуют систему (преступность, наркотизм др.). Позитивные, в свою очередь, ведут к развитию системы, повышают организованность и помогают устранять устаревшие стандарты поведения (творчество) [17, с. 10]. Анализ отклоняющегося поведения Ю. А. Клейберга помог выделить ведущие факторы, влияющие на него: 1) социальный статус человека; 2) его роль как субъекта деятельности; 3) характер выполняемой деятельности; 4) ценностные критерии. Исходя из этих критериев выводятся модели данных отклонений: статусные, ролевые, деятельностные и ценностные. Вместе с тем Ю. А. Клейберг выделяет социальные действия личности, к которым относит негативные (преступления, алкоголизм, проституция, суицид и т. д.), позитивные (социальное творчество) и социально-нейтральные (попрошайничество, побеги из дома или интерната и т. п.) поведенческие девиации [18, с. 46, 50].

В исследованиях Ц. П. Короленко и Т. А. Донских деструктивное поведение не ограничивают классическим пониманием данного термина, включающего аддиктивное, антисоциальное и суицидное поведение. Они добавляют в это понятие и те формы поведения, которые нарушают целостность личности, но не находятся в противоречии с правовыми, морально-этическими и культурными нормами – конформистское (лишенное индивидуальности, ориентированное исключительно на внешние авторитеты), нарциссическое (управляемое чувством собственной грандиозности), фанатическое (слепая приверженность к какой-либо идее, взглядам) и аутистическое (непосредственная отгороженность от людей и окружающей действительности, погруженности в мир собственных фантазий) [19, с. 5–6].

Таким образом, понятие «вандализм» рассматривается в различных сферах человеческой деятельности. На основе анализа источников можно сделать вывод, что под вандализмом понимается одна из форм деструктивного поведения человека, в результате которого уничтожаются, повреждаются или оскверняются предметы искусства, культуры, общественного или частного имущества.

В социологической сфере вандализм – форма девиантного поведения, направленного на причинение вреда другим посредством нарушения социально-одобряемых норм, критерием которого является социально-неодобряемое обществом несоответствие поведения личности социальным нормам.

Психологическая дефиниция вандализма заключается в его определении как социальной девиации, социально-неодобряемом, антисоциальном (отклоняющимся от правовых норм) типе поведения. По характеру проявления вандальное поведение относится либо к внешне деструктивным, противоправным делинквентным типам, либо к внешне деструктивным криминальным девиациям. Ключевыми критериями вандального поведения являются: направленность на внешние по отношению к субъекту поведения объекты; предпреступное или криминальное отклонение поведения человека от правовых норм; деструктивный, разрушающий характер; социально неодобряемое поведение.

Список использованных источников

1. *Скорородова, А. С.* Вандализм / А. С. Скорородова // Социологический журнал. – 1999. – № 3–4. – С. 49–67.
2. *Бурковский, А. М.* Древний Рим. 1000-летняя биография / А. М. Бурковский. – М.: Яуза: Эксмо, 2013. – 400 с.
3. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1969. – Т. 4: БРАСОС – ВЕШ. – 1971. – 599, [1] с.
4. Вандализм. Толковый словарь Ушакова // Словари и Энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://endic.ru/ushakov/Vandalizm-3985.html>. – Дата доступа: 04.02.2019.
5. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка: 70 000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 22-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
6. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. И. Даль. – М.: Рус. яз., 1981. – Т. 1: А–З: словарь. – 1981. – 699 с.
7. Уголовный кодекс Российской Федерации: Федер. закон, 13 июня 1996 г., № 63-ФЗ; в ред. Федер. закона от 27.12.2018 г. // Консультант Плюс: Россия [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр». – М., 2019.
8. *Сорокин, А. И.* Регламентация вандализма в зарубежных странах / А. И. Сорокин // Вестник Московского университета МВД России. – 2016. – № 1. – С. 102–103.
9. *Русаков, А. П.* Уголовно-правовые и криминологические проблемы борьбы с вандализмом: дис... канд. юрид. наук: 12.00.08 / А. П. Русаков. – М., 2001. – 205 л.
10. *Гурова, О. В.* Вандализм как деструктивная стратегия реализации субъектности подростка / О. В. Гурова, О. В. Кружкова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 115–121.
11. *Мертон, Р.* Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 873, [7] с.
12. *Ватова, Л. С.* Психологические причины и условия возникновения подростково-го вандализма: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. С. Ватова. – Калуга, 2000. – 195 л.
13. *Воробьева, И. В.* Психология вандального поведения: Монография / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова. – Екатеринбург: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2014. – 322 с.
14. *Майсак, Н. В.* Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения / Н. В. Майсак // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4. – С. 78–86.
15. *Менделевич, В. Д.* Психология девиантного поведения: учебное пособие / В. Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
16. *Змановская, Е. В.* Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие для студентов вузов / Е. В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

17. *Гилинский, Я. И.* Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Гилинский. – СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.

18. *Клейберг, Ю. А.* Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.

19. *Короленко, Ц. П.* Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – 224 с.

(Дата подачи: 07.02.2019 г.)

Е. М. Бахмат

Витебский областной институт развития образования, Витебск

E. Bahmat

Vitebsk Regional Institute of Education Development, Vitebsk

УДК 159.9

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ТЕОРИИ ОТРАЖЕНИЯ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА РУКОВОДИТЕЛЯ У СУБЪЕКТОВ УПРАВЛЕНИЯ

CONCEPTUAL APPROACHES OF THE THEORY OF REFLECTION TO THE PROBLEM OF STUDYING THE IMAGE OF THE HEAD OF THE SUBJECTS OF MANAGEMENT

В статье рассмотрены ключевые положения теории отражения как базовой в методологии наук и возможности ее применения к проблеме изучения психологических особенностей образа руководителя у субъектов управления, что имеет в настоящее время действительное значение. С точки зрения практики исследование особенностей образа категорией отражения важно для более глубокого осознания человеком своей роли в профессиональной деятельности, в частности управленческой.

Ключевые слова: научный подход; отражение; образ; образ руководителя; психический процесс; деятельность; субъектность; субъект.

The article deals with the key provisions of the theory of reflection as a base in the methodology of science and the possibility of its application to the problem of studying the psychological characteristics of the image of the head of the subjects of management, which is currently of effective importance. From the point of view of practice, the study of the features of the image formation by the category of reflection is important for a deeper understanding of a person's role in professional activities, in particular management.

Keywords: scientific approach; reflection; image; image of the head; mental process; activity; subjectivity; subject.

В методологии наук категория отражения базовая. В основе находятся общие принципы диалектического материализма и марксистско-ленинской философии о психике [1–10].

Особенность материи отражать различает всех живых и неживых существ среды, среди них сознание человека – высший продукт организованной материи, обладающий особой формой как отражения объективной действительности существующей вне и независимо от нас [5; 6; 8; 10; 11; 14–17].

В доказательстве к материальной основе категории отражения исходным выступает естественнонаучный подход. В единстве рассматриваются психические и нервно-физиологические механизмы, учение физиолога и психолога И. М. Сеченова [14], И. П. Павлова [15], В. М. Бехтерева [16]; учение о физиологических регуляторах рефлекторной деятельности, функциях образа и механизмах обратной связи Н. А. Бернштейна [17], о доминанте и приспособлении организма к изменяющимся условиям А. А. Ухтомского [18], об оперативном построении функциональных систем организма П. К. Анохина и иные труды ученых [19].

В психологической науке для изучения процессов отражения сложных систем, развиваемых в специфических особенностях и общих закономерностях структурных организаций, применяется кибернетический подход. Он позволяет рассмотреть систему как сложную при наличии свойств: целенаправленных действий, включаемости в надсистему и взаимодействии ее элементов как одного целого и части системы, при иерархичности структуры, проявлении ее во внешней среде, функциональности и развитии системы, прогнозируемых изменений, планировании целенаправленного сложного поведения. Кибернетический подход дал возможность обработать полученную информацию с помощью количественных методов о явлении как свойстве материи [11, с. 12–20].

Эволюционный подход относительно категории отражения позволяет исследовать уровневую организацию формирования образа через субъективный образ человека по той причине, что опирается на исторический подход к смыслу существования жизни на земле. В данном подходе воплощена идея о содержании отражения, которое изначально активно с учетом прогресса человека и общества, и о развитии отражения как системы, сочетающей в себе различные уровни и формы [9, с. 48, 55–56].

В целом в науке накоплен огромный эмпирический опыт изучения состояния психики человека и о категории отражения как одной из фундаментальных в методологии психологических наук. Выработаны принципиальные подходы к изучению категории отражения. В общей психологии изложен генезис отражения в онтологических, гносеологических направлениях, в частности, в работах ученых советского периода – С. Л. Рубинштейна [8], К. К. Платонова [12], А. В. Запорожца [22], Б. Г. Ананьева [21], А. Н. Леонтьева [9]. Системный подход Б. Ф. Ломова решающий в изучении категории отражения. Определены: содержание, формы (моно- и полимодальное, чувственное – рациональное, дифференцированное и интегральное и др.), механизмы (психологические, нейрофизиологические в переработке ин-

формации, целеполагание и др.), результат (сенсорно-перцептивный образ, образ воображения, образ-понятие и др.), функции в деятельности, общении, поведении человека (уровень произвольной регуляции, эмоциональные и волевые характеристики, неосознаваемое и сознательное в поведении, трансформация результатов) [1, с. 142–143].

В инженерной психологии категория отражения изучается в системе психической регуляции деятельности человека и среды «человек – машина» отечественными учеными, такими как Д. А. Ошанин [20], Н. Д. Завалова, В. А. Пономаренко [3], М. А. Кремень [4], В. М. Водлозеров [4] и др.

Несмотря на то, что категория отражения уже исследуется в науке, интерес в настоящее время к изучению образа как категории отражения все более активен и имеет действительное значение.

С точки зрения современных исследователей А. А. Деркач, Э. В. Сайко, проблему категории отражения увязывают с носителем социального «конструкта» в самоосуществлении себя – человеком в процессе онтогенеза саморазвития, самореализации, активно действующего и реально воспроизводящего бытие в качестве особой его интегрированной определенности. Человек есть и носитель, и созидатель социального, специфического и всеобщего субъектного субъекта, свойственного только ему. В этой связи образование единого в человеке сам в себе «Я – Я» и в среде с миром «Ты – Мы» есть особенность его целостности социальной системы, которая раскрывается механизмами эволюционного развития и изменением усложняющегося прогресса человека и общества как единой системы [23].

К сказанному добавим о целесообразной системе. Д. А. Ошанин выделял универсальность человека, которой соответствуют поливалентность (многозначность), полифинальность (многоцелевое назначение) использования для него объектов его действия [2, с. 11].

Связь человека с иными, себе подобными Б. Ф. Ломов характеризовал как важнейшую особенность проблемы сущности психического отражения категорией отражения и увязывал с индивидуальным накоплением опыта субъектом совокупностью человеческого общего опыта и практикой его собственной деятельности, а поэтому неразрывно связывал сложную функцию реализации человека как субъекта деятельности в труде с субъектами совместной деятельности в той же особенности, что и окружающая среда отражает относительно субъекта ту позицию, то пространство, которое в ней занимает он.

Б. Ф. Ломов характеризовал проблему так: «Сущность психического отражения, ее особенность (отличающее психическое от всех других форм отражения) могут быть поняты только при исследовании ее роли и места в жизнедеятельности субъекта как целостности» [1, с. 145]. Целостность относительно субъекта ученый определял положением о специфике основных функций психического отражения ориентирования в среде и регулирования поведения с доминантой окрашенного субъективного состояния в руковод-

стве человеком собственным организмом. Он выдвинул идею системного подхода к изучению специфики целостности, субъективности формы отражения субъекта предметно-практической деятельности [1, с. 147–148].

Обобщая вышеизложенное, выделим методологическую основу системы психической регуляции деятельности в основных положениях о категории отражения:

- отражение носит вторичный характер – исходный принцип ленинской теории отражения;
- характер сходства отражаемого и его отражения обусловлен степенью адекватности отражения, зависит от характера внешнего воздействия, состояния отражающего, а также условий осуществления отражательного процесса в совокупности внутреннего и внешнего компонентов отражательного процесса;
- структура отражаемого оригинала всегда беднее отражаемого объекта, как бы адекватен образ построения не был бы объекту.

Отражение активно по:

- воспроизведению внешнего воздействия – процесс отражения сложен, так как включает черты и особенности, отсутствующие в отображаемом;
- изменениям в отражающем – по причине влияния предшествующих отражательных процессов, то есть следовых явлений;
- процессу отражения – осуществляется взаимодействие внешнего и внутреннего под влиянием преобразования внешнего воздействия, то есть происходит трансформация;
- преобразованию внешнего воздействия в особый внутренний процесс возбуждения, что есть результат отражения.

Трансформация – процесс преобразования внешнего воздействия. Он возникает между внешним воздействием и ответной реакцией, опосредуя эту реакцию, формирует ее, выполняет регулятивную функцию активности отражения. Результат трансформации отражения относительно самостоятелен. Данная особенность свойственна отражению на всех уровнях развития материи (например, на уровне человеческого познания). Своеобразие психических процессов состоит в том, что, включаясь в процесс отражения, их функциональная активность рождает основу психического образа [4, с. 11–12].

При этом важно, что сам образ формируется, развивается, существует только в процессе отражения. Психический процесс разворачивается по логике отражения, а не по логике деятельности, при том что деятельность оказывает влияние на динамику психического развития его процесса [1, с. 158].

Изучению психических процессов в науке посвящены многие исследования: теория «бессознательных умозаключений» Г. Гельмгольца, закон специфических энергий И. Мюллера, теория моторного внимания Н. Н. Ланге

[22, с. 32–36]. Изучением образа как категории восприятия события в онтологических характеристиках и аксиологическом отношении, феномена переживаемого восприятия субъектом занимается современный психолог В. А. Барабанщиков, он же в праксиологическом аспекте рассматривает активность взаимодействия человека с действительностью [13, с. 45].

Тот факт, что психические явления относятся к когнитивной сфере процессов психического отражения познания человека, определяет объективные общие тенденции на доказательность изучения динамики процессов, обозначив в науке положение об отражении как процессе. Динамика процесса переработки действительности рассматривается от относительно глобального и нерасчлененного к более точному и детализированному, полному и далее к структурированному целостному акту. Включает стадии (фазы), собственную линию развития внешних и внутренних детерминант, трансформацию стадий, образования структурной уровневой организации с переходом от уровней и форм отражения, выстраивая процесс каждого психического явления в отдельности и в целом психики. Согласно накопленному опыту исследования по психическому отражению познавательных процессов выделяются три уровня (сенсорно-перцептивный, представлений, понятий) и соответствующие им три формы психического отражения [1, с. 162–173].

Известно, что формы отражения как результат деятельности психических процессов отличаются представленными образованиями – предметами, продуктами их деятельности. С прекращением отражательной деятельности перестает существовать и предмет, и его образ. Но в то же время, будучи продуктом психической деятельности, предмет становится точкой опоры, объектом для дальнейшей психической деятельности [8, с. 36–37].

Особенностью психической активности человека является то, что процесс преобразования входной информации об объекте в целесообразное воздействие на объект происходит в форме психического отражения. Решающая роль в этой деятельности принадлежит предметному действию как единице процесса преобразования цели. Именно субъект как субъект данной деятельности преодолевает противоречие информации в процессе отражения. Чем более полно и точно субъект отражает окружающее, тем большими возможностями в выполнении деятельности он обладает, что, в свою очередь, определяет уровень организации деятельности [4, с. 4]. Поэтому отражение субъектно и субъективно. В той особенности, что оно производится конкретным человеком, а произведенное им как его деятельность есть точка дальнейшего движения в деятельности субъекта. Общее проявление субъективности отражения человека обусловлено его жизненным опытом, переживаниями, смыслами, установками, мотивами, целями и т. д. По причине данной субъективности образ включает в себя пристраст-

ность отражения субъектом. Его детерминированность не в неадекватности образа, а в том, что субъектность на уровне чувственного отражения, то есть активное исследование субъекта, происходит от того, «... что человеку нужно» [7, с. 55]. А. В. Запорожец, В. П. Зинченко отмечают, что «субъективизм образа не исключает адекватности отражения действительности», поэтому важно изучать механизмы объективного отражения [22, с. 59].

Говоря об относительной целостности отражения, учитывают положение об адекватности отражения.

Во всяком случае, важно заметить, что при изучении особенностей влияния профессионального опыта на проявления человека в его деятельности необходимо понимать преимущества и слабые места человека, понимать ошибки в системе связи с общественным продуктом в деятельности с людьми. При этом большую роль специфика отражения выполняет в психической регуляции идеального отражения, результат которого становится важным опытом, нужным человеку в профессии, а также в обыденной жизни, труде, общении, в познании накопленного в целом человечеством. Дело в том, что идеальное отражение формируется и развивается в процессе исторического развития общества, и в то же время это образование – общественное достояние человека. Трансформация же форм психического отражения как результат процессов активности отражаемого производится в деятельности и деятельностью конкретного индивида [1, с. 175]. Следовательно, субъективность субъекта по-разному проявляется в связях человека с миром и на разных уровнях психического образования во взаимосвязях психической регуляции деятельности.

От того, каким образом конструируется отражение, его внешнее и внутреннее, так как это вытекает из самой природы психической деятельности субъекта, оно становится важным в усвоении значения порождаемого предмета отражения. Человек как субъект деятельности приобретает новое качество означенности, образующее личностное значение, смысл становления человеческого сознания, которое в полной мере само по себе свернуто, то есть в абстракции, но приобретает смысл для субъекта в отношениях, в движении в соотношении с другими системами деятельности [7, с. 140–143].

Исследователи инженерной психологии, психологии труда, ставя вопросы изучения образа в организации системы психической регуляции деятельности, особую роль отыскивают не только в модели образа, но и в характеристиках образа «концептуальная модель», «оперативный образ» и др. [4, с. 26–31].

Кроме того, подчеркивается своеобразие формирования образа в его внутренней психической деятельности, а именно проблема «смутных ощущений». Речь идет о переходе смутных неосознаваемых ощущений в более отчетливые и, наоборот, в сферу неосознаваемого. Вопрос вопросов – сложность взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов соотно-

шением внутри образа. Согласно концепции С. Г. Геллерштейна, именно компоненты образа позволяют выявить и сделать анализ специфических механизмов, ошибочных действий в нестандартных ситуациях [3, с. 27].

Исследования В. И. Моросановой указывают, что при формировании динамического образа его процесс происходит в последовательности двух уровней: на первом, глобальном (досознательном) или неосознаваемом и на втором, аналитическом (сознательном), осознаваемом [4, с. 65]. Данный пример подтверждает специфику формирования образа компонентами сознательно-бессознательного уровня отражения.

В этой связи, говоря о соотношении сознательного-бессознательно-го, обратимся к исследованию А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, которые направили свое внимание на особенности организации образа в эволюции внутреннего развития на первом перцептивном уровне – трансформации. Именно трансформация усиливает элементы абстрагирования от реальности и уменьшает удельный вес чувственной ткани, переходящей в схемы, значения, символы, что увеличивает шанс бессознательного [22, с. 78–79].

С другой стороны, М. А. Кремень отмечает важную особенность субъективного отражения объективной действительности. Ведь для выполнения деятельности необходимо субъективное отражение реальности, иначе эта деятельность механическая. Отражение определяет уровень организации деятельности, при этом очень важно формировать образ ситуации, а не обрабатывать действия до автоматических навыков [4, с. 4].

С точки зрения практики человека, изучение особенностей формирования образа через категорию отражения имеет огромное значение для обеспечения надежности человека, перехода к более глубокому осознанию персональной и профессиональной ответственности для упреждения нежелательных ошибок. Анализ основных подходов и положений теории отражения к проблеме изучения образа убеждает нас в возможности и целесообразности исследования психологических особенностей формирования образа руководителя у различных субъектов управления относительно категории отражения, постановку и реализацию новых задач.

Список использованных источников

1. *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Изд-во «Наука», 1984.
2. Психологические вопросы регуляции деятельности / Д. А. Ошанин [и др.]. – М.: Педагогика, 1973.
3. *Завалова, Н. Д.* Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М.: Изд-во «Наука», 1986.
4. *Кремень, М. А.* Образ в системе психической регуляции познавательной и исполнительской деятельности / М. А. Кремень, В. М. Водлозеров. – Минск: НИО, 1998. – 174 с.
5. *Иванов, П. И.* Психология / П. И. Иванов. – М.: Изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1954.

6. *Дубровский, Д. И.* Психические явления и мозг / Д. И. Дубровский. – М.: Изд-во «Наука», 1971.
7. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
8. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2013. – 713 с.
9. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во «Мысль», 1965. – 570 с.
10. *Асмолов, А. Г.* О предмете психологии личности / А. Г. Асмолов // Сборник статей / сост. А. Б. Орлов. – М.: ООО «Вопросы психологии», 2001. – 192 с.
11. *Крылов, В. Ю.* Кибернетические модели и психология / В. Ю. Крылов, Ю. И. Морозов. – М.: Изд-во «Наука», 1984 г.
12. *Платонов, К. К.* Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М.: Изд-во «Наука», 1972
13. *Барабанщиков, В. А.* Восприятие и событие / В. А. Барабанщиков. – СПб.: Алетейя, 2002. – 512 с.
14. *Сеченов, И. М.* Избранные произведения / И. М. Сеченов. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. Т. 1. – 771 с.
15. *Павлов, И. П.* Полное собрание трудов / И. П. Павлов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. Т. III. Кн. 1.
16. *Бехтерев, В. Н.* Общие основы рефлексологии человека / В. Н. Бехтерев. – М.; Л., 1928.
17. *Бернштейн, Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
18. *Ухтомский, А. А.* Доминанта / А. А. Ухтомский. – М.: Наука, 1966.
19. *Анохин, П. К.* Избранные труды: Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1979. – 455 с.
20. *Ошанин, Д. А.* Предметное действие и оперативный образ (специальность № 1960 – общая психология): автореф. ... дис. докт. психол. наук / Д. А. Ошанин. – М., 1973.
21. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
22. *Познавательные процессы: ощущения, восприятия / А. В. Запорожца [и др.].* – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
23. *Деркач, А. А.* Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии (научно-методический журнал). – М.; Воронеж, 2008. – № 3(55) – С. 205.

(Дата подачи: 15.02.2019 г.)

Ю. В. Башкирова

Барановичский государственный университет, Барановичи

Yu. Bashkirova

Baranovichi State University, Baranovichi

УДК 159.942.2

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SELF-REGULATION OF STUDENTS IN CONDITIONS OF SPECIALLY ORGANIZED PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT

В статье охарактеризована программа специально организованной психологической среды, способствующей развитию эмоциональной саморегуляции студентов УВО в учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция; специально организованная психологическая среда; студенты учреждений высшего образования; эмоциональная саморегуляция студентов в учебно-познавательной деятельности; развитие; компоненты эмоциональной саморегуляции.

The article describes the program of a specially organized psychological environment, which promotes the development of emotional self-regulation of students of institution of higher education in teaching and learning activities

Keywords: emotional self-regulation; specially organized psychological environment; students of higher education institutions; emotional self-regulation of students in educational and cognitive activity; development; components of emotional self-regulation.

Научные исследования относительно средовых условий развития личности определяют различные их виды и типы. В результате анализа существующих мнений ученых, изучающих особенности развития и функционирования образовательной среды, нами был выявлен ряд подходов к построению ее модели: антрополого-психологическая (В. И. Слободчиков) [1], коммуникативно-ориентированная (В. В. Рубцов), экпсихологическая (В. И. Панов), эколого-личностная (В. А. Ясвин) [2, с. 179], психодидактическая (В. А. Ясвин, В. А. Орлов, В. П. Лебедева) и др. [216, с. 4–5]. Согласно исследованию, мы сочли целесообразным ограничиться анализом образовательной развивающей среды, психологической среды и безопасной формирующей среды. На наш взгляд, это дает возможность объяснить понимание сущности и содержание программы специально организованной психологической среды (СОПС) [3].

Содержание, методы, приемы, формы организации межличностного и группового взаимодействия студентов в СОПС определяют способы и умения реагирования студентов на неблагоприятные, психотравмирующие ситуации. В процессе контроля качества учебных достижений в сессии

онные периоды у студентов появляются признаки учебного стресса и эмоциональной напряженности. СОПС моделирует оптимальные условия для развития и закрепления умений, приемов, способов эмоциональной саморегуляции, оптимизирует ее динамику в процессе учебно-познавательной деятельности студентов; позволяет направлять актуальную деятельность, корректировать и блокировать эмоциональные проблемы без психологического давления на личность студентов; обуславливает эффективное взаимодействие субъектов образовательной среды, моделирует оптимальные условия для развития эмоциональной саморегуляции (ЭС) студентов и оптимизации ее компонентов.

При проектировании программы в ее содержание был включен теоретический курс «Структура, функции и методы формирования эмоциональной саморегуляции в студенчестве», а также комплекс развивающих занятий. Программа выступала в качестве психолого-педагогического эксперимента. Цель программы: повысить уровень эмоционального интеллекта, блокировать эмоциональные барьеры и помехи в установлении эмоциональных контактов, снизить уровень неуправляемой эмоциональной возбудимости, изменить мотивационный полюс. Сама процедура занятий была спланирована таким образом, чтобы студенты, включенные в специально организованную психологическую среду, на всех этапах ее реализации могли бы ощущать себя субъектами деятельности. В результате – осуществить качественные изменения структурных компонентов эмоциональной саморегуляции и сформировать определенные умения, которые способствовали бы оптимизации эмоционального поведения и эмоциональной компетентности студентов не только в процессе контроля учебных достижений, но и в учебно-познавательной деятельности на протяжении всего образовательного процесса в УВО. Под эмоциональной компетентностью мы понимаем постоянное самопознание, анализ собственных эмоций и переживаний, а также понимание эмоций других. Эмоциональная компетентность – это навыки эмоциональной регуляции и саморегуляции.

Принципы, методы, приемы, способы организации и содержание встреч студентов в СОПС были ориентированы на формирование в эмоциональной сфере следующих возможностей: приобретать эмоциональную поддержку со стороны ведущего и членов группы; усиливать механизмы психологической защиты, повышать открытость, активность; раскрывать свои проблемы, связывать их с соответствующими им переживаниями; преобразовывать способы эмоционального реагирования и переживания; осуществлять коррекцию собственного эмоционального реагирования в отношении критических ситуаций.

В когнитивной сфере студентов происходили осознание и рефлексия: ситуаций в группе или реальной жизни, вызывающих негативные эмоции, напряжение, неуверенность в себе и др.; собственных эмоциональных реакций

(эмоциональная возбудимость, неадекватное эмоциональное реагирование, раздражительность, импульсивность и др.); особенностей своего эмоционального реагирования и поведения; представлений о себе глазами других; частных мотивов, потребностей, желаний, стремлений, а также степени их конструктивности, реалистичности и адекватности; качественных характеристик общения и взаимодействия; причин возникновения конфликтов.

В поведенческой сфере студентами приобретались способности и умения: определять общие поведенческие стереотипы у окружения и себя; устанавливать и поддерживать в общении глубокие, открытые и свободные отношения; преодолевать неадекватные способы поведения, связанные с избеганием сложных ситуаций, воспринимаемых студентом субъективно; развивать и закреплять самоконтроль, повышать уверенность в себе и своих силах; закреплять новые формы поведения, способствующие адекватной адаптации и проявлению высокого уровня эмоциональной саморегуляции в реальной жизни; выбирать оптимальные формы реагирования на стереотипные и критические ситуации.

Гармонизация компонентов эмоциональной саморегуляции в процессе выполнения заданий программы происходила на основе разнообразных способов и приемов. Так, на когнитивном уровне это были осознание, самопознание, децентрация и рефлексия; на эмоциональном уровне – самонаблюдение, эмоциональная рефлексия (саморефлексия); на поведенческом – контроль над формой проявления поведения, смысловое связывание и депрограммирование.

Осознание студентами собственных эмоций проявлялось в виде отчетливой фиксации своего состояния, управлении и контроле над ним, способности охарактеризовать это состояние.

Таким образом, включение студентов в СОПС и развитие эмоциональной саморегуляции формирует у них умения по сдерживанию аффективных и негативных эмоциональных проявлений, снятию психического напряжения, вызыванию состояния покоя, расслабления, управлению своими переживаниями, созданию необходимого рабочего настроения.

Предлагаемая программа специально организованной психологической среды разработана для студентов ориентировочно на 14 встреч продолжительностью по 1,5 часа. Оптимальная численность группы – 15–22 человека. Включение студентов в СОПС содействовало формированию активного, сознательного и творческого самоотношения студентов к требованиям актуальных обстоятельств, стимулирующих к анализу, выбору и рефлексированию адекватных способов поведения и оптимального эмоционального реагирования.

Методами организации коммуникативных встреч студентов являлись: лекция-диалог, лекция-практикум, тренинговое обучение (тренинг умений), игровое моделирование. В нашем исследовании цель групповых встреч за-

ключалась в формировании конкретных умений, приемов и способов эмоциональной саморегуляции, приобретении студентами необходимых внешних форм поведения (отработка такого эмоционального поведения, которое приемлемо не только для самого человека, но и для образовательного сообщества в целом).

В качестве приемов в тренинге умений и игровом моделировании использовались:

- упражнения на концентрацию внимания, визуализацию, сюжетное воображение, сенсорную репродукцию;
- игры и задания, способствующие созданию особой безопасной психологической среды, овладению приемами конструктивного межличностного взаимодействия;
- различные виды дискуссий и игр, элементы психодрамы;
- задания на самовнушение, самонаблюдение, обеспечивающие стабилизацию самооценки, развивающие уверенность в себе;
- упражнения релаксационного и психогимнастического характера для снятия раздражительности, тревожности, эмоциональной напряженности;
- упражнения на управление дыханием.

Формирующий этап эмпирического исследования проводился на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку испытуемых составили 130 респондентов (студентов первого, второго и третьего курсов факультета педагогики и психологии и инженерного факультета в возрасте 17–19 лет), вошедших далее в состав групп формирующего этапа эмпирического исследования. Эта выборка была разделена на две группы по 65 человек для образования контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп.

На первом этапе (этапе вводной диагностики) были проведены замеры актуального эмоционального состояния, самочувствия и настроения студентов при помощи экспресс-методики «Эмоциональные сферы» у представителей контрольной и экспериментальной групп. Кроме этого, были изучены экзаменационные ведомости студентов, определен средний балл успеваемости каждого из них. Также были вычислены средние баллы успеваемости в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.

На втором этапе осуществлялось вхождение респондентов в учебный и тренинговый модули специально организованной психологической среды, в условиях которой со студентами проводились развивающие, стимулирующие и корригирующие занятия.

Результат этапа виделся в усвоении студентами ключевых понятий ЭС и ее структуры, закреплении ими приемов и способов формирования ЭС, оперирование понятиями, фиксация усвоенного в моделях знания.

На третьем этапе внимание уделялось осознанию и пониманию студентами их субъективных эмоциональных трудностей, обусловленных сред-

ним и низким уровнем сформированности компонентов и индикаторов ЭС, значительно затрудняющих адекватность эмоционального поведения и компетентности респондентов в периоды зачетно-экзаменационных сессий на протяжении индивидуальных временных перспектив (первый, второй третий, четвертый курсы обучения).

На четвертом этапе проводилась заключительная диагностика: замеры качественных и количественных изменений в компонентах эмоциональной саморегуляции, определялся средний балл успеваемости у каждого респондента и его группы в целом, определялись различия между показателями среднего балла успеваемости на контрольном и формирующем этапах исследования. Кроме этого, студентам вновь предъявлялась методика «Эмоциональные сферы», результаты которой сравнивались с показателями по ней на первом этапе исследования.

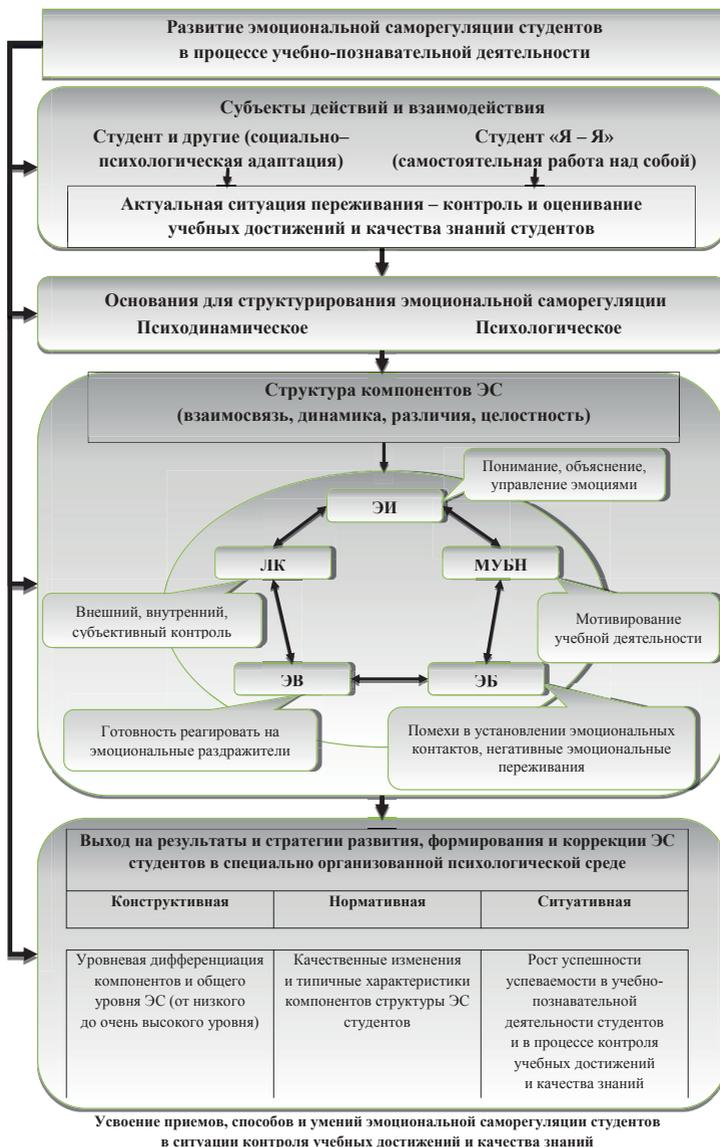
Исходя из акцентов в стратегиях формирования знаний и способностей, этапы психолого-педагогического эксперимента могут быть перераспределены по трем основным блокам: «вхождения» – экстериоризации (1-й и 2-й этапы), «погружения» – интериоризации (3-й этап), «осознания» – проблематизации и рефлексии (4-й этап).

Первый блок, блок «вхождения» в проблемное поле спецкурса, решал диагностическую задачу и задачу формирования позиции взаимодействия в группе, актуализацию проблем эмоциональной саморегуляции студентов в периоды экзаменационных сессий, критических ситуациях, их преодоление в учебно-познавательной деятельности [4].

Участникам экспериментальной группы предлагалась методика «Эмоциональные сферы», которая позволила быстро и достаточно объективно выяснить эмоциональное состояние каждого студента выборки и преобладающие в его жизни поведенческие тенденции.

Далее в процессе лекции-диалога испытуемые знакомились со структурой компонентов ЭС, выполняли практические задания, которые помогали раскрыть психологические особенности пяти компонентов ЭС у каждого испытуемого. В качестве такого материала выступали схемы структуры компонентов ЭС, предложенные студентам до начала работы в СОПС. В результате студенты были подготовлены к обсуждению типичных и индивидуальных трудностей, испытываемых ими в процессе контроля учебных достижений (рис. 1).

Актуализация студентами своего эмоционального состояния в режиме «здесь и теперь», как правило, не содержит импульсов, запускающих возникновение негативных установок у окружающих, является первым шагом, стимулирующим их самораскрытие. Задача решалась в упражнении «Ассоциации», где требовалась эмоциональная и образная актуализация проблем эмоциональной саморегуляции и дальнейшая их логическая связь.



Примечание: ЭИ – эмоциональный интеллект; ЛК – локус контроля; МУБН – мотивация успеха и боязни неудач; ЭВ – эмоциональная возбудимость; ЭБ – эмоциональные барьеры в межличностном общении.

Рис 1. Схема структуры компонентов ЭС студентов

Вследствие того, что студенты, включенные в программу СОПС, обучались на разных курсах профессиональной подготовки, уровень усвоения структуры компонентов ЭС, психологическое их значение на уровне осознания и понимания становилось дифференцированным. Психологом-тренером на доступном уровне совместно с испытуемыми определялись базовые понятия и определения: эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект, локус контроля, мотивация успеха и боязни неудачи, эмоциональные барьеры, эмоциональная возбудимость, эмоциональные состояния и т. д. В процессе рефлексии полученного информационного поля студентам предлагалось письменно прописать факторы, ситуации, причины, провоцирующие трудности в собственной эмоциональной саморегуляции.

На основе коммуникативной децентрации у студентов развивались способности к самораскрытию, формировались умения самопрезентации, самонаблюдения за своим поведением, эмоциональной саморефлексией, над адекватностью проявления эмоциональных состояний в критических ситуациях у участников тренинга.

Распознавание эмоций и состояний, переживаний, чувств человека, определение характера их проявлений являются необходимыми условиями, сопровождающим формирование умений, позволяющих человеку быть грамотным «дирижером» и успешным их регулировщиком в полифонии эмоций. К игровым упражнениям, решающим эту задачу, относятся: «Знаюки чувств», «Передача чувств», «Наблюдаю – понимаю – объясняю». Постепенно у участников игрового моделирования повышалась эмоциональная компетентность в формах проявления (мимика, пантомимика, дистанция пространственная) способах передачи эмоций собеседнику, приемах контроля над уровнем эмоциональной саморегуляции (когнитивный, эмоциональный, поведенческий).

На последующих занятиях для закрепления приемов и способов эмоциональной саморегуляции развивались умения самовнушения, необходимого для признания собственных достоинств, самоодобрения, самопоощрения. Участникам тренинга предлагалась ролевая игра «Экзамен в университете сказочных героев», в которой происходило отображение эмоционального поведения персонажей с последующим анализом его адекватности в соответствии с целями сюжетной линии. Тренировка приемов эмоциональной саморегуляции происходила в следующих заданиях и упражнениях: «Уменьшение в росте человека, вызвавшего гнев», «Сказка о деревьях-характерах», «Чемодан», «Белая шляпа», способствующих объективации результатов, структурированию обратной связи, ассертивности.

По завершении работы в программе СОПС психолог-тренер предлагал студентам вновь обратиться к диагностическим методикам для определения показателей локуса контроля, эмоционального интеллекта, мотивации успеха и боязни неудач, эмоциональной возбудимости и эмоциональных барье-

ров. После этого студентов обращали к индивидуальным схемам структуры компонентов эмоциональной саморегуляции и предлагали провести само-рефлексию полученных результатов, объективировать качественные изменения в структуре собственной эмоциональной саморегуляции, сравнивая полученные результаты со своими же показателями до начала включения в работу программы СОПС.

Во время завершающей встречи участниками группы совместно с психологом-тренером подводились итоги и фиксировались сходства и различия в интерпретации созданных студентами схем структуры компонентов эмоциональной саморегуляции. Выявлялось наличие или отсутствие у студентов способности к пониманию структурности эмоциональной саморегуляции. Определялась динамичность качественных изменений, происходящих при осознанной или спонтанной эмоциональной саморегуляции существующими и известными студентам приемами и способами, рефлексировались особенности проявления компонентов ЭС в различных ситуациях учебно-познавательной деятельности и жизненных ситуациях.

Таким образом, на всех этапах программы СОПС предпочтение отдавалось активным методам обучения. Это обусловлено тем, что такие методы создают условия для активизации поведенческого и эмоционального компонентов, рефлексивной коммуникации, способствуют интенсификации ЭС в достаточно сжатые сроки обучения. Среди различных методов активизации обучающихся, широко представленных в психолого-педагогической литературе, мы отдали предпочтение самодиагностике с обратной связью, лекции-диалогу, лекции-практикуму и игровому моделированию. Четкая фиксация возможностей каждого метода в рамках реализуемой программы СОПС составляет основу для проектирования взаимодействия в конкретных образовательных условиях, способствующих эффективному развитию эмоциональной саморегуляции студентов.

Список использованных источников

1. *Слободчиков, В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – С. 177–184.
2. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
3. *Башкирова, Ю. В.* Возможности использования программы СОПС в процессе учебно-познавательной деятельности студентов / Ю. В. Башкирова // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст.: в 2 ч. под общ. ред. О. С. Поповой. – Минск: РИПО, 2018. – Ч. 2. – С. 34–41.
4. *Музыченко, А. В.* Психологический анализ педагогических ситуаций в обучении студентов / А. В. Музыченко // Научные труды Республиканского института высшей школы: сб. науч. ст.: в 2 ч. / Респ. ин-т высш. шк.; под науч. ред. М. И. Демчука. – Минск, 2009. – Ч. 2. – Вып. 8. – С. 182–188.

(Дата подачи: 19.02.2019 г.)

О. В. Белановская

Республиканский институт высшей школы, Минск

O. Belanovskaya

National Institute of Higher Education, Minsk

УДК 159.922.6

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГА В ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЯХ СТУДЕНТОВ

PROFESSIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF THE PSYCHOLOGIST IN IMPLICIT THEORIES OF STUDENTS

В статье представлен научно-теоретический анализ содержания понятия «имплицитная теория личности» в психологии. Раскрывается понятие «имплицитная теория профессионала». Представлены результаты эмпирического исследования динамики личностных и профессиональных характеристик психолога в имплицитных теориях студентов первого – четвертого курсов.

Ключевые слова: имплицитная теория личности; имплицитная теория профессионала; профессиональные качества; личностные качества; психолог; студенты.

In article presented the scientific-theoretical analysis of the term «implicit personality theory» in psychology. The concept of the «implicit theory of a professional» is revealed. The results of empirical research of dynamics of personal and professional characteristics of the psychologist in implicit theories of students of the first-fourth courses are presented.

Keywords: implicit personality theory; implicit theory of a professional; professional qualities; personal qualities; psychologist; students.

За последние два десятка лет в нашей стране стали широко распространяться психологические знания. Специалисты-психологи прочно вошли в различные сферы жизнедеятельности. Однако многие люди по-прежнему не имеют соответствующего действительности представления о том, кто такой психолог, чем он должен заниматься и на что он способен. Можно сказать, что работа психолога, его возможности, сфера деятельности окружены различного рода мифами и стереотипами. Такое положение дел осложняет психологам выполнение своих профессиональных обязанностей, потому что люди ждут от них соответствий своим представлениям. Осложняется, в частности, взаимодействие и со смежными специалистами, например, взаимодействие психологов образования и педагогов, социальных работников и др.

Социальные представления – это совокупность различного рода теоретических, эмпирических, обыденных знаний об окружающем мире. Они содержатся в обыденном сознании и формируются через взаимные влияния, имплицитные переговоры; за счет прошлого опыта индивида и соци-

альной группы, к которой он принадлежит; за счет обрывочных сведений об окружающей действительности, полученных из различных источников, а также за счет личностных особенностей индивида. Отметим, что социальные представления формируются с целью осмысления и интерпретации окружающей действительности [1].

Обыденное сознание порождает «наивных психологов» и «наивную (житейскую) психологию». Все это существенно влияет на процесс профессиональной подготовки специалистов.

Можно предположить, что, с одной стороны, представления каждого человека о своей будущей профессиональной деятельности, об основных ценностях, которых должен придерживаться специалист, личностных качествах профессионала могут являться отражением социальных представлений и стереотипов, принятых в обществе. С другой стороны, они всегда в той или иной степени опираются на собственный опыт человека, вследствие рефлексии которого формируется собственная житейская теория профессионала и профессиональной деятельности. Такая ненаучная, житейская «наивная» теория может стать одним из факторов, часто недостаточно осознанным, что позволяет говорить об ее имплицитности, определяющей профессиональный выбор и влияющей на процесс становления в профессиональной деятельности [2].

Имплицитная теория личности (англ. *implicit personality theory*) – житейские, обыденные представления о взаимосвязях между свойствами и чертами личности. Такие представления достаточно редко бывают осознанными; понятие «имплицитный» обозначает то, что они могут существовать в качестве неосознаваемых, интуитивных установок [3]. Имплицитная теория личности имеет преимущество в том, что упрощает способ обработки информации об окружающем мире, однако, являясь лишь набором не подтвержденных предпосылок, мало что говорит об истине [4].

Построение имплицитной теории личности рассматривается через отражение объективного мира, которое происходит посредством установления референции (указание на набор объектов, которые охватывает теория данной предметной области, набор прототипов или экземпляров) и убеждения в том, что все объекты в наборе разделяют некие общие существенные свойства, определяющие их принадлежность к данной теории [5]. Следовательно, люди, которые не являются учеными, создают в своей обычной жизни теории, которые частично осознаются, некоторым образом организованы и обеспечивают классификацию объектов и явлений действительности.

А. Е. Лызь под имплицитной теорией профессионала понимает обобщенное субъективное представление специалиста о необходимых, детерминирующих успешность профессиональной деятельности, реальных, возможных и желаемых характеристиках профессионала [6]. В процессе профессионализации студентов, обретения ими собственной профессио-

нальной идентичности большое значение имеют социальные представления о профессии.

Исходя из утверждения о том, что образ в широком смысле – субъективная модель реальности, можно сделать вывод о том, что образ профессионала – это своего рода субъективная модель, тесно связанная с представлениями о профессиональной деятельности и профессионально важных качествах, которые занимают одно из центральных мест. Что касается профессии психолога, то сама личность психолога выступает в качестве одного из основных инструментов его работы. Исследования показывают, что часто профессиональное мировоззрение студентов-психологов имеет черты внутренней противоречивости, эклектизма, а имеющийся образ профессиональной деятельности диффузен, не структурирован и во многом нереалистичен. Значительную роль здесь играет неясное представление студентов о характере и содержании деятельности психолога, а также житейское мифологизированное представление о психологии и психологах, существующее в обществе [7].

Имплицитные представления о системе организации личностных и профессиональных качеств психолога порождают определенные ожидания студентов от будущей профессии. Профессиональные представления выполняют функцию инструмента познания феноменов психического, позволяют специалисту ощутить себя профессионалом, способствуют укреплению Я-концепции специалиста, дают ощущение причастности к профессиональному сообществу.

Умение человека представлять себя очень важно в условиях современного общества. И от того, насколько он знает и понимает сильные и слабые стороны своей личности, свой внутренний потенциал, зависит возможность раскрытия творческих возможностей в профессиональной деятельности [8, с. 4].

Вопросы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения. В процессе обучения в ВУЗе происходит первичное «освоение» профессии, определяется жизненная и мировоззренческая позиция молодого человека, изучаются индивидуализированные способы деятельности, формы поведения и общения. Расширяется система представлений студентов о профессиональных и личностных качествах специалистов-психологов.

Целью нашего исследования явилось изучение динамики личностных и профессиональных характеристик психолога в имплицитных теориях студентов. В исследовании приняли участие 158 студентов-психологов, из них 61 – студенты первого курса, 71 – студенты третьего курса, 26 – студенты четвертого курса. В качестве метода исследования использовались свободные описания «Личностные качества практического психолога» и «Содер-

жание деятельности практического психолога». Обработка данных осуществлялась с помощью контент-анализа.

Описывая содержание деятельности психолога, студенты первого курса в основном использовали неопределенные характеристики либо пользовались представлениями, которые имеются у студентов еще до поступления в вуз и которые частично являются причиной выбора специальности «Психология»: «дать совет», «помочь разобраться в проблемах» и др. Такое однообразие может быть связано с воздействием каких-то общих для всех факторов (например, средств массовой информации и широких социальных представлений о профессии психолога). Большинство первокурсников основное содержание деятельности психолога видят в помощи клиенту в решении проблем (29 % испытуемых), помощи в кризисных ситуациях (8 %), помощи клиенту разобраться в проблемах (8 %). По их мнению, психолог также должен способствовать принятию клиентом правильного решения (11 %). Отражение соответствующего общественного стереотипа, предположительно, связано с представлениями о том, чем занимается психиатр; то, чем занимается психолог, до конца не понятно, однако слова «психиатр» и «психолог» созвучны, тем самым происходит путаница понятий.

По мнению студентов первого курса, психолог должен заниматься следующими видами деятельности:

- помогать клиентам в решении проблем (57,4 %);
- подтолкнуть клиента на правильное решение (21,3 %);
- помочь клиенту разобраться в проблеме (16,4 %);
- оказать помощь в кризисных ситуациях (16,4 %);
- общаться с людьми (13,1 %);
- осуществлять диагностику (13,1 %);
- выявлять истинные причины проблем (13,1 %);
- проводить беседы (13,1 %).

Имплицитная теория деятельности психолога у студентов третьего курса включает коррекционную работу (16 % респондентов), психологическую диагностику (16 %) и консультирование (12 %), что соответствует реальным направлениям деятельности психолога. Однако наряду с этим в содержании деятельности психолога остается житейская формулировка «помощь клиентам в решении проблем» (12 % испытуемых). То есть имплицитная структура деятельности психолога студентами третьего курса описывается как практико-ориентированная, что в определенной мере соотносимо с реальной структурой деятельности педагога-психолога.

Содержание деятельности психолога студенты третьего курса представляют следующим образом:

- проведение коррекции (50,7 %);
- осуществление диагностики (49,3 %);
- консультирование (38,1 %);

- помощь клиенту в решении проблем (38,1 %);
- помощь в кризисных ситуациях (28,2 %);
- подтолкнуть клиента на правильное решение (15,5 %);
- проведение тренингов (14,1 %);
- оказать поддержку (12,7 %);
- помочь клиенту разобраться в проблемах (9,9 %);
- просвещение (9,9 %).

При определении содержания деятельности психолога студенты выпускного курса отметили такие направления деятельности, как психологическая диагностика (19 %), психологическая коррекция (17 %), психологическая профилактика (15 %) и консультирование (15 %). Причем доля других значимых компонентов деятельности психолога в данных имплицитных теориях значительно меньше. Так, следующими по значимости компонентами деятельности психолога респонденты отметили проведение тренингов (5 %) и ведение психологической документации (5 %). В качестве значимых компонентов деятельности психолога студенты выпускного курса отметили:

- проведение диагностики (100 %);
- психологическую коррекцию (88,5 %);
- консультирование (76,9 %);
- психологическую профилактику (73,1 %);
- проведение тренингов (26,9 %);
- ведение документации (23,1 %);
- помощь клиентам в решении проблем (19,2 %);
- проведение бесед (19,2 %);
- развитие, развивающие программы (19,2 %);
- психологическое просвещение (19,2 %);
- работу с педагогическим коллективом (19,2 %);
- работу с родителями (19,2 %).

В некоторой степени данные представления согласуются с реальной структурой профессиональной деятельности психолога, однако удельный вес всех данных компонентов деятельности имеет равное значение.

Все студенты, принимавшие участие в исследовании, указывают на широкий круг профессиональных обязанностей психолога. Всего при описании содержания деятельности психолога студенты первого, третьего и четвертого курсов выделили 74 ее компонента. Полученные результаты говорят в пользу того, что можно говорить о наличии в сознании студентов стереотипных представлений о профессии психолога как специалиста, призванного помогать людям. Формирование данного стереотипа, предположительно, связано с тем, что такого рода образ транслируется средствами массовой информации и представлен в житейской психологии. Данные стереотипы верно отражают действительность, но однобоко, поскольку профессио-

нальная деятельность психолога не ограничивается только лишь оказанием помощи. То есть в имплицитных теориях деятельности профессиональное предназначение психолога воспринимается весьма узко.

Стоит также отметить, что респонденты отмечают то, что психолог помогает в разрешении проблем в различных ситуациях. Однако респонденты не указывают, о каком круге проблем идет речь, что заставляет предполагать, что психолога, воспринимают, как специалиста, способного помочь даже в тех ситуациях, в которых он помочь не в силах. То есть респонденты, возможно, воспринимают психолога как некоего волшебника, что, безусловно, порождает необоснованные ожидания от действий психолога.

В процессе обучения в вузе у студентов-психологов расширяются и конкретизируются представления о структуре профессиональной деятельности специалиста. Однако проведенный нами анализ имплицитных представлений студентов о структуре деятельности психолога не имеет значимых различий ($p > 0,05$). Отмечена некоторая динамика содержания деятельности психолога в представлениях студентов первого, третьего и выпускного курсов ($p \leq 0,05$).

При анализе имплицитной структуры личности профессионала респондентами было названо 79 качеств, которыми должен обладать психолог. Результаты частотного анализа личностных качеств, которые студенты-психологи считают наиболее значимыми для психолога, позволили выделить четыре группы характеристик. Первая группа – индивидуально-психологические качества – включала: устойчивость психики, способность к анализу, позитивное мышление, высокий уровень интеллекта, развитая интуиция, хорошая саморегуляция, обладание логикой, адекватная самооценка. Вторая группа качеств – гуманистические: терпеливость, доброта, спокойствие, тактичность, невозмутимость, отзывчивость, доброжелательность, душевность, искренность, любовь к людям, милосердие, открытость, порядочность, вежливость, честность, гуманность, чуткость. В группу специальных способностей и профессиональных умений респонденты отнесли целеустремленность, любознательность, уравновешенность, эмпатию, интерес к профессии, усердие, трудолюбие, внимательность, критичность, коммуникабельность, сдержанность, умение встать на место клиента, умение выслушать и понять, креативность, наблюдательность, стремление к самосовершенствованию, ответственность, уважение клиента, умение сопереживать, организаторские и лидерские способности. Четвертую группу качеств составили имиджевые характеристики: приятный внешний вид, культура речи, знание этикета, харизма, пунктуальность.

В описании личности психолога студенты первого курса чаще используют характеристики, входящие в группу гуманистических качеств. Можно предположить, что это связано с ограниченностью знаний о личности психолога, отсутствия опыта работы в данной сфере. Такой портрет психолога

можно назвать «прокрустовым ложем», так как неосознанное стремление «загнать» психолога в рамки собственных обыденных представлений, способно осложнить работу, поскольку любой специалист, будучи оставаясь таким же человеком, как и все остальные, может обладать различными личностными качествами.

По мнению первокурсников, наиболее значимыми характеристиками личности психолога являются коммуникабельность, умение выслушать и понять клиента (13 %). Студенты первого курса считают психолога представителем «говорящей профессии», но наряду с этим психолог должен обладать «компетентностью» (9 %).

Итак, имплицитная теория личности психолога у студентов первого курса включает следующие характеристики:

- умеющий понять клиента (37,7 %);
- умеющий выслушать (37,7 %);
- общительный (37,7 %);
- добрый (34,4 %);
- сдержанный (27,8 %);
- компетентный (24,6 %);
- обладающий высоким интеллектом (22,9 %);
- уравновешенный (22,9 %);
- терпеливый (22,9 %);
- внимательный (18,1 %).

Способности психолога часто преувеличены, и от психологов люди могут ждать того, что он не может вовсе. Например, ждать того, что проблемы за человека решит психолог, в то время как психолог может лишь помочь решить проблему. Такое положение вещей может быть связано с тем, что у некоторых людей нет должного представления о том, что может и должен психолог. Интересен тот факт, что часть студентов первого курса настаивают на том, что практический психолог должен решать проблемы, затруднения клиентов, другая часть – напротив, считает, что психолог ни в коем случае не должен навязывать клиенту собственного мнения, решения проблемы, он лишь направляет, показывает возможные варианты решения. Соответствующие ожидания со стороны окружающих могут наложить своего рода запрет на проявление индивидуальности психолога. Такие стереотипы представляют также сложность ввиду того, что они обладают такими качествами, как ригидность и консерватизм, задают жесткую систему ожиданий.

В имплицитной теории личности психолога студенты третьего курса так же, как и первокурсники преимущественно используют характеристики, входящие в группу гуманистических качеств. В перечень качеств психолога были включены сильная воля, чувство юмора, аккуратность, альтернативизм, оптимизм, беспристрастность, толерантность, пунктуальность, организованность, рефлексия, переключаемость внимания, психическое здоровье.

Самыми значимыми личностными характеристиками психолога явились компетентность, профессионализм (15%), коммуникабельность и эмпатия (12%). С точки зрения студентов, психолог должен обладать профессиональными знаниями, уметь применять их на практике, быть опытным специалистом, но наряду с этим должен уметь сопереживать клиенту, стремиться оказать ему помощь, быть терпимым и добрым.

Имплицитная теория личности психолога у студентов третьего курса включает следующие характеристики:

- компетентный (45,1 %);
- коммуникабельный (40,8 %);
- способный к эмпатии (39,4 %);
- добрый (33,8 %);
- гуманный (30,9 %);
- понимающий клиента (28,2 %);
- умеющий выслушать (25,3 %);
- терпеливый (19,7 %);
- отзывчивый (18,3 %);
- ответственный (18,3 %).

Имплицитная структура личности профессионального психолога студентов выпускного курса включает гуманистические (тактичность, отзывчивость, доброжелательность, любовь к людям и др.), индивидуально-психологические качества (устойчивость психики, высокий уровень интеллекта, адекватную самооценку и др.), специальные способности и умения (эмпатию, внимательность, креативность т. д.), а также имиджевые характеристики личности психолога (организованность, знание этикета). Наиболее значимой личностной характеристикой психолога, по мнению студентов четвертого курса, является способность к эмпатии (14%), знание своего дела, владение теорией и практикой – компетентность (12%).

Имплицитная структура личности психолога, по мнению студентов выпускного курса, включает следующие характеристики:

- способный к эмпатии (53,8 %);
- компетентный (46,1 %);
- терпеливый (34,6 %);
- добрый (34,6 %);
- умеющий выслушать (26,9 %);
- обладающий высоким уровнем интеллекта (26,9 %);
- коммуникабельный (26,9 %);
- креативный (26,9 %);
- любящий людей (26,9 %);
- умеющий сопереживать (26,9 %);
- ответственный (26,9 %);
- оптимистичный (26,9 %).

Анализ динамики представлений о личности специалиста-психолога студентов первого и четвертого курсов позволил выявить статистически значимые различия по показателям имплицитной структуры личности психолога ($p \leq 0,05$).

Отмеченные студентами характеристики охватывают все важнейшие сферы личности психолога, обуславливающие его профессиональную эффективность. Полученные результаты перекликаются с данными, описанными Н. И. Олифиревич и Ю. М. Солодухой в исследовании динамики профессиональных представлений психологов о себе, где профессионал характеризуется ответственностью, дружелюбностью, готовностью помогать окружающим, уверенностью в себе [9].

Профессионал должен знать свои личностные особенности, ограничения, преимущества, возможности, сильные и слабые стороны, основные способы компенсации. Он должен уметь отслеживать свое эмоциональное состояние), уметь искать и анализировать нужную профессиональную информацию, тренировать помогающие в профессии качества [10, с. 37].

Становление специалиста, заключающееся, в конечном счете, в полноценном овладении профессией, закономерно сопровождается изменением представлений человека о себе, своих способностях. В процессе профессионального развития у студентов устанавливаются отношения изоморфизма в имплицитной структуре личности профессионального психолога и структуре личности реального психолога.

Подводя итоги, необходимо отметить, что профессия психолога относится к гуманитарному типу профессий и характеризуется неопределенностью многих параметров деятельности, таких как предмет, условия, средства и результат, возможно поэтому часто ее основной чертой становится личностная значимость. При этом из-за многочисленных социальных и общественных ожиданий возникает очень высокий уровень требований к профессиональным и личностным качествам психолога. На протяжении всего периода обучения в вузе имплицитные теории студентов о психологе как субъекте деятельности претерпевают определенные изменения, с увеличением знаний о своей профессии у студента складывается адекватный действительности образ психолога.

Список использованных источников

1. *Лейфрид, Н. В.* Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Лейфрид. – Омск, 2005. – 220 с.
2. *Зарубин, А. Л.* Образ психолога в сознании студентов / А. Л. Зарубин // Международный научный журнал «Символ науки». – 2016. – № 4. – С. 167–171.
3. *Мещеряков, Б.* Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
4. *Кордуэлл, М.* Психология А-Я: словарь-справочник / М. Кордуэлл; пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.

5. Лыбко, И. В. ИмPLICITная теория личности профессионала у студентов-психологов / И. В. Лыбко // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – Минск: РИВШ, 2017. – Вып. 17, ч. 3. – С. 229–237.

6. Лызь, А. Е. Роль имPLICITной концепции профессионала в развитии субъекта труда / А. Е. Лызь // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – № 14. – С. 123–127.

7. Ксенда, О. Г. Образ психолога в представлении студентов-психологов / О. Г. Ксенда // Психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 55–59.

8. Практическая психология для преподавателей / под ред. М. К. Тутушкиной. – М.: Филинь, 1997. – 328 с.

9. Олифинович, Н. И. Динамика профессиональных представлений психологов о себе и о клиенте в контексте оказания психологической помощи студенческой молодежи / Н. И. Олифинович, Ю. М. Солодуха // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 78–88

10. Абрамова, Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – М.: Академия, 1996. – 224 с.

(Дата подачи: 20.02.2019 г.)

Н. В. Бельская-Корней, Т. Е. Яценко

Барановичский государственный университет, Барановичи

N. Belskaya-Korney, T. Yatsenka

Baranovich State University, Baranovich

УДК 159.9.07

РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА СУПРУЖЕСКОЙ СЕМЬИ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

ROLE STRUCTURE OF A SPORTS FAMILY OF STUDENTS TENDING TO VICTIM BEHAVIOR

В статье представлены результаты эмпирического исследования распределения конвенциональных ролей в молодых студенческих семьях, склонности к виктимному поведению девушек и юношей, состоящих в браке. Описана ролевая структура супружеской семьи девушек и юношей, склонных к аутовиктимному, виктимному и гипервиктимному поведению.

Ключевые слова: виктимность; виктимное поведение; ролевая структура семьи; студенты; супружеская семья; юношеский возраст.

The article presents the results of an empirical study of the distribution of conventional roles in young student families, the tendency to victim behavior of married girls and young men. The role structure of the matrimonial family of girls and young men who are prone to autovictim, victim and hypervictim behavior is described.

Keywords: victimness; victim behavior; family role structure; students; married family; youthful age.

Брачно-супружеские отношения по-прежнему остаются ведущей формой организации социальной жизни взрослого населения в Беларуси. Од-

нако вопрос об их качестве растет, о чем свидетельствуют статистические данные за последние годы: число разводов к количеству браков в 2016 году составило 32,6 % к 64,5 %, а в 2017 году – 32,0 % к 66,2 %.

Согласно статистическим данным, многие браки распадаются в период второго нормативного кризиса, обусловленного фактом рождения ребенка. В связи с этим проблема построения конструктивных супружеских отношений расширяется, включая в себя вопросы предупреждения одинокого родительства, воспитания детей в неполных семьях, низкого финансового благополучия семьи, возникновения барьеров для профессиональной и личностной самореализации матерей, самостоятельно воспитывающих детей.

Важный фактор сохранения семьи – открытое обсуждение супругами вопроса о распределении семейных ролей на этапе планирования семьи и в начале супружеской жизни, поскольку ролевая структура семьи определяет успешность адаптации супругов друг к другу. Игнорирование данной задачи, проецирование своих ожиданий на супругу (супруга), стремление распределять семейные роли по примеру родительской семьи без прояснения интересов брачного партнера повышает конфликтность супружеских взаимоотношений, снижает качество и удовлетворенность совместной жизнью и может привести к разводу.

В современных исследованиях ученые обращают внимание на трансформацию ролевых отношений в семье, нерешенность проблемы регуляции ролевой составляющей брачно-семейных отношений. Один из аспектов ролевой структуры семьи – распределение между супругами ролей для решения задач на конкретной стадии жизненного цикла семьи [1]. Критериями адекватности ролевой структуры семьи выступают: ролевая согласованность (роли, выполняемые одним членом семьи, непротиворечивы; взаимодополняемость ролей, реализуемых супругами); удовлетворение личных потребностей супругов за счет исполнения семейных ролей; соответствие выполняемых в семье ролей личностным и физиологическим ресурсам супругов; распределение ролей обеспечивает эффективное решение задач семьи и удовлетворение потребностей всех членов семьи [2].

В психологии понятие «семейные роли» соотносится с понятием «функции семьи», поскольку последние и определяют классификацию семейных ролей.

Роль – нормативно одобряемая модель поведения, ожидаемая от человека, занимающего определенную социальную позицию и позицию в межличностных отношениях [3]. Семейная роль – нормативно одобряемая модель поведения, ожидаемая от человека как семьянина, на которого возложена ответственность за выполнение тех или иных семейных функций.

Распределение семейных ролей полидетерминировано: зависит от гендерных характеристик личности супругов [4], межличностных отношений

супругов и их установок относительно семьи [5], приверженности полоролевым стереотипам, семейных ценностей [2], образа родительской семьи, личностных черт [6].

В своей работе мы обратились к исследованию виктимности как личностного свойства, влияющего на формирование ролевой структуры семьи. Виктимность, согласно М. А. Одинцовой, – устойчивая личностная особенность, обусловленная сочетанием индивидуально-типологических, характерологических детерминант, взаимодействующих с внешними факторами, не всегда связанными с ситуациями насилия, но способствующими виктимной активности, и находящая воплощение в ролевом виктимном поведении [7, с. 53].

Ролевое виктимное поведение – это исполнение человеком в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [8]. Для виктимных индивидов характерны: неспособность самостоятельно развивать и защищать психологическое пространство личности, деформация личностных границ, неумение выстраивать отношения с социальной средой как с субъектом, отсутствие стремления к самодерминации своей жизни, принятие созерцательной и реактивной позиции, дефицит проявления субъектных качеств, спецификация областей персонализации [9; 10]. Типичны для виктимной личности неверие в свои силы, фаталистичность суждений, восприятие среды как неуправляемой, пассивность [11–13], приверженность чужому мнению, интересам, замещение своих потребностей потребностями значимого другого [7; 14; 15].

В исследовании приняли участие 140 студентов Барановичского государственного университета, состоящих в браке, в возрасте 19–23 лет (дневной и заочной форм получения образования). Из них 62 девушки и 78 юношей. Продолжительность брака не превышает 2 лет. Диагностический инструментарий исследования: методики «Распределение ролей в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская), «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова).

Анализ ролевой структуры супружеской семьи студентов показал, что большинство юношей и девушек в равной степени включены в исполнение различных конвенциональных семейных ролей, что соответствует эгалитарному типу семьи.

Третья часть респондентов из числа юношей и девушек солидарна в позиции, что ответственность за реализацию функций, связанных с различными семейными ролями, в большей степени несут жены, чем мужья (таблица 1).

Таблица 1

Распределение семейных ролей в молодых студенческих семьях

Семейные роли	Ответы девушек			Ответы юношей		
	Реализуется женой	Оба супруга	Реализуется мужем	Реализуется женой	Оба супруга	Реализуется мужем
Воспитание детей	19,4	70,9	9,7	33,3	59,0	7,7
Эмоциональный климат в семье	35,5	51,6	12,9	28,2	53,9	17,9
Материальное обеспечение	32,2	61,2	6,5	25,6	56,5	17,9
Организация развлечений	32,2	61,2	6,5	46,2	51,2	2,6
Роль «хозяина», «хозяйки»	29,1	61,2	9,7	35,9	59,0	5,1
Сексуальный партнер	19,4	64,5	16,1	12,8	76,9	10,3
Организация семейной субкультуры	35,5	58	6,5	15,4	74,3	10,3

Результаты по методике «Тип ролевой виктимности» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни выраженности видов виктимности у юношей и девушек, состоящих в браке

Вид виктимности	Уровни для выборки девушек (в %)			Уровни для выборки юношей (в %)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Аутовиктимность	25,8	54,8	19,4	23,7	39,5	36,8
Виктимность	38,7	54,8	6,5	28,9	57,7	13,4
Гипервиктимность	45,2	48,3	6,5	23,7	68,4	7,9

Таким образом, для большинства юношей и девушек характерен средний уровень выраженности склонности к различным видам виктимного поведения. Вместе с тем выделены замужние девушки и женатые юноши, составляющие группу риска вследствие выраженности в высокой степени склонности к различным видам виктимного поведения и нуждающиеся в психологическом сопровождении.

Девушки и юноши, обладающие высоким уровнем аутовиктимности, часто исполняют игровую роль жертвы в супружеских отношениях: демонстрируют свои страдания, несчастья, слабость и беспомощность, привлекая внимание других членов семьи. Высокий уровень доброжелательности и угодливости позволяет им быстро получать помощь, поддержку и снисхождение даже в тех ситуациях, в которых у них достаточно личностных,

материальных, физических и иных ресурсов для самостоятельного решения проблемы. Они осознали выгоду позиции жертвы и всячески пытаются извлекать ее. Их виктимное поведение не всегда сопряжено с виктимной деформацией личности: может быть следствием социального научения (научение через наблюдение).

Девушки и юноши, обладающие высоким уровнем виктимности, исполняют социальную роль жертвы в отношениях. Они страдают от пренебрежительного отношения, игнорирования, принуждения, стигматизации. Их интересы редко учитываются другими людьми, их чувства и желания часто обесцениваются. Ситуация усложняется идентификацией данными юношами и девушками себя с жертвой, наличием неприятия себя.

Девушки и юноши, обладающие высоким уровнем гипервиктимности, приняли позицию и статус жертвы. Они смирились со своим положением и не желают ничего менять, культивируют свою беспомощность и слабость. Они воспринимают мир как враждебный, несправедливый, необоснованно обвиняют других людей в эгоистичности, враждебности, неэмпатийности, агрессивно требуют помощи и снисхождения, руководствуются установкой «мне все должны за мои страдания».

Согласно М. А. Одинцовой, проявление того или иного вида виктимности ситуативно обусловлено, может носить как доброжелательный (игровая роль жертвы, позиция и статус жертвы), так и вынужденный характер (социальная роль жертвы).

С целью определения ролевой структуры супружеской семьи студентов, склонных к аутовиктимному, виктимному и гипервиктимному поведению, нами был проведен регрессионный анализ данных с применением прямого пошагового метода в программе Statistica 12.0. По результатам регрессионного анализа определены приоритетные роли, выполняемые в семьях, где один из супругов обладает виктимной деформацией личности. При этом при низком уровне склонности девушек и юношей к различным видам виктимного поведения наблюдается противоположное перераспределение супружеских ролей, по сравнению с семьями, в которых есть виктимный муж или жена.

Девушки, обладающие виктимной деформацией личности, то есть склонные к исполнению социальной роли жертвы в отношениях, отвечают за воспитание детей ($\beta = 0,32$, $p = 0,07$), за их интеллектуальное и личностное развитие, за приобретение ими опыта социального поведения. В связи с этим существует опасность научения детей виктимному поведению и поощрения виктимными матерями проявления детьми виктимных черт.

За обеспечение материального благосостояния семьи ($\beta = -0,25$, $p = 0,07$) и характер сексуальных отношений в семье ($\beta = -0,25$, $p = 0,07$) несет ответственность муж. С одной стороны, роль лица, отвечающего за доход семьи, и роль лица, инициирующего сексуальные отношения в семье,

воспринимается как мужская. С другой стороны, делегирование данных ролей мужчинам в семьях с виктимными женами объясняется пассивностью, нерешительностью, подчиняемостью, зависимостью последних.

Юноши, склонные к исполнению социальной роли жертвы, выполняют обязанности по материальному обеспечению семьи ($\beta = -0,29$, $p = 0,01$) и организации семейной субкультуры ($\beta = -0,15$, $p = 0,17$), а также им принадлежит роль хозяина семьи ($\beta = -0,22$, $p = 0,06$). Если роль лица, обеспечивающего материальное благосостояние семьи, рассматривается как традиционно мужская, то функция «хозяина» в большей степени ассоциируется с женской ролью, на что указывают Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. Таким образом, можно констатировать расширение сферы ответственности мужа, имеющего виктимную деформацию личности, в построении семейной жизни: ему вменяются, в том числе, и функции, типичные для женщины (покупка продуктов, приготовление пищи, уход за одеждой, обеспечение уюта, поддержание порядка и чистоты в доме). Данный факт можно обосновать размытостью личностных границ виктимной личности, трудностью разграничения сферы ответственности своей и другого человека, зависимостью, неумением противостоять давлению со стороны других людей. Виктимные мужья также возлагают на себя ответственность за духовное развитие семьи, формирование у членов семьи культурных ценностей, обеспечение разнообразных интересов и увлечений членов семьи. Согласно М. А. Одинцовой, виктимной личности присущи высокая рефлексивность и стремление к преодолению недостатка внимания со стороны других людей, поиск внимания и поддержки, выраженная потребность ощущать свою значимость для других людей вследствие сниженного чувства собственной ценности [7]. Вероятно, через организацию семейной субкультуры виктимные мужья пытаются повышать свой авторитет в семье, получать эмоциональную поддержку, принятие, потребность в которых фрустрирована.

В семьях с виктимным мужем жене отводится роль семейного психотерапевта ($\beta = 0,14$, $p = 0,25$) и воспитателя детей ($\beta = 0,16$, $p = 0,16$). Во-первых, данные роли традиционно считаются женскими. Во-вторых, Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская акцентируют внимание на том, что в современном обществе в связи с ростом числа стрессогенных факторов возрастает значимость психотерапевтической функции в супружеских отношениях (удовлетворение потребности в защите, поддержке, психологическом комфорте). В-третьих, наличие виктимного члена семьи, часто подвергающегося виктимизирующим воздействиям в трудовом и учебном коллективе, в повседневном взаимодействии с микро- и макро-социальным окружением, актуализирует задачу оказания ему психологической помощи. Соответственно, для жены виктимного мужа важно владеть психологическими умениями – выслушать, выразить принятие, симпатию,

помочь разобраться в проблеме, эмоционально поддержать. Это обеспечит удовлетворенность браком супругов и снизит вероятность возникновения конфликтов.

Рассмотрим распределение ролей в супружеской паре, имеющее место в семьях девушек и юношей, склонных к инструментальному виктимному поведению.

Не выявлены семейные роли, устойчиво выполняемые аутовиктимными девушками, склонными к исполнению игровой роли жертвы в межличностных отношениях. Вероятно, благодаря обладанию манипулятивными умениями и пластичностью в отношениях они способны выбирать семейные роли, выполнение которых им комфортно и выгодно в различных обстоятельствах.

Для аутовиктимных юношей, исполняющих игровую роль жертвы в межличностных отношениях, характерно выполнение следующих семейных ролей: ответственный за материальное обеспечение семьи ($\beta = -0,31$, $p = 0,05$), за выполнение бытовых обязанностей (приготовление пищи, покупка продуктов, поддержание порядка в доме) ($\beta = -0,25$, $p = 0,11$). В то время как функция «хозяйки» является более типичной и традиционной для женщины, чем для мужчины. Вероятно, данный факт можно обосновать угодливостью, пластичностью юношей, обладающих виктимной деформацией личности. В семье таких юношей функция воспитания детей ($\beta = 0,16$, $p = 0,31$) и поддержания сексуальных отношений ($\beta = 0,25$, $p = 0,11$) делегирована женам.

Гипервиктимные девушки, как и виктимные, ориентированы на воспитание детей ($\beta = 0,25$, $p = 0,18$). Функция материального обеспечения семьи принадлежит мужу ($\beta = -0,41$, $p = 0,11$), как и функция организации развлечений ($\beta = -0,35$, $p = 0,18$). Именно мужья принимают решения об организации досуга семьи, планируют отпуск. Депрессивность, раздражительность, чрезмерный пессимизм, низкий уровень жизнестойкости, выраженная психоэмоциональная симптоматика (нарушение сна, излишнее беспокойство) гипервиктимных жен, их неудовлетворенность повседневной жизнью в сочетании с самообвинениями и агрессивными обвинениями других людей обуславливает высокую значимость в супружеских отношениях роли мужа, связанной со стимулированием позитивных эмоций посредством смены видов деятельности, переключения внимания гипервиктимной супруги с травмирующих ситуаций на интересный и позитивный отдых. Так обеспечивается снятие нарастающего напряжения в супружеских отношениях.

Типичные для гипервиктимных юношей семейные роли: роль хозяина семьи ($\beta = -0,32$, $p = 0,003$) и ответственного за материальное обеспечение семьи ($\beta = -0,35$, $p = 0,001$), как и у аутовиктимных юношей, а также роль организатора семейной субкультуры ($\beta = -0,13$, $p = 0,22$). Таким образом, гипервиктимные юноши несут ответственность за внешнее благополучие семьи: экономическое благополучие, культура быта. Можно полагать, что

выполнение полярных функций, связанных с реализацией профессиональной деятельности вне семьи и решением бытовых задач, являющихся привилегией женщин, а также функций, связанных с повышением уровня культуры членов семьи посредством их приобщения к искусству и науке, позволяет гипервиктимным юношам поддерживать свой статус жертвы, которой вменяются диаметрально противоположные обязанности в семейной жизни. Кроме того, приобщение к искусству можно рассматривать как способ пассивного, непродуктивного совладания со своими негативными переживаниями (переключение на другие виды деятельности при сохранении проблемы), способ отвлечения от психотравмирующих ситуаций.

Гипервиктимные юноши делегируют женам функцию воспитания детей ($\beta = 0,22$, $p = 0,04$) и поддержания сексуальных отношений ($\beta = 0,12$, $p = 0,26$). Иными словами, они перекалывают ответственность на жен за поддержание сексуальной удовлетворенности супружескими отношениями. Именно жены в семьях с гипервиктимными мужьями инициируют и определяют характер сексуальных отношений в супружеской паре.

Таким образом, в супружеских семьях юношей и девушек, склонных к различным видам виктимного поведения, наблюдается инверсия ряда мужских и женских функций, расширение семейных ролей, исполняемых юношами, что обуславливает их ролевую перегруженность и может приводить к закреплению паттернов виктимного поведения в супружеских отношениях. Вместе с тем распределение семейных ролей между супругами носит в некоторой степени компенсаторный характер и ориентировано на получение возможности совладания с травмирующими ситуациями, которыми наполнена повседневная жизнь виктимной личности.

Список использованных источников

1. *Лидерс, А. Г.* Психологическое обследование семьи / А. Г. Лидерс. – М.: Академия, 2007. – 432 с.
2. *Карабанова, О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
3. *Андреева, Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
4. *Хабибрахманова, Р. Р.* Распределение ролей между супругами в зависимости от их гендерных характеристик / Р. Р. Хабибрахманова, С. А. Хасанова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 7. – С. 213–216.
5. *Антюнок, Е. В.* Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Е. В. Антюнок; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1992. – 25 с.
6. *Бакланова, О. Э.* Согласованность супружеских ролей как фактор развития продуктивных брачно-семейных отношений: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / О. Э. Бакланова; Рос. акад. нар. хозяйства и гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – СПб., 2012. – 24 с.
7. *Одинцова, М. А.* Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности: монография / М. А. Одинцова. – Самара: Бахрах-М, 2013. – 160 с.

8. Яценко, Т. Е. Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 2. – С. 54–62.

9. Яценко, Т. Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер., Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. – 2015. – Вып. 3. – С. 70–75.

10. Яценко, Т. Е. Психологическая виктимизация как фактор развития ролевого виктимного поведения подростков / Т. Е. Яценко // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России (научный журнал). – 2018. – № 2(14). – С. 83–86.

11. Волкова, Т. Г. Образ Я как структурный компонент самосознания виктимной личности / Т. Г. Волкова // Изв. Алтайск. гос. ун-та. – 2013. – Т. 1, № 2(78). – С. 54–59.

12. Плавник, Н. К. Виктимность: трагедия личности и издержки воспитания / Н. К. Плавник // Народная асвета. – 2009. – № 12. – С. 80–82.

13. Холичева, О. В. Пассивность как системная характеристика виктимной личности / О. В. Холичева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 10(1). – С. 104–110.

14. Долговых, М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. П. Долговых. – М., 2009. – 189 л.

15. Клачкова, О. А. Структурная организация виктимной личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. А. Клачкова. – Комсомольск-на-Амуре, 2008. – 173 л.

(Дата подачи: 26.02.2019 г.)

А. Э. Богданович

Минский государственный лингвистический университет, Минск

A. Bogdanovich

Minsk State Linguistic University, Minsk

УДК 811.111'23

ВЛИЯНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ВЫБОР ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА

THE INFLUENCE OF VERBAL INTELLIGENCE ON THE CHOICE OF TEMPORAL-ASPECTUAL FORMS OF AN ENGLISH VERB

Статья посвящена исследованию роли вербального интеллекта у студентов в условиях выбора видо-временных форм английского языка. В качестве экспериментального материала послужили 100 слайдов с наборами слов и временными маркерами. Для оценки вербального интеллекта использовался тест Медника. Проанализированы речевые реакции студентов, выявлены определенные тенденции в процессе порождения англоязычных фраз. Установлено, что влияние вербального интеллекта на эффективность принятия решения о временных формах английского глагола следует рассматривать в тесной связи с индивидуальными качественно-количественными характеристиками речи-называния на английском языке.

Ключевые слова: вербальные стимулы; вербальный интеллект; англоязычная фраза; видо-временная глагольная форма; временные указатели.

The article is devoted to the study of the role of verbal intelligence of the students in the terms of the choice of temporal-aspectual English forms. 100 slides with word sets and time markers served as the experimental material. The Mednick's test was used for verbal intelligence assessment. The speech reactions of students were analyzed, the certain trends in the process of English phrases generating were identified. It was established that the influence of verbal intelligence on the effectiveness of decision-making on the tense forms of the English verb should be viewed in close connection with individual qualitative and quantitative characteristics of speech naming in English

Keywords: verbal stimuli; verbal intelligence; English phrase; temporal-aspectual verbal form; time markers.

Путь от начала изучения видо-временных форм иноязычного средства общения до свободного оперирования ими в речи требует значительных временных затрат. Даже после нескольких лет интенсивных занятий иностранным языком человек порой сталкивается с тем, что затрудняется отразить в речи время выполнения некоторого действия. Сложность заключается в том, что в русском языке время относительно, все действия разворачиваются в трех осях: прошедшем, настоящем и будущем времени в отличие от английского языка, где оно, напротив, абсолютно и важным является то, относительно какого момента речи говорящий выражает мысль.

Стоит обратить внимание на природу порождения мысли. Специфика соотношения образов, эмоций и знаков в ее составе побуждают рассмотреть мысль как объемное 3D образование, в котором каждый из перечисленных компонентов может приобретать относительную автономность, однако преобладание именно знакового компонента превращает мысль в структурированное, четко осознаваемое образование [1].

Неудивительно, что стремление к минимизации усилий нередко ведет к тому, что прогресс при изучении иностранного языка замедляется, индивид испытывает отрицательные эмоции, вследствие чего теряется и необходимая для поддержания интереса к выполняемой деятельности мотивация. Решение видится в более активном использовании иноязычного средства общения в говорении, письме и слушании, при котором наблюдается повышение энергетики лексикона. Поскольку изучение иностранного языка требует значительного ментального напряжения, можно полагать, что человек, в сознании которого успешно функционируют несколько знаковых систем, обладает расширенным когнитивным потенциалом [2].

Как ментальное напряжение, так и субъективное восприятие времени связаны с таким психологическим механизмом, как интеллект. В первом случае речь идет об интенсивной мыслительной деятельности индивида и интеллект определяет успешность протекания данного процесса. Что касается субъективного восприятия времени, то имеются данные о взаимосвязи точности оценки временных интервалов с уровнем интеллектуального развития [3]. В данном исследовании предпринята попытка изучения влияния вербального интеллек-

та на принятие решения о видо-временных формах английского глагола. Рассматривая вербальный интеллект как психологический конструкт, обратимся к его определению: «способность человека пользоваться языком и речью в интеллектуальной деятельности для ее активизации и управления ею» [4, с. 697]. Поскольку усвоение иностранного языка в целом, включая грамматический аспект – видо-временные формы, тесно сопряжено с самыми разнообразными мыслительными операциями, подразумевающими определенное умственное напряжение, то думается, что способность к успешному оперированию лексико-грамматическими средствами иностранного языка может обусловить и эффективность выбора видо-временных форм английского глагола.

Участниками исследования стали пятьдесят студентов первого курса Минского государственного лингвистического университета, которые изучали английский язык не менее восьми лет и имели достаточно высокие оценки (от семи до десяти баллов). В качестве основного метода исследования послужил лабораторный эксперимент. Каждому испытуемому на мониторе компьютера поочередно предъявлялись слайды, представляющие собой набор из трех-четырёх слов, предъявляемый в случайном порядке, включая временные маркеры (например, Build...people...house [tomorrow by 5 o'clock]). В случае необходимости употребления пассивного залога перед началом набора слов предъявлялся предлог *by*, выделенный жирным шрифтом. Экспериментальный материал позволил оценить владение каждым испытуемым структурой иноязычной фразы, что, согласно Б. А. Бенедиктову, является центральной задачей усвоения иностранного языка [5, с. 255]. Время предъявления было рассчитано на средний темп называния фразы. Специфика эксперимента заключалась в том, что при составлении фраз из наборов слов у испытуемых в выражаемой мысли доминировал знаковый компонент психики. В связи с этим мы предложили испытуемым тест Медника, который, по Д. В. Ушакову, позволяет определить степень сформированности вербального интеллекта [6]. Цель состояла в изучении возможной связи развития показателей вербального интеллекта с эффективностью деятельности в эксперименте. В стимульном материале теста требовалось подобрать слово, с которым можно составить словосочетания с каждым словом в триаде. Исследовались оригинальность – частотность встречаемости предложенного испытуемым варианта по всей выборке, уникальность – единичные варианты словосочетаний и продуктивность – количество порожденных словосочетаний. Следует заметить, что индекс оригинальности в наибольшей мере отражает показатель вербального интеллекта испытуемого, поскольку именно он выявляет общий показатель вербальной креативности испытуемого по отношению к конкретной выборке. Показатели оригинальности, уникальности и продуктивности, количества адекватно употребленных временных форм и отметок по иностранному языку представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количественные показатели деятельности испытуемых в эксперименте

Испытуе- мые	Количество адекватных выборов	Индекс оригиналь- ности	Индекс уникаль- ности	Индекс продуктив- ности	Отметки по иностран- ному языку
Мойр	63	0,2	1	20	8
Хагд	51	0,7	12	20	7,8
Канд	5	0,5	2	6	7-9
Скар	26	0,3	3	12	8
Вавр	39	0,4	5	18	8
Байм	27	0,5	4	11	7,8
Каба	59	0,5	5	16	7,8
Мяси	57	0,4	5	19	7,8
Галн	46	0,3	2	13	7
Хакр	94	0,6	10	20	7,8
Григ	85	0,3	3	19	8
Пирс	37	0,5	6	18	7,8
Телн	44	0,5	8	20	7
Федр	37	0,4	6	20	7,8
Рока	59	0,4	6	20	7-9
Яков	48	0,3	2	20	7
Алеб	41	0,7	8	13	7-10
Тесн	34	0,5	7	17	7,8
Тесв	22	0,3	4	20	7,8
Колд	13	0,8	7	11	7,8
Колм	23	0,5	9	20	7
Лапш	79	0,6	10	19	7,8
Захр	70	0,5	8	20	7-9
Сков	72	0,4	8	24	8-10
Верг	49	0,5	9	20	7-10
Сидн	31	0,4	4	14	7-9
Брав	44	0,6	10	20	7
Кипл	49	0,4	3	13	7-9
Троф	44	0,3	2	15	8-10
Стак	31	0,6	5	20	7
Кобр	27	0,3	2	20	7
Кудн	24	0,8	13	19	7,8
Лавр	27	0,8	13	20	8
Ксед	34	0,7	14	20	7,8
Дудн	59	0,4	5	15	7,8
Ронц	58	0,7	12	21	7,8

Испытуемые	Количество адекватных выборов	Индекс оригинальности	Индекс уникальности	Индекс продуктивности	Отметки по иностранному языку
Почн	65	0,4	5	17	7
Крав	39	0,4	6	20	7
Смир	41	0,5	7	19	7–10
Кост	24	0,3	1	12	7,8
Бобв	28	0,4	5	20	7,8
Свен	91	0,3	4	17	7–10
Гров	34	0,8	8	10	7,8
Каст	32	0,4	4	14	7,8
Трув	36	0,4	3	13	7,8
Богд	26	0,2	3	18	7,8
Хадж	65	0,2	1	7	7,8
Гибв	76	0,3	3	21	8
Дюкн	65	0,2	2	21	7–9
Лазк	39	0,3	5	20	7

Сравнение показателей участников исследования показало, что семнадцать из них можно охарактеризовать как наиболее успешных, так как они употребили адекватные временные формы более чем в 50 % случаев. Пятнадцать студентов не справились с заданием в условиях временных ограничений, употребив менее 33 % адекватных временных форм, а восемнадцать – показали средний результат выполнения задания, вошли в промежуточную группу между успешными и неуспешными участниками исследования. Таким образом, более чем половина испытуемых справилась с поставленной задачей в процессе составления предложений из набора слов с временными маркерами. Перейдем к анализу результатов теста Медника (таблица 2).

Таблица 2

Показатели уровня развития вербального интеллекта студентов

Процент испытуемых, результаты которых превышают указанный уровень	0 %	20 %	40 %	60 %	80 %	100 %
Индекс оригинальности	0,8	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1
Индекс уникальности	14	7	4	3	1	0
Индекс продуктивности	24	19	18	16	12	5

Принимая во внимание данные таблиц 1 и 2, обратим внимание на то, что максимально высокий в выборке индекс оригинальности – 0,8 – набрали четыре человека (испытуемые Колд, Кудн, Лавр, Гров), причем трое из

них показали невысокую эффективность при выборе адекватных временных форм. Думается, что первопричиной стало как раз отсутствие навыка употребления видовременных форм в речи, поскольку оценки по иностранному языку у данных испытуемых достаточно высокие.

Испытуемый Хакр с коэффициентом индекса оригинальности 0,6 лучше всех справился с употреблением временных форм: количество адекватных названий достигло 94 %, а показатели индекса оригинальности Медника свидетельствуют о том, что лишь 20 % участников исследования показали результат выше, чем данный испытуемый. В целом наблюдались колебания индекса оригинальности у всех трех групп испытуемых: у наиболее успешных (от 0,2 до 0,7), успешных (от 0,2 до 0,7) и неуспешных (от 0,2 до 0,8). Такая разбежка в показателях связана, вероятно, с тем, что помимо показателей уровня развития вербального интеллекта на успешность выполнения заданий экспериментальной методики большое влияние оказывала степень развития рабочей памяти студентов, которая обеспечивала взаимосвязь предъявляемых временных маркеров и требуемых временных форм.

Что касается индекса уникальности, то его высокий показатель (более 10) выявлен у восьми испытуемых, но только двое из них употребили менее 33 % адекватных временных форм. Все испытуемые, за исключением Канд и Хадж показали высокую продуктивность порождения ассоциаций с триадами предложенных слов, причем указанные студенты, хотя и показали невысокий индекс уникальности (2 и 1 соответственно), однако продемонстрировали существенно отличные результаты при принятии решения о временных формах англоязычного глагола во фразах, употребив 5 % (Канд) и 65 % (Хадж) адекватных временных форм.

Анализируя полученные данные, следует учесть, что включенные в перечень стимульного материала реже употребляемые временные формы достаточно сложно подвергнуть интенсификации в речи в искусственных условиях изучения языка; в данной ситуации представляется оптимальным говорить о необходимости такой методики, которая смогла бы искусственно увеличить количество употребляемых в речевой практике временных форм иноязычного глагола, при этом максимально отражая реальные условия общения, связанные с наличием определенной ситуации и сопутствующими ей временными ограничениями. Созданная методика отвечала данным требованиям, причем наряду с четко отведенными для составления фраз временными лимитами инструкция допускала повторное название составленных из набора слов предложений, но только до появления следующего стимула. Данное положение было добавлено с целью изучения индивидуальных характеристик протекания речемыслительной деятельности испытуемых.

Результаты показали, что многократные попытки называния встречались во всех трех группах студентов, однако ключевое отличие заключалось в том, что более успешные из них чаще выбирали адекватные временные

формы, затратив несколько попыток называния, нежели неуспешные. Данный факт наталкивает на мысль, связанную со спецификой переработки информации разными студентами. Студенты, которые оптимально перерабатывают поступающую информацию в медленном темпе, в большей мере склонны «выиграть время» за счет обособленного называния временных форм либо ограничиться одним вариантом называния. Рассмотрим некоторые тенденции, проявившиеся в речевых реакциях студентов в процессе составления предложений из наборов слов.

Возможным объяснением невысокой эффективности выполнения задания эксперимента у студентов стал слабый уровень концентрации внимания. Непроизвольно отвлекаясь от монитора экрана, испытуемые не принимали во внимание временные маркеры, пытались сперва перевести слова на экране монитора на русский язык либо вовсе называли случайную цепочку из слов, меняя местами субъект, предикат или объект, либо оставляли глагол в первоначальном виде, не употребляя никаких временных форм. Интересно обратить внимание на результаты испытуемой Канд, которая употребила лишь пять адекватных временных форм из ста возможных. В процессе личной беседы с экспериментатором она объяснила причину следующим образом: «Я прочитала про себя содержимое слайда: play...violin...boy [yesterday] (Играть...скрипка...мальчик [вчера]). Я никак не могла вспомнить, что такое violin. Тем не менее, мне был хорошо знаком временной маркер yesterday, поэтому я составила предложение the boy played, не указав при этом, во что конкретно играл мальчик. Дальше слайды менялись друг за другом, но я многократно прокручивала в голове слово violin, так как мне казалось, что я знаю это слово. В результате все последующие слайды я удерживала в голове образ мальчика, который на чем-то играет, и как оказалось, чрезмерно сосредоточилась на данной ситуации». Анализ речевых реакций установил, что испытуемая не употребила ни одной адекватной формы после предъявления 63-го слайда, зачастую либо отказываясь от называния, либо называя лишь субъект или объект действия, и лишь в двух случаях упомянула два компонента: предикат и объект: switch on the laptop (включать ноутбук), а также субъект и предикат в качестве реакции на сотый слайд: The girl is picturing, где от слова картина “picture” образован неадекватный предикат.

Еще одной интересной особенностью стало неадекватное использование множественного числа имен существительных (например, peoples вместо people и mans вместо men (люди), то есть так называемые ошибки роста) [7]. Кстати, подобная «универсальная грамматика» характерна и для маленьких детей, которые только начинают учиться говорить: языковых средств оказывается недостаточно, чтобы выразить определенную мысль, вследствие чего предпринимаются попытки унификации окружающих предметов, а грамматические исключения из правил вполне гармонично «вписываются» в речь.

Определенные затруднения были вызваны и употреблением временной формы Present Perfect Continuous, где категория длительности сопряжена с категорией завершенности, то есть речь идет о действии в настоящем времени, которое длилось определенный промежуток времени и продолжает длиться в настоящий момент, при этом временные рамки действия четко ограничены, например, содержимое слайда: Bake...Maggy...pie [today for 4 hours] (Печь...Мэгги...пирог [сегодня на протяжении четырех часов]) следует назвать как Maggy has been baking a pie (Мэгги печет пирог). Испытуемые предлагали варианты употребления временных форм Past Simple (baked-спекла), Past Continuous (was baking-пекла), Present Continuous (is baking-печет), Present Perfect (has baked-спекла). Такое изобилие вариантов ответов связано с недостаточной упроченностью употребления данной временной формы в речи и постоянной необходимостью в припоминании, где четко отведенные для называния лимиты времени при недостаточном усвоении материала оказываются стрессогенными факторами, что ведет к повышенным энергозатратам.

В отличие от испытуемых с низким показателем выбора адекватных временных форм (менее 33%), участники исследования, продемонстрировавшие достаточную эффективность выбора временных форм (от 33% и выше), при составлении предложений обладали высокой концентрацией внимания на экспериментальном задании. Для их речевых реакций характерно сохранение структуры предложения в зависимости от наличия (отсутствия) пассивного залога; испытуемые не стремились «объединить» различные временные маркеры воедино, искусственно «сокращая» список требуемых временных форм. Особенно ярко данная особенность проявилась при употреблении временных форм, отражающих завершенность: Present Perfect Active, Present Perfect Passive, где можно говорить о несовпадении выражения глубинной структуры во фразе в русском и английском вариантах, так как при переводе на русский язык данная структура, относящаяся в английском языке к плану настоящего времени выражается с помощью прошедшего времени, например, речевой реакцией на вербальный стимул: Watch... movie...children [already] послужит: The children have already watched the movie, что переводится на русский язык как «Дети уже посмотрели кино», то есть будет использован глагол совершенного вида прошедшего времени.

Наиболее успешно усвоенной у всех испытуемых оказалась временная форма Present Continuous Active, которая обозначает длительность действия. Благодаря присутствию в стимульном материале данной временной формы удалось подчеркнуть контраст между длительностью и завершенностью действий, акцентировав внимание на ситуационных различиях их употребления в речи.

Таким образом, показатели уровня развития вербального интеллекта следует обязательно рассматривать в тесной связи с индивидуальными ка-

чественно-количественными характеристиками испытуемых, поскольку относительно редко употребляемые в речи временные формы англоязычного глагола вызывают гораздо больше энергозатрат, нежели высокочастотные в силу ограниченности их употребления, где предложенная методика помогла бы, с одной стороны, искусственно увеличить количество ситуаций употребления данных временных форм, а с другой – интенсифицировать изучение видовременной системы английского глагола в целом.

Список использованных источников

1. *Yerchak, M.* Oral speech: How much information is hidden behind it / M. Yerchak. // *Linguistics and literature studies.* – 2016. – Vol. 4, iss. 2. – P. 142–148.
2. *Ерчак, Н. Т.* Роль умственного напряжения в овладении и владении иностранными языками / Н. Т. Ерчак // *Адукацыя і выхаванне.* – 2018. – № 1. – С. 63–73.
3. *Цуканов, Б. И.* Качество «внутренних часов» и проблема интеллекта / Б. И. Цуканов // *Психологический журнал.* – 1991. – Т. 12, № 3. – С. 38–44.
4. *Немов, Р. С.* Общая психология. В 3 т. Т. II. Познавательные процессы и психические состояния: учебник / Р. С. Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2015. – 1007 с.
5. *Бенедиктов, Б. А.* Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск: Выш. шк., 1974. – 335 с.
6. *Ушаков, Д. В.* Психология интеллекта и одаренности / Д. В. Ушаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с.
7. *Zobl, H.* Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning / H.Zobl // *TESOL Quarterly.* – 1980. – Vol. 14, iss. 4. – P. 469–479.

(Дата подачи: 14.02.2019 г.)

Е. В. Бондарчук

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск

E. Bondarchuk

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.923:316.614

СВЯЗЬ САМОПОЗНАНИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

COMMUNICATION OF SELF-KNOWLEDGE AND SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS-TEACHERS

В статье рассматривается проблема связи самопознания и самоактуализации студентов-педагогов. Установлена статистически значимая связь уровня самопознания и самоактуализации студентов-педагогов первого курса. Выявлено, что для большинства студентов характерен средний уровень самопознания и самоактуализации; артистический, интеллектуальный и социальный тип личности.

Ключевые слова: самопознание; самоактуализация; студенты-педагоги; самопознание студентов-педагогов; самоактуализация студентов-педагогов.

In the article the problem of connection of self-knowledge and self-actualization of students-teachers is considered. In the course of the research the statistical significant connection of the level of self-knowledge and self-actualization of students-teachers of the first course is established. It is revealed that for the majority of students the average level of self-knowledge and self-actualization is characteristic; artistic, intellectual and social type of personality.

Keywords: self-knowledge; self-actualization; students-teachers; self-knowledge of students-teachers; self-actualization of students-teachers.

В настоящее время в связи с модернизацией системы образования особую актуальность приобретает проблема развития и саморазвития личности. Развитие и саморазвитие личности тесно связаны с ее самопознанием.

Самопознание – это процесс познания человеком самого себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своего отношения с другими людьми и т. п. [1, с. 5]. Самопознание выступает одной из основных функций самосознания человека.

Особое значение проблема самопознания приобретает в гуманистической психологии. А. Маслоу и К. Роджерсом самопознание рассматривается как необходимое условие саморазвития личности, ее самоактуализации. Самоактуализация – стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей [2, с. 165]. Представители гуманистической психологии подчеркивают, что только в случае самоактуализации человек обретает смысл своего существования. Мы согласны с А. Маслоу относительно того, что в основании системы ценностей самоактуализирующегося человека лежит его базовое принятие жизни, согласие с собой. Самоактуализирующиеся индивиды имеют прочную основу для формирования жизненных ценностей, они много внимания уделяют целям, склонны ценить сам процесс пути к достижению цели [3, с. 209–211].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев полагают, что самопознание является основой развития постоянного самоконтроля и саморегуляции человека, выступая также в качестве основы для реализации оценочного отношения к самому себе или самооценки.

Большое значение имеет самопознание в деятельности педагога. Проблеме самосознания и самопознания педагога посвящены исследования В. Л. Блиновой, Ю. Л. Блиновой, В. Г. Маралова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, И. Л. Фельдман, С. Д. Якушевой и др. Ученые указывают на то, что самопознание невозможно без осознания и оценки педагогом своего образа жизни, самоанализа своего внутреннего мира. Работа над собой, социальная активность возникают у человека из переживаний противоречия между требованиями жизни и собственным несовершенством. Профессиональное самопознание способствует продвижению личности педагога к вершинам профессионального мастерства и является психологическим условием эффективности этого процесса.

Значимость высокого уровня профессионального самосознания для деятельности педагога подчеркивает Л. М. Митина, которая считает его основным условием профессионального развития учителя. По мнению Л. М. Митиной, низкий уровень развития самосознания учителя характеризуется осознанием и самооценкой лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в неустойчивый образ, определяющий неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. У педагогов с высоким уровнем профессионального самосознания целостный образ Я вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения [4, с. 65]. А. К. Маркова отмечает, что перцептивно-рефлексивные способности педагога наименее компенсируются другими способностями, и в случае их отсутствия часто являются причиной низкой продуктивности педагогической деятельности, либо приводят к деформациям личности [5, с. 194–195].

И. Л. Фельдман выделяет в структуре профессионального самопознания педагога три взаимосвязанных компонента: когнитивный, оценочный и мотивационный. Когнитивный компонент включает всю сумму знаний человека о себе как субъекте определенной профессиональной деятельности, что предполагает не только знания человека о себе как профессионале, но и знания о существенных особенностях данной профессиональной деятельности, ее требованиях к личности профессионала, а также знание профессионального эталона (образ идеального педагога), с которым человек постоянно сравнивает себя в процессе самопознания и к которому стремится в своем профессиональном развитии. Оценочный компонент представляет собой комплекс гностических и перцептивно-рефлексивных умений, необходимых для решения проблемы своего соответствия-несоответствия профессиональному эталону. С этой целью человеку приходится решать целый ряд гностических задач, требующих в первую очередь оценочной деятельности. Мотивационный компонент включает направленность личности на профессиональное самопознание, которое способствует профессиональному росту, развитию личности как субъекта педагогической деятельности, ее продвижению на пути к профессиональному мастерству [6, с. 284]. Профессиональное самопознание является необходимым элементом профессионального становления будущего педагога.

Целью нашего исследования было определение связи уровня самопознания и самоактуализации студентов-педагогов.

Исследование проводилось на базе УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». В нем принимали участие студенты первого курса очной формы получения образования, будущие социальные педагоги.

В процессе исследования нами использовался метод опроса и метод тематической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Применялись следующие методики: опросник А. И. Красило «Что значит познать себя?» для выявления способности к самопознанию; опросник К. Б. Малышева с целью определения типа личности; опросник А. Маслоу для изучения уровня самоактуализации.

На первом этапе исследования нами были выявлены способности студентов к самопознанию с помощью опросника «Что значит познать себя?» (А. И. Красило). В исследовании приняли участие 50 студентов-педагогов.

Результаты исследования показали, что большинство студентов-педагогов (21 человек) при ответе на вопросы выбрало вариант «Б». Для них характерна способность к систематической работе по самопознанию, которую они успешно могут сочетать с практическими делами. Большинство будущих педагогов имеет склонность к педагогической деятельности. Однако они пока не готовы принять противоречия и парадоксы человеческой психики. Часто их знания о себе оторваны от собственных действий; у них могут накапливаться случайные и непроверенные мнения, оценки, утверждения и т. п. Их работа по саморазвитию может являться лишь желанием избежать внешних конфликтов, привычкой требовать от себя того, что ожидают (или строго требовали) значимые другие.

Для 8 студентов-педагогов характерен в целом выбор варианта ответа «В». Им свойственна склонность к изучению психологии. Они часто вынуждены сочетать самопознание, которое постоянно отнимает большую часть свободного времени, с другими делами. Данным студентам необходимо заняться психологией всерьез и профессионально изучать те проблемы, которые их волнуют. Для студентов, выбравших варианты ответов «Б» и «В», характерен средний уровень развития самопознания.

11 студентов-педагогов при ответе на большинство вопросов выбрали вариант «Г». Данных студентов можно считать профессиональными психологами. Они полагают, что знают слишком много о человеке вообще и о себе в частности. Однако эта уверенность может иногда подвести их в самых простых ситуациях. Этим студентов можно отнести к высокому уровню развития самопознания.

7 студентов-педагогов выбрали в основном вариант ответа «А». Они чувствуют себя людьми, у которых все еще впереди. Им важно использовать свои сильные стороны – оптимизм и непосредственность восприятия – для углубления самопознания, тогда они добьются успеха. Помешать им могут: нерегулярность занятий; работа по настроению; ориентация на мнение друзей и знакомых; слишком жесткие и однозначные установки и оценки, прочно усвоенные в учебных заведениях или в семье. Резкое изменение официальных ценностей, норм и оценок, свойственное периодам социальных потрясений и перемен, может провоцировать крайности в поведении: агрессивность или разочарование от потери нравственной опоры.

У 3-х студентов-педагогов выявлена одинаковая выраженность ответов «А» и «Б». Для них характерен практический склад ума. Данные студенты считают, что у них нет глубоких психологических проблем, требующих самопознания, поэтому они почти не имеют опыта самоанализа. Большинство внутренних противоречий представляются им следствием внешних причин и конфликтов, поэтому наряду с успехами в практической деятельности они могут неожиданно столкнуться с неудачами и разочарованиями личного плана. Данная категория людей часто смешивает близкие по ощущению, но противоположные по содержанию жизненные ценности. Студентов, для которых характерен вариант ответа «А», а также одинаковая выраженность ответов «А» и «Б», можно отнести к низкому уровню развития самопознания.

Исследование выявило, что для большинства студентов-педагогов первого курса характерен средний уровень развития самопознания, то есть способность к систематической работе по самопознанию. Они имеют склонность к педагогической деятельности, однако пока не готовы принять противоречия и парадоксы человеческой психики. Все вышесказанное свидетельствует о том, что большинство студентов-педагогов правильно выбрали профессию, которая соответствует их склонностям и способностям. Поскольку студенты, участвовавшие в исследовании, находятся на первом курсе, они не владеют всей системой знаний о человеческой психике. Им необходимо еще многому научиться, чтобы углубить и расширить свое понимание психологии человека.

Профессиональное самопознание педагога, в том числе и будущего педагога, тесно связано с его психологической культурой. Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько и др. справедливо подчеркивают, что педагога с высоким уровнем развития профессиональной психологической культуры отличает адекватное профессиональное самопознание, стремление к самосовершенствованию в области профессионального и личностного развития [7, с. 92].

На втором этапе исследования нами был выявлен тип личности по методике К. Б. Малышева. В основу методики положены типы личности Дж. Голланда: социальный, артистический, предприимчивый, интеллектуальный, конвенциональный, реалистический. В исследовании приняли участие 52 студента. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность типов личности студентов-педагогов (по методике К. Б. Малышева)

Количество студентов с выраженностью различных типов личности					
социальн.	артистич.	предприимч.	интеллект.	конвенц.	реалистич.
34	48	24	36	8	30

Из результатов, представленных в таблице 1, видно, что для большинства студентов-педагогов первого курса характерен артистический, интел-

лектуальный и социальный типы личности. Данные три типа близки по своим характеристикам.

Артистическому типу личности присущ сложный взгляд на жизнь, гибкость, независимость суждений. В общении с окружающими люди данного типа опираются на свои непосредственные ощущения, эмоции, интуицию и воображение; предпочитают занятия творческого характера. Вербальные способности у людей артистического типа преобладают над математическими. Для них характерны исключительные способности восприятия и моторики. Данный тип личности отличается акцентированным «Я».

Интеллектуальный тип личности ориентирован на умственный труд. Люди данного типа аналитичны, рациональны, независимы и оригинальны. У них преобладают теоретические и эстетические ценности. Люди интеллектуального типа предпочитают размышлять о проблемах, нежели заниматься реализацией решений. Им нравится решать задачи, требующие абстрактного мышления. Это интеллектуалы, предпочитающие научные профессии. Они обладают как вербальными, так и математическими способностями.

Наиболее подходящим для будущих социальных педагогов является социальный тип личности. Для людей социального типа характерна постановка целей и задач, которые позволяют установить тесный контакт с окружающей социальной средой. Люди данного типа обладают социальными умениями и нуждаются в социальных контактах. Чертами их характера являются: социальность, стремление поучать и воспитывать, гуманность, женственность. Среди наиболее предпочитаемых занятий – обучение и лечение. В основном – это врач, учитель, психолог и т.д. Люди социального типа активны, зависимы, умеют приспосабливаться, решают проблемы, опираясь на эмоции и чувства. Для них характерно умение общаться. Эти люди обладают вербальными и относительно слабыми математическими способностями.

Менее всего у студентов-педагогов выражен конвенциальный тип, являющийся противоположным по своим характеристикам социальному, артистическому и интеллектуальному типам.

Результаты исследования, полученные с помощью методики А. И. Красило «Что значит познать себя?», согласуются с результатами исследования, полученными по методике К. Б. Мальшева, направленной на определение типа личности (по Дж. Голланду). Результаты исследования показали, что в целом для студентов-педагогов первого курса характерны артистический, интеллектуальный и социальный типы личности, а также средний уровень развития самопознания.

На третьем этапе исследования нами был определен уровень самоактуализации студентов-педагогов с помощью методики А. Маслоу. В исследовании приняло участие 48 студентов. В процессе обработки результатов

исследования на основе баллов, полученных по каждой шкале, испытуемые нами были отнесены к одному из трех уровней (высокому, среднему или низкому). При определении уровня самоактуализации по отдельным шкалам, студентов, получивших 0–4 балла, мы относили к низкому уровню, 5–10 баллов – к среднему уровню, 11–15 баллов – к высокому уровню. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень самоактуализации студентов-педагогов (по методике А. Маслоу)

Шкалы	Количество студентов с различным уровнем самоактуализации		
	высокий	средний	низкий
1. Ориентация во времени	15 (31 %)	33 (69 %)	–
2. Ценности	6 (12 %)	42 (88 %)	–
3. Взгляд на природу человека	–	21 (44 %)	27 (56 %)
4. Потребность в познании	27 (56 %)	18 (38 %)	3 (6 %)
5. Креативность	18 (38 %)	30 (62 %)	–
6. Автономность	18 (38 %)	30 (62 %)	–
7. Спонтанность	6 (12 %)	30 (63 %)	12 (25 %)
8. Самопонимание	6 (13 %)	39 (81 %)	3 (6 %)
9. Аутосимпатия	21 (44 %)	24 (50 %)	3 (6 %)
10. Контактность	15 (31 %)	27 (56 %)	6 (13 %)
11. Гибкость в общении	15 (31 %)	27 (56 %)	6 (13 %)
Общий уровень самоактуализации	6 (13 %)	42 (87 %)	–

Из результатов, представленных в таблице 2, видно, что для большинства студентов характерен средний уровень самоактуализации (87 %). Анализ уровня самоактуализации по отдельным шкалам показал, что большое количество студентов имеет высокий уровень по шкале «потребность в познании» (56 %) и низкий уровень по шкале «взгляд на природу человека» (56 %).

Высокая потребность в познании характерна для личности, всегда открытой новым впечатлениям. Шкала «потребность в познании» описывает бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Шкала «взгляд на природу человека» описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей. Этот взгляд может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая). Высокий показатель по данной шкале может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

Результаты по шкалам «контактность» и «гибкость в общении» совпадают, что объясняется схожестью данных шкал. Шкала контактности из-

меряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. Гибкость в общении соотносится с наличием или отсутствием у личности социальных стереотипов, ее способностью к адекватному самовыражению в общении.

Результаты, полученные по методике «Что значит познать себя?» (А. И. Красило), согласуются с результатами, полученными по методике, направленной на определение уровня самоактуализации (А. Маслоу). Для студентов-педагогов в целом характерен средний уровень самопознания и самоактуализации. Нами установлена статистически значимая корреляция между уровнем самопознания и самоактуализации студентов-педагогов: $r_s = 0,63$, $p \leq 0,01$. Выявлено, что чем выше уровень самопознания студентов, тем выше уровень самоактуализации, и наоборот.

Таким образом, результаты исследования показали, что существует связь между уровнем самопознания и самоактуализации студентов-педагогов. В целом студенты-педагоги первого курса имеют средний уровень самопознания и самоактуализации. Они способны к систематической работе по самопознанию. Для них характерен артистический, интеллектуальный и социальный тип личности; склонность к педагогической деятельности. Однако у большинства студентов-педагогов первого курса выявлен низкий уровень по шкале «взгляд на природу человека». Они еще не готовы принять все противоречия и парадоксы человеческой психики, им необходимо научиться продуктивно строить межличностные отношения с другими людьми.

Студентам-педагогам первого курса необходимо овладеть рядом академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. При этом большое значение будет иметь опора на когнитивный, оценочный и мотивационный компонент их профессионального самосознания. У студентов-педагогов важно поддерживать интерес к профессии педагога, к самопознанию; развивать гностические умения, перцептивно-рефлексивные, коммуникативные, организаторские умения и другие, необходимые социальному типу личности. Исследования В. Л. Блиновой, Ю. Л. Блиновой, В. Г. Маралова, И. Л. Фельдман, С. Д. Якушевой и наше исследование показывают, что высокий уровень самопознания будущих педагогов поможет им овладеть профессиональными компетенциями педагога, способами саморегуляции и самоуправления своей деятельностью, создать свою программу самосовершенствования. Развитие самопознания студентов-педагогов будет способствовать развитию их самоактуализации, нахождению смысла своей деятельности, удовлетворенности собой и профессией педагога.

Список использованных источников

1. *Маралов, В. Г.* Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
2. *Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин.* – Минск: Харвест, 2000. – 622 с.

3. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
4. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
6. Фельдман, И. Л. Критерии, показатели и уровни развития профессионального самопознания в структуре Я-концепции педагога / И. Л. Фельдман // Известия Тульского гос. ун-та. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1. – С. 281–289.
7. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения: пособие для педагогов и педагогов-психологов дошкольных учреждений / Е. А. Панько [и др.]; под ред. Е. А. Панько. – Минск: Университетское, 2002. – 207 с.

(Дата подачи: 14.02.2019 г.)

Н. В. Волох

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

N. Volokh

Academy of Public Administration under the aegis
of the President of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 316.6

НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД НА ЖИТЕЙСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ SCIENTIFIC VIEW OF FOLK PSYCHOLOGY FORECASTING

В статье анализируются данные самоотчетов респондентов, полученные по результатам их участия в экспериментальной процедуре, где испытуемые прогнозировали решения реально взаимодействующих людей. Обсуждаются способы социального познания: предсказание как умозаключение на основе атрибутирования отношений, намерений и моделирования данных психических состояний, предсказание с помощью генерализованных суждений о категории людей и эвристика симуляции.

Ключевые слова: прогнозирование в социальном познании; эвристика симулирования; атрибутирование психических состояний; моделирование; генерализованные суждения.

The article analyzes the data of the respondents' self-reports, obtained from the results of their participation in the experimental procedure, where the subjects predicted solutions of actually interacting people. Methods of social cognition are discussed: prediction as a deduction based on attributing relationships, intentions and modeling data of mental states, prediction using generalized judgments about the category of people and heuristics of simulation.

Keywords: forecasting in social cognition; heuristics of simulations; attribution of mental states; modeling; generalized judgments.

Включенность людей в социальные общности, взаимозависимость друг от друга в различных социальных контекстах (формальных / неформальных, деловых / межличностных) побуждает их прикладывать усилия для понимания, прогнозирования намерений, решений, поступков, действий

себе подобных. Потребность в социальном познании не насыщаемая, а суждения о человеке, группе людей выступают ориентировочной основой для поведения, принятия решений и т. д. Современных философов, когнитивных и социальных психологов, нейробиологов интересует вопрос, каким образом человек предсказывает поведение, намерение, реакции другого, группы людей. Ученые ищут и находят ответы на важные вопросы о механизмах, операциях, инструментах предсказания. Однако, накопленные научные знания представляют разрозненные, порой спорные кластеры данных о прогнозировании как о процессе формирования суждений о людях. Часто в научной литературе психологическое прогнозирование обсуждается без ссылки на предмет познания (социальный / предметно-событийный), без различий в моделях научно-нормативного / житейского познания, интрасубъективного / интересосубъективного, что приводит к необоснованной экстраполяции знаний из одной области в другую, неясности в методологии. На наш взгляд, образовался существенный разрыв между теоретико-методологической базой зарубежных исследований и отечественной, что приводит к игнорированию когнитивно-лингвистического аспекта, сужая область исследования до социально-перцептивных умений в прогнозировании.

Понятия «обыденная психология» («folk psychology» S. Stich, S. Nichols), наивная, интуитивная психология или психология здравого смысла (D. Lewis, 1972) используются философами, когнитивными психологами, нейробиологами для обозначения ряда когнитивных способностей «читать сознание, разум» (mindreading) [1]. Под обыденной психологией понимают способности описывать, интерпретировать и предсказывать друг друга путем приписывания убеждений, желаний, надежд, чувств и других знакомых психических состояний (P. Godfrey-Smith, 2005) [2].

Понимание психики другого, предсказание достигается посредством упражнения в теоретических рассуждениях. Это положение принадлежит так называемой «теории-теорий» («theory-theory»). Для рассуждений используется здравый смысл, построенный на причинно-следственных отношениях эмпирических данных (представлениях о прошлых и настоящих обстоятельствах, поведении цели, включая вербальную продукцию, представления о поведении цели в будущем и др.), житейских законах («банальностях» по D. Lewis или совокупности общеизвестных обобщений в отношении причинно-следственных связей психических состояний, сенсорных стимулов и моторных реакций [3]. По М. Якобони, психическую внутреннюю активность других людей невозможно наблюдать, но поведение можно прогнозировать на основе понимания закона причинности и взаимосвязанности восприятия, намерений, решений, убеждений и действий [4]

Согласно R. Griffin, S. Baron-Cohen, «обыденная психология» включает в себя: 1) раннюю теорию психического или theory of mind (ToM), способность представлять себя или других, имеющих такие психические состоя-

ния как цели, намерения, убеждения, которые играют причинную роль в поведении (например, А желает..., В знает...); 2) представления о наличии у других соматических, аффективных состояний, черт, склонностей, и эмпирических обобщений о поведении (например, «люди с переутомлением обычно раздражительны») [5]. Способности к пониманию образованы «набором понятий (убеждения, желания и т. д.) и основополагающими правилами о том, как взаимодействуют эти понятия (например, люди действуют, чтобы удовлетворить свои желания в соответствии со своими убеждениями). Статус этих понятий и принципов широко варьируется от символов и правил обработки субличностного языка мышления (Stich & Nichols, 1992) к набору понятий и гипотез личностного уровня, к которым имеется явный доступ (Gopnik & Wellman, 1992; Gopnik & Melzoff, 1997). Эти понятия и принципы представляют собой причинно-следственную «теорию» о том, как психические состояния агента взаимодействуют для создания поведения, и что эта теория в сочетании с соответствующей исходной информацией об агенте является средством, с помощью которого мы формулируем объяснения и предсказания о психических состояниях и поведении» [6, с. 4]. Обоснование теории может состоять не только из относительно поверхностных обобщений о психологических свойствах на личностном уровне; постулатов об обработке информации на субличностном уровне, но из конкретной информации относительно конкретного человека [7]. Предсказание осуществляется не только на предположениях об их психологических состояниях, но и на знании эмпирической теории психологических вопросов.

Среди ученых нет единого мнения, какого типа законы и правила используются для «чтения» психических состояний. Некоторые сторонники «теории-теории» считают, что обыденная психология сродни научной теории, основанной на дедуктивно-номологическом подходе. Другие представители подхода рассматривают народную психологию как систему знаний на уровне теоретической модели и гипотезы, а не универсального обобщения; как просто набор гипотетических структур, включающих убеждения, желания, действия, эмоции, разработанный по-разному для различных людей в различных обстоятельствах (H. Maibom, 2003; P. Godfrey-Smith, 2005) [8]. Модель представляет собой простую схему практического рассуждения в конкретной ситуации, построенную на посылах о намерениях, знаниях о средствах достижения цели, где вывод представляет собой предсказание действия.

Согласно исследованиям Н. Wimmer, J. Perner, дети после 4 лет могут предсказывать поведение, основанное на ложном убеждении в новой ситуации (Wimmer & Perner 1983; Wellman et al. 2001). Испытуемые в экспериментальной ситуации следили за главным героем, который ставил объект в местоположение X. Затем наблюдали, что в отсутствие главного героя объект был перенесен из X в местоположение Y, что оставалось сюрпризом

для персонажа. Испытуемые должны были указать, где главный герой будет искать объект при его возвращении [9].

Второй компонент теории разума – социально-перцептивный. В отличие от социального познания он менее связан с другими когнитивными способностями, языком и более тесно связан с аффективной системой. Традиционно включается в рубрику восприятия, познания человека; состоит из способностей различать людей и оперативно выносить суждения о их психическом состоянии по выражению их лица, по телодвижениям [10].

Согласно А. I. Goldman, симуляция (эвристика моделирования, имитация) представляет собой другой механизм, альтернативу метода чтения мыслей на основе теоретических суждений. Суждения с точки зрения теории симуляции в большей степени зависят от способности человека творчески проецировать себя в ситуацию отличную от его фактического положения (А. I. Goldman, P. L. Harris) [11]. С позиций народной психологии любой человек может формировать предсказания, главное знать закономерности, положения народной психологии, правильно рассуждать и использовать знания житейских законов (P. M. Churchland, P. Carruthers) [3].

Предсказание осуществляется посредством использования когнитивных возможностей для имитирования (моделирования, симуляции) других (M. Davies, T. Stone), а не совокупности знаний о психических состояниях других. [7]. Симуляция подразумевает способность поставить себя на место другого или сопереживать другим людям, используя свой творческий потенциал (для рассмотрения мира с точки зрения другого), мотивацию, рациональные и эмоциональные ресурсы для практического рассуждения. Согласно теории симуляции, чтение мыслей представляет собой мысленную проекцию, в которой субъект предсказания временно принимает точку зрения другого (R. Gordon 1986; A. I. Goldman 1989; 2006) [12]. Согласно А. I. Goldman, P. L. Harris, симуляция представляет собой трехэтапный процесс, в котором мысленно имитируется психическое состояние цели, затем интроспектируется, классифицируется моделируемое психическое состояние и, наконец, проецируется категоризированное состояние на цель [11]. Приверженцами данного подхода симулирование считается эффективным эвристическим способом формулирования предсказательной гипотезы и носит автоматический, феноменологический характер [11], [12].

По плану нашего исследования была осуществлена экспериментальная процедура, в которой испытуемые прогнозировали решения других людей. Согласно условиям респонденты имели возможность наблюдать за реальным взаимодействием людей, владели информацией о принимаемых ими (агентами) решений в динамике уже после фиксации своих предсказаний. В конце процедуры испытуемые отвечали на вопрос о том, как они осуществляли прогнозирование. Вербальные интроспективные самоотчеты были обработаны с помощью метода анализа документов, а именно процедуры открытого коди-

рования по методу обоснованной теории (А. Страусс, Дж. Корбин, 2001). Цель анализа – выявить способы предсказания. В исследовании приняли участие студенты вуза управленческой направленности от 18 до 22 лет в количестве 248 человек. В процессе разделения данных, их сравнения, вербальной продукции испытуемых были присвоены соответствующие понятийные ярлыки, которые сгруппированы в общие категории, позволяющие теоретизировать исходные данные и описать их как способы прогнозирования.

Категория 1.1 «Предсказание как умозаключение на основе моделирования атрибутируемых психических состояний людей» сформирована по признаку приписывания агентам психических состояний, а именно, отношений, намерений. Это проявилось в описаниях отношений участников в наблюдаемой группе как конфликтных, не сотрудничающих, их намерений как сугубо эгоистичных. Например, «противоположные стороны были так сказать в конфликте и поэтому одни отнимали очки у других»; «собственное нежелание участников работать коллективно». Полученные результаты свидетельствуют о том, что испытуемые обращаются к репрезентациям психических состояний других; предсказание решения агентов есть результат умозаключения на основе не только наблюдаемого поведения (по условиям процедуры), но и атрибутирования психических состояний, что согласуется с постулатами народной психологии (D. Premack, G. Woodruff, 1978; S. Stich, S. Nichols, 2003; P. Godfrey-Smith, 2005). Согласно D. Premack, G. Woodruff, «у человека есть теория разума, если он вменяет психические состояния себе и другим. Система выводов такого рода правильно рассматривать как теорию, потому что такие состояния не являются непосредственно наблюдаемыми, и система может быть использована для предсказания поведения других» [13, с. 515]. Данные скорее свидетельствуют в пользу положений Н. Maibom (2003), P. Godfrey-Smith (2005), согласно которым предсказатель моделирует, а не теоретизирует на уровне обобщений, собирает из репертуара представлений стандартные элементы состояний (убеждения, предпочтения, намерения, действия, эмоции) и связывает их в логические отношения. Базовая народно-психологическая интерпретация состоит в построении модели психологического профиля для человека и формулируется в вопросе. Цель моделирования – генерирование «выходных данных» в форме прогнозируемого решения [14].

Эмпирические данные самоотчетов типа «я учитывала возможность того, что люди иногда прислушиваются к мнению других», «я выбирала белую карту в надежде на то, что совесть руководителей проснется и они не будут выбирать зеленый цвет», «просто верила в благоразумие и ставила белую», «в критической ситуации совесть просыпается у всех» категорированы нами в группу 1.2 «Предсказание как умозаключение на основе моделирования атрибутируемых психических состояний людей». Отличия категорий 1.1 и 1.2 в коннотации психических состояний (позитивная /

негативная). Объяснение способа предсказания находим в способности предсказателя моделировать из представлений о психических состояниях (убеждения, предпочтения, намерения, действия, эмоции) и связывать их в логические отношения (D. Premack, G. Woodruff, 1978; S. Stich, S. Nichols, 2003; P. Godfrey-Smith, 2005). Так, респонденты, владея информацией о текущих решениях агентов, наблюдая за групповыми обсуждениями, приписывают им намерения (прислушаться, руководствоваться совестью, быть благородным), моделируют их и формулируют гипотезы – предсказания.

В категорию 2 «Предсказание на основе генерализованных суждений о категории людей» объединены стереотипные суждения-обобщения респондентов, например, «из 10 игроков всегда найдется алчный»; «на первых порах основывался на человеческой жадности, т. е. зеленые должны быть на 100%»; «люди корыстны, любят деньги». Обсуждение результатов зависит, на наш взгляд, от методологической позиции. Н. А. Рождественская в статье «Роль стереотипов в познании человека человеком», ссылаясь на Т. Сарбина, Р. Тафта, Д. Бейли, говорит о стереотипах как составляющей выводов в социальном познании, работающих в качестве посылок для умозаключений по типу силлогизма [15]. Таким образом, суждения-обобщения можно рассматривать как элемент схемы рассуждений, в которой 1) одной из посылок выступает осознанное обобщение (стереотип) «все алчные» или «хотя бы один всегда алчный»; 2) другой посылкой – ситуативная информация; 3) формулировка вывода как умозаключения из двух посылок.

В категорию 3 «Прогнозирование как эвристическая симуляция» вошли данные вербального самоотчета типа «ставил себя на место участников, т. е. как бы я ставил»; «на основании собственных мыслей, какую карточку на месте руководителей выбрал бы сам». Суждения респондентов содержат указания на особенности прогнозирования посредством идентификации с участниками взаимодействия, рефлексии собственного намерения в подобной ситуации, проекции намерений на других. Полученные результаты подтверждают теорию симуляции и исследовательские данные А. I. Goldman, P. L. Harris, D. Kahneman об использовании эвристики в процессе социального познания.

Анализ зарубежной литературы позволил нам выбрать релевантную задачам исследования методологию: 1) функционализм как одно из ведущих направлений в современной философии сознания (philosophy of mind), в его связи с «обыденной психологией» (folk psychology), согласно которой предсказательные суждения есть результат моделирования атрибутируемых психических состояний других; 2) теорию имитации (умственной симуляции) как представление о психических состояниях других посредством имитации их психических состояний в уме. Эмпирические результаты экспериментальной процедуры, обработанные данные самоотчетов респондентов релевантны теоретическим положениям и подтверждают выводы

других исследователей. Люди формулируют прогнозные суждения относительно решений других субъектов 1) на основе моделирования приписываемых другим психических состояний (отношений, намерений); 2) обращаясь к генерализованным суждениям о категории людей; 3) с помощью эвристики симуляции. Впервые в отечественной науке обсуждается не социально-перцептивный, а когнитивно-лингвистический аспект прогнозирования в социальном познании.

Список используемых источников

1. *Stich, S.* Folk Psychology / S. Stich, S. Nichols // *The Blackwell Guide to Philosophy of Mind* / S. Stich, T. Warfield (eds). – Oxford: Blackwell, 2003. – P. 235–255.
2. *Godfrey-Smith, P.* Folk Psychology as a Model / P. Godfrey-Smith // *Philosopher's Imprint*, 2005. – V. 5, № 6. – P. 1–16.
3. *Ravenscroft, I.* Folk Psychology as a Theory / I. Ravenscroft // *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. – Режим доступа: <https://plato.stanford.edu/entries/folkpsych-theory/>. – Дата доступа: 17.12.2018.
4. *Якобони, М.* Отражаясь в людях: почему мы понимаем друг друга / М. Якобони. – М.: ООО «Юнайтэд Пресс», 2011. – 366 с.
5. *Griffin, R.* The Intentional Stance: Developmental and Neurocognitive Perspectives / R. Griffin, S. Baron-Cohen // *Daniel Dennett / A. Brook, D. Ross*. – Cambridge, 2002. – P. 83–116.
6. *Apperly, I. A.* Beyond Simulation-Theory and Theory-Theory: Why Social Cognitive Neuroscience Should Use Its Own Concepts to Study «Theory of Mind» / I. A. Apperly // *Cognition*, 2008. – V. 107, № 1. – P. 4.
7. *Davies, M.* Folk Psychology and Mental Simulation / M. Davies, T. Stone // *Royal Institute of Philosophy*, 1998. – Vol. 43. – P. 53–82.
8. *Maibom, H.* The Mindreader and the Scientist / H. Maibom // *Mind and Language*, 2003. – V. 18, – P. 296–315.
9. *Wimmer, H.* Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception / H. Wimmer, J. Perner // *Cognition*, 1983. – V. 13, № 1, – P. 103–128.
10. *Tager-Flusberg, H.* A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome / H. Tager-Flusberg, K. Sullivan // *Cognition*, 2000. – V. 76. – P. 59 – 89.
11. *Goldman, A. I.* Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading / A. I. Goldman. Oxford university press. 2006. – 356 p. – Режим доступа: <https://play.google.com/books/reader?id=vsKpQ1An4hcC&hl=ru&pg=GBS.PA26.w.1.0.0>. – Дата доступа: 12.10.2018
12. *Barlassina, L.* Folk Psychology as Mental Simulation/ L. Barlassina *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. – Режим доступа: <https://plato.stanford.edu/entries/folkpsych-simulation>. – Дата доступа: 17.12.2018
12. *Kahneman, D.* The Simulation Heuristic / D. Kahneman, A. Tversky // *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases* / D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. – P. 201–208.
13. *Premack, D.* Does the chimpanzee have a theory of mind? / D. Premack, G. Woodruff // *Behavioral and Brain Sciences*, 1978. – V. 1, – № 4, – P. 515–526.
14. *Godfrey-Smith, P.* Folk Psychology as a Model P. Godfrey-Smith // *Philosopher's Imprint*, 2005. – V. 5. – P. 1–15.
15. *Рождественская, Н. А.* Роль стереотипов в познании человека человеком / Н. А. Рождественская // *Вопросы психологии*. – 1988. – № 4. – С. 69–76.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

A. В. Врублевский

Университет гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь, Минск

Н. Н. Лепешинский

ОАО «Паритетбанк», Минск

A. Vrubleuski

University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of the Republic of Belarus, Minsk

N. Lepeshinski

OJSC «Paritetbank», Minsk

УДК 159.9:614.8–057.36

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ОТНОШЕНИЯ К РИСКУ У БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПОЖАРНЫХ-СПАСАТЕЛЕЙ

PARTICULARITIES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND THE ATTITUDE TO RISK AMONG THE FUTURE HEADS OF THE FIRE RESCUE SUBUNITS

На отношение к риску и психологическое благополучие обучающегося учреждения образования МЧС, будущего руководителя подразделения пожарных-спасателей оказывают влияние различные качества и свойства личности. Согласно модели принятия риска Дж. Аткинсона, мотивация стремления к успеху и мотивация избегания неудачи имеют взаимосвязь с отношением человека к риску. Модель психологического благополучия К. Рифф включает в себя свойства и качества личности, многие из которых связаны с отношением к риску. В статье описаны результаты анализа взаимосвязи психологического благополучия спасателей и мотивации стремления к успеху, а также психологического благополучия и мотивации избегания неудачи. Приведена оценка взаимосвязи отношения к риску и психологического благополучия курсантов.

Ключевые слова: риск; отношение к риску; мотивация достижения успеха; мотивация избегания неудачи; психологическое благополучие; спасатель; условия риска.

The particularities of the mutual influence of achievement and avoidance motivation, attitude towards risk and psychological well-being among the cadets which undergo training for work as heads of rescue subunits are considered. The analysis of the scientific literature on approaches to the assessment of psychological well-being, achievement and avoidance motivation, as well as the risk-taking model of J. Atkinson has been carried out. An experimental study was organized and conducted using methods for assessing the motivation for striving for success and the motivation for avoiding failures after T. Ehlers, as well as the methods for assessing the level of psychological well-being using the questionnaire "Psychological well-being scales" of C. D. Ryff (in N. N. Lepeshinsky's adaptation).

Keywords: risk; attitude to risk; achievement motivation; avoidance motivation psychological well-being; a rescuer; risk conditions.

Большинство людей имеют потребность в успехе (мотивацию достижений), однако степень ее развития у разных субъектов различна. От степени развития данной потребности зависит эффективность профессиональной деятельности. Реализуя эту потребность и достигая определенных результатов, человек может иметь субъективное ощущение полноты реализации своего потенциала, а значит повысить уровень психологического благополучия. В определенной степени подобные утверждения можно применить и к будущим руководителям подразделений пожарных-спасателей, курсантам МЧС, приобретающим умения и навыки ликвидации чрезвычайных ситуаций и спасания людей.

Психологическое благополучие в научной литературе имеет немало определений. Всемирная организация здравоохранения использует понятие благополучия как ключевое в определении здоровья человека, так как данное понятие характеризует область свойственных здоровой личности состояний. По мнению экспертов этой организации, благополучие связано с реализацией физических, духовных и социальных потенций человека и обусловлено самооценкой и чувством социальной принадлежности в большей степени, чем биологическими функциями организма [1]. К пониманию благополучия в психологии сложилось два основных подхода [2]: гедонистический, который рассматривает благополучие в виде соотношения позитивного и негативного аффектов и полной оценки человеком своей жизни с точки зрения удовлетворенности-неудовлетворенности [3–5], и эвдемонистический, рассматривающий благополучие как представляющее реализацию истинного потенциала стремление к совершенствованию [6]. Мы подразумеваем под психологическим благополучием относительно устойчивое состояние, вызванное переживанием человеком полноты реализации своего потенциала в конкретных жизненных условиях [7].

Многомерная модель психологического благополучия личности К. Рифф состоит из шести основных компонентов: положительные отношения с другими, управление окружением, автономия, наличие цели в жизни, личностный рост и самопринятие [8].

Компонент «Положительные отношения с другими» включает в себя: доверительные отношения с окружающими; способность любить как показатель психического здоровья; открытость, проявление теплоты и заботы о других; отсутствие изоляции в межличностных взаимоотношениях; способность идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими; способность сопереживать; привязанность к людям и близкие отношения; способность к крепкой, не поверхностной дружбе.

Компонент «Автономия»: самостоятельное регулирование собственного поведения; самостоятельность и независимость, способность противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом; оценка себя в соответствии с личными критериями.

Компонент «Управление окружением» состоит из: способности организовывать повседневную деятельность; контроля внешней деятельности, использования представляющихся возможностей, способности улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей.

К компоненту «Личностный рост» относятся: чувство собственного развития; восприятие себя «растущим» и открытым новому опыту; чувство реализации своего потенциала и улучшения себя и своих действий с течением времени; изменение себя в соответствии с собственными познаниями и достижениями; интерес к жизни.

Компонент «Цель в жизни» содержит: ясное понимание цели в жизни, чувство направленности и преднамеренности; убеждения, которые являются источниками цели в жизни; оценку смысла прошедшей жизни.

В компонент «Самопринятие» включаются: отношение к себе; оценка своих хороших и плохих сторон и качеств; оценка своего прошлого.

Модель К. Рифф была представлена в методике «Шкалы психологического благополучия», позднее адаптированной Н. Н. Лепешинским для национальной культуры [7].

Модель психологического благополучия содержит свойства и качества личности, многие из которых связаны с отношением к риску. Так, была выявлена взаимосвязь готовности к риску с решительностью, неуверенностью, легкостью в общении и самоутверждением, положительная связь с самостоятельностью и отрицательная – с рациональностью (склонностью к основательному расчету при планировании действий) (Т. В. Корнилова, 2003). Среди связанных с готовностью к риску характерологических свойств личности были отмечены высокая самооценка и уверенность в себе, а среди качеств личности – агрессивность, высокий самоконтроль и целеустремленность (Г. Грязнова, 2007).

На сегодняшний день установлено влияние на успешность деятельности таких факторов, как мотивация, способности, социальный статус в группе, а также влияние свойственных возрасту психологических особенностей (К. М. Гуревич, В. И. Ковалев, В. С. Мерлин, А. Т. Ростунов, Б. М. Теплов и др.). Есть данные о влиянии психологического благополучия на успешность деятельности курсантов военного вуза [7]. Влияние психологического благополучия на успешность профессиональной деятельности офицера-спасателя в условиях ликвидации чрезвычайной ситуации, а также взаимосвязь психологического благополучия и поведения в ситуации риска фактически не рассматривались.

По результатам работ, посвященных особенностям деятельности специалистов опасных профессий в рискованных ситуациях (военных, сотрудников силовых структур, операторов АЭС и пр.), можно утверждать, что такие качества, как самоконтроль, высокая способность к переключению уста-

новок, эмоциональная устойчивость, способность к планированию и положительный настрой способствуют эффективному решению поставленных задач, а также влияют на способность человека к риску (М. А. Котик, 1990). Имеются данные о том, что уровень самооценки и личностной тревожности субъекта также оказывают влияние на эффективность деятельности в ситуации риска (В. А. Бодров и Н. Ф. Лукьянова, 1981).

Отношение человека к риску выражается в рискованном поведении. Имеются различные подходы и в описании видов рискованного поведения. Один из них основан на различении двух типов риска: мотивированного (связанная с вычислением шансов на успех прагматическая тенденция) и немотивированного (тенденция субъекта без особой надобности сближаться с опасностью). Причем мотивированный риск является для субъекта тем средством, благодаря которому он увеличивает область собственных возможностей и в наибольшей степени реализует себя (В. А. Петровский, 1994).

Отношение к риску можно описать несколькими качествами и свойствами личности, среди которых готовность к риску и склонность к риску. Готовность к риску относят к свойствам надситуативной активности субъекта (Ю. Козелецкий, 1991, В. А. Петровский, 1992) или к свойствам личностной саморегуляции, которое проявляется при принятии решений и выборе стратегий действия в условиях неопределенности (Т. В. Корнилова, 1994, 1997). В качестве личностного свойства его относят к умению субъекта принимать решения в условиях неопределенности как недостаточности ориентиров» [9, с. 167]. Е. П. Ильин отмечает, что готовность к риску – это интеллектуально-волевое состояние «здесь и сейчас», понимание ситуации как рискованной и принятие риска (готовность пойти на риск с учетом своих возможностей) [10]. О. В. Вдовиченко приходит к выводу, что под «готовностью к риску» многие исследователи понимают характерологическую мотивированную составляющую действия в различных жизненных ситуациях [11].

Под склонностью к риску понимают личностную диспозицию, стремление к опасности (которое лишь облегчает принятие риска) [10], индивидуальное свойство, различающее поведение людей в однотипных задачах [9, с. 167], личностную предпосылку или черту, обусловленную внешними факторами и личностными особенностями [11]. Как отмечает Т. В. Корнилова, «понятие «склонность к риску» более характерно для переводов англоязычных работ» [9, с. 167].

Склонность к риску В. С. Ахтямов упоминает среди личностных характеристик работников пожарной службы, которые влияют на принятие управленческого решения в стрессогенных ситуациях [12]. Умеренную склонность к риску относят к свойствам и качествам личности, отличающим эффективных в своей деятельности пожарных и спасателей, а высокий ее уровень вместе с обостренной реакцией на неудачи относят к противопоказаниям для такого вида деятельности [13].

При оценке отношения к риску большое значение имеют не только объективные параметры ситуации, но и субъективное восприятие ее человеком. Человек может воспринимать ситуацию с большим или меньшим риском, чем она может показаться постороннему (К.-Э. Вернерид, 1988). Как отмечает Е. П. Ильин, на восприятие риска могут повлиять воспоминания и связанные с ними ассоциации, предрасположения и положительный или отрицательный настрой, текущие состояния с сильными и глубокими эмоциями, беспечность и самоуверенность [10]. В условиях чрезвычайной ситуации обстановка может восприниматься человеком в зависимости от того, находится ли он в опасной зоне или является сторонним наблюдателем, а также имеет ли он опыт нахождения в таких условиях или нет.

Кроме того, на восприятие риска влияют различные условия достижения вероятного успеха: наличие гарантии (например, гарантии защиты при неопределенном исходе), наличие знаний и положительного опыта в предыдущих ситуациях, ценность связанного с риском объекта или величина награды, отдаленность исхода по времени, ограничение времени на принятие решения, произвольности или обязательности условий ситуации, вероятность успеха или неудачи, оценка собственной подготовленности к ситуации и самооценка [10]. В некоторых случаях это объясняется доступностью эвристики [14, с. 134]. Другие психологи приводят иные свойства, влияющие на оценку риска и имеющие значение для офицера-спасателя: степень уверенности в себе, профессиональная тренированность поведения в нестандартных ситуациях, способность быстро ориентироваться в ситуации, наличие внутреннего и внешнего локуса контроля, тревожность (С. Н. Богомолова, 1979).

Склонность к риску может возникать из-за привыкания у тех людей, которые занимаются экстремальными видами деятельности, к которым, безусловно, относится и деятельность офицера-спасателя при ликвидации чрезвычайной ситуации [10].

Готовность к принятию риска очень важна для специалистов экстремальных профессий. Ведь сами по себе экстремальные ситуации подразумевают наличие опасности, угрозу ущерба, риск. Трудно себе представить эффективно действующего в таких условиях специалиста, который имеет низкую или нулевую готовность к риску. В книге «Психология риска» Е. П. Ильин упоминает беседу с космонавтами С. Крикалевым и трижды Героем Советского Союза А. И. Покрышкиным. Они не признавали неоправданного риска, но и без риска не обходились, утверждая: «Рискуя, ты уменьшаешь число своих потерь» [10]. В данном случае, на наш взгляд, речь идет о мотивированном риске.

Многие исследователи отмечают зависимость между мотивом достижения и избегания и показателями склонности к риску (Д. Аткинсон, 1957; Д. МакКлелланд, 1971, А. Г. Ниашавили, 2007). В научной литературе есть информация о положительной связи показателей склонности к риску с мотивацией до-

стижения и отрицательной – с мотивацией избегания (С. А. Ермолина, 2011). Первый из мотивов Х. Хекхаузен описывает как стремление к повышению и поддержанию на высоком уровне своих способностей и умений в той деятельности, достижения в которой считаются обязательными [15, с. 84].

Как отмечает Е. П. Ильин, не во всех случаях можно обосновать выбор рискованного поведения концепцией Д. Мак-Клелланда, так как существуют данные о проявлении у людей тенденции к бескорыстному риску, описываемому как влечение к опасности, в ситуациях выбора рискованного поведения, не дающего преимущества перед безопасным выбором с точки зрения достижения поставленной цели [10]. На наш взгляд, в данных ситуациях имеет место влияние психологического благополучия.

Большинство людей имеют потребность в успехе (мотивация достижений), однако степень ее развития у разных субъектов различна. От степени развития этой потребности зависит эффективность профессиональной деятельности. Реализуя эту потребность и достигая определенных результатов, человек получает более полное субъективное ощущение полноты реализации своего потенциала, а значит повышает уровень психологического благополучия.

У спасателей МЧС присутствуют различные виды мотивов. Как отмечает С. С. Каппушев, анализируя особенности профессиональных мотивов сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России (далее – ГПС), ведущими профессиональными мотивами являются «профессиональные» и «личного престижа», меньше проявляются «прагматические», «познавательные» и «социальные». Преобладание мотивов имеет зависимость от стажа работы. Так, у сотрудников ГПС со стажем менее 3 лет преобладают «профессиональные мотивы», «личного престижа» и «познавательные»; у сотрудников ГПС со стажем 4–9 лет – «личного престижа», «профессиональные» и «прагматические»; у сотрудников ГПС со стажем службы 10–19 лет – «личного престижа», «профессиональные» и «познавательные»; а у сотрудников ГПС со стажем более 20 лет – «профессиональные мотивы», «личного престижа» и «прагматические» [16].

На наш взгляд, «профессиональный мотив» и мотив «личного престижа» связаны с реализацией человеком своего потенциала, т. е. с психологическим благополучием.

Стремящийся повысить свой профессиональный уровень спасатель будет прилагать все усилия, чтобы реализовать свой потенциал при ликвидации чрезвычайной ситуации. В зависимости от имеющегося опыта спасатель будет видеть в возникшей перед ним чрезвычайной ситуации либо знакомую задачу, либо незнакомую, а значит более трудную. В любом случае при сильной мотивации достижения цель будет такова – решить задачу наилучшим образом для достижения результата.

Согласно модели принятия риска Дж. Аткинсона, в любой ситуации действуют две тенденции: стремление к успеху и стремление к избеганию

неудачи, которые являются разнонаправленными [17]. От того, в какой степени эти тенденции выражены, будет зависеть сила мотивации, т. е. конечное стремление осуществить стоящую задачу. Каждая из этих тенденций имеет три составляющие: мотив (достижения успеха либо избегания неудачи), субъективную вероятность (успеха или неудачи) и субъективную ценность (успеха или неудачи). Итоговый показатель силы мотивации, стремления осуществить стоящую задачу, по Аткинсону, будет зависеть от суммы стремления к успеху и стремления избежать неудачи. Рисковой в данной модели является ситуация, при которой субъективная вероятность успеха равна субъективной вероятности неудачи. Для оценки отношения к риску можно рассмотреть результирующую тенденцию, которую можно выразить как разность между мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудачи, в двух ситуациях:

- мотивация достижения успеха больше мотивации избегания неудачи. Результирующая тенденция в такой ситуации положительная – человек идет на риск, выбирает задачи среднего уровня сложности. Затем, достигнув успеха, он будет выбирать более сложные задачи. Данную ситуацию можно назвать преобладанием мотива достижения в ситуации риска;

- мотивация достижения успеха меньше мотивации избегания неудачи. В такой ситуации результирующая тенденция отрицательная. Человек на риск не идет. Точнее, почти не идет, так как может согласиться на рискованный выбор из чувства сотрудничества с другими, или ожидая поддержки со стороны. Но выбор будет отличным от выбора в первой ситуации, так как человек будет выбирать либо самые легкие задачи, когда степень неуспеха мала, либо самые трудные задачи, степень субъективной ценности которых для него невелика ввиду высокой степени вероятности неудачи.

Справедливости ради следует отметить также еще третью вероятную ситуацию: мотивация достижения успеха равна мотивации достижения неудачи. В такой ситуации результирующая тенденция равна нулю. Вероятности, пойдет или не пойдет человек на риск, – равны («50/50»).

На наш взгляд, данная модель выбора риска близка вышеописанному понятию готовности к риску. Опубликованные нами ранее результаты эмпирического исследования показали, что существует положительная взаимосвязь между готовностью к риску и шкалами психологического благополучия, кроме шкалы «Цель в жизни» [18].

С целью оценки взаимосвязи отношения к риску и психологического благополучия курсантов МЧС нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие курсанты 2–4 курсов Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. Основанием для выбора базы для исследования послужило то, что в данном учреждении образования обучающихся готовят для дальнейшей работы в органах и подразделениях по чрезвычайным ситуациям в качестве руководителей подразделений пожар-

ных-спасателей. При этом уже на первых этапах обучения курсанты изучают задачи по тактике ликвидации чрезвычайных ситуаций и проходят практику в пожарной аварийно-спасательной части, что дает им определенный опыт.

В эмпирическом исследовании принимали участие только обучающиеся мужского пола ввиду того, что на сегодняшний день только они назначаются на руководящие должности подразделений пожарных-спасателей из-за особенностей данного рода деятельности. Возраст испытуемых составил от 18 до 22 лет. Всего в исследовании приняли участие 259 испытуемых.

В процессе исследования была проведена оценка выраженности мотивации стремления к успеху и мотивации избегания неудачи по методикам Т. Элерса [19, с. 626, 630], а также уровня психологического благополучия по адаптированному опроснику «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф [7].

Для анализа данных исследования применялись следующие методы математико-статистического анализа: описательные статистики, корреляционный анализ (коэффициент корреляции r -Спирмена), однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Расчеты осуществлялись с помощью IBM SPSS Statistics v.15.

Результаты анализа взаимосвязи между психологическим благополучием спасателя и мотивацией стремления к успеху, а также между психологическим благополучием и мотивацией избегания неудачи приведены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь психологического благополучия с мотивацией стремления к успеху и мотивацией избегания неудачи (коэффициент корреляции r -Спирмена, $N = 259$)

Наименование компонента психологического благополучия	Мотивация стремления к успеху	Мотивация избегания неудачи
Положительные отношения с другими	0,262**	-0,147*
Автономия	0,077	-0,215**
Управление окружением	0,280**	-0,112
Личностный рост	0,259**	-0,106
Цель в жизни	0,290**	-0,087
Самопринятие	0,204**	-0,144*
ОБЩИЙ БАЛЛ	0,281**	-0,172**

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01.

Из приведенных в таблице 1 данных видно, что мотивация достижения успеха имеет слабую положительную взаимосвязь практически со всеми компонентами (кроме показателя «Автономия») и общим уровнем психологического благополучия при значимости на уровне 0,01 ($p < 0,01$). В то же время мотивация избегания неудачи имеет слабую отрицательную взаимосвязь лишь с компонентами «Положительные отношения с другими», «Автономия» и общим уровнем психологического благополучия при $p < 0,01$ и с компонентом

«Самопринятие» при $p < 0,05$. Это может свидетельствовать о том, что спасатели, мотивированные на достижение успеха, имеют более высокий уровень психологического благополучия, что может положительно отразиться на успешности их деятельности и здоровье. С другой стороны, можно утверждать, что высокий уровень субъективного переживания человеком полноты реализации своего потенциала может мотивировать его на большие достижения и это является еще одним подтверждением пользы позитивного мышления.

Для анализа взаимосвязи психологического благополучия и отношения к риску использовался показатель отношения к риску «Ситуация риска» (согласно приведенной выше модели Дж. Аткинсона и ситуаций риска), который представляет собой разницу «сырых» показателей мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи (методика Эллера). По данному показателю испытуемые были разделены на группы: группа 1 («Пойдет на риск») – мотивация достижения успеха больше мотивации достижения неудачи; группа 2 («50/50») – мотивация достижения успеха равна мотивации избегания неудачи; группа 3 («Не пойдет на риск») – мотивация достижения успеха меньше мотивации избегания неудачи.

При оценке особенностей взаимосвязи отношения к риску относительно психологического благополучия различий был применен однофакторный дисперсионный анализ. В качестве условно независимой переменной выступал показатель отношения к риску «Ситуация риска». Для качественной интерпретации полученных результатов применялся апостериорный критерий Тьюки. Соотношение показателей средних значений компонентов психологического благополучия и отношения к риску у испытуемых приведены в таблице 2.

По результатам дисперсионного анализа с расчетом критерия F-Фишера (F) при соответствующем уровне значимости (p) выявлены различия средних значений уровня психологического благополучия в зависимости от показателя отношения к риску «Ситуация риска»:

- по шкале «Положительные отношения с другими» $F(2, 256) = 8,230$, $p < 0,01$. Постэкспериментальная проверка с помощью критерия Тьюки показала, что в группе 1 («Пойдет на риск») психологическое благополучие относительно шкалы «Положительные отношения с другими» выше, чем в двух других группах ($p < 0,01$);

- по шкале «Управление окружением» $F(2, 256) = 7,248$, $p < 0,01$. Постэкспериментальная проверка с помощью критерия Тьюки показала, что в группе 1 («Пойдет на риск») психологическое благополучие относительно шкалы «Управление окружением» выше, чем в двух других группах ($p < 0,01$);

- по шкале «Личностный рост» $F(2, 256) = 4,799$, $p < 0,01$. Постэкспериментальная проверка с помощью критерия Тьюки показала, что в группе 1 («Пойдет на риск») психологическое благополучие относительно шкалы «Личностный рост» выше, чем в двух других группах ($p < 0,05$);

- по шкале «Цель в жизни» $F(2, 256) = 6,553, p < 0,01$. Постэкспериментальная проверка с помощью критерия Тьюки показала, что в группе 1 («Пойдет на риск») психологическое благополучие относительно шкалы «Цель в жизни» выше, чем в двух других группах ($p < 0,01$);
- по шкале «Самопринятие» $F(2, 256) = 6,285, p < 0,01$. Постэкспериментальная проверка с помощью критерия Тьюки показала, что в группе 1 («Пойдет на риск») психологическое благополучие относительно шкалы «Самопринятие» выше, чем в двух других группах ($p < 0,01$);
- по общему баллу $F(2, 256) = 9,065, p < 0,01$. Постэкспериментальная проверка с помощью критерия Тьюки показала, что в группе 1 («Пойдет на риск») психологическое благополучие относительно общего балла выше, чем в двух других группах ($p < 0,035$).

Таблица 2

Соотношение показателей средних значений компонентов психологического благополучия и отношения к риску

Наименование компонента психологического благополучия	Отношение к риску «Ситуация риска»	Количество испытуемых, N	Среднее значение, S
Положительные отношения с другими	Не пойдет на риск	42	62,74
	50/50	69	65,81
	Пойдет на риск	148	68,53
Автономия	Не пойдет на риск	42	57,60
	50/50	69	57,88
	Пойдет на риск	148	60,35
Управление окружением	Не пойдет на риск	42	59,62
	50/50	69	62,42
	Пойдет на риск	148	65,18
Личностный рост	Не пойдет на риск	42	62,62
	50/50	69	64,35
	Пойдет на риск	148	66,59
Цель в жизни	Не пойдет на риск	42	62,76
	50/50	69	65,91
	Пойдет на риск	148	68,06
Самопринятие	Не пойдет на риск	42	59,48
	50/50	69	62,22
	Пойдет на риск	148	64,93
ОБЩИЙ БАЛЛ	Не пойдет на риск	42	364,81
	50/50	69	378,59
	Пойдет на риск	148	393,66

Выявленные различия могут говорить о взаимосвязи отношения к риску, при котором преобладает мотивация достижения успеха, с уровнем психологического благополучия руководителя подразделений пожарных-спасателей.

Согласно модели принятия риска Дж. Аткинсона, рискованной является ситуация, при которой субъективная вероятность успеха равна субъективной вероятности неудачи. Человек идет на риск, если мотивация достижения успеха больше мотивации избегания неудачи. При мотивации достижения успеха меньшей, чем мотивация избегания неудачи, человек не рискует. Готовность к риску можно оценивать по результирующему соотношению мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи.

Как показали исследования, существует положительная взаимосвязь между отношением к риску и компонентами психологического благополучия. Руководители подразделений пожарных-спасателей, имеющие уровень отношения к риску с преобладающей мотивацией на достижение успеха, будут иметь более высокий уровень психологического благополучия, что может положительно сказаться на эффективности их деятельности.

Проведя предварительную оценку уровня психологического благополучия у руководителя подразделения пожарных-спасателей, можно определить его готовность рисковать при ликвидации чрезвычайной ситуации, а значит, сделать прогнозы об успешности деятельности. Но это предстоит еще изучить более подробно. В свою очередь, оценив отношение к риску руководителя подразделения пожарных-спасателей, получаем возможность прогнозировать и корректировать уровень его психологического благополучия.

В процессе профессионального отбора на руководящие должности в подразделения пожарных-спасателей следует обращать внимание на уровень психологического благополучия кандидатов, их отношение к риску, а также на уровень мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи. Поддерживая отношение руководителя подразделения пожарных-спасателей к риску на достаточно высоком уровне, можно способствовать более полному субъективному переживанию реализации своего потенциала. Увеличение уровня психологического благополучия руководителя подразделения пожарных-спасателей может способствовать повышению уровня его отношения к риску, мотивации достижения успеха, и, соответственно, повышать успешность его профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Куликов, Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика / ред. В. Ю. Большаков. – СПб.: С.-Петербург. ун-т, 2000. – С. 476–510.
2. Ryan, R. M. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // Annual review of psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 141–66.
3. Bradburn, N. The Structure of psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.

4. Subjective well-being: three decades of progress / E. Diener [at al.] // Psychological bulletin. – 1999. – Vol. 125. – P. 276–302.
5. *Diener, E.* Subjective emotional well-being / E. Diener, R. E. Lucas // Handbook of emotions / ed. M. Lewis, J. M. Haviland. – New York, 2000. – 2nd ed. – P. 325–337.
6. *Ryff, C. D.* Psychological well-being in adult life / C. D. Ryff // Current Directions in Psychological Science. – 1995. – № 4. – P. 99–104.
7. *Лепешинский, Н. Н.* Психологическое благополучие как фактор успешности учебной деятельности в условиях относительной групповой изоляции: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н. Н. Лепешинский. – Минск, 2010. – 175 л.
8. *Ryff, C. D.* Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C. D. Ryff // Journal of personality and social psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069–1081.
9. *Корнилова, Т. В.* Психология риска и принятия решений / Т. В. Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
10. *Ильин, Е. П.* Психология риска / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.
11. *Вдовиченко, О. В.* О теоретических подходах к пониманию проблемы риска / О. В. Вдовиченко // Наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 34–36.
12. *Ахтямов, В. С.* Психологические условия принятия управленческих решений руководителями в стрессогенных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / В. С. Ахтямов; НАНО ВПО «Институт мировых цивилизаций». – М., 2013. – 24 с.
13. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общ. ред. Ю. С. Шойгу. – М.: Смысл, 2007. – 319 с.
14. *Майерс, Д. Дж.* Социальная психология: учеб. пособие для студентов и аспирантов психолог. фак-тов, а также слушателей курсов психолог. дисциплин на гуманитар. фактах вузов РФ: [пер. с англ.] / Д. Дж. Майерс. – 2-е изд., испр. – СПб.: Питер, 1997, 1998, 1999. – 684 с.
15. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 238 с.
16. *Каппушев, С. С.* Психологические особенности мотивации профессиональной деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 05.26.03 / С. С. Каппушев; С.-Петерб. ун-т гос. противопожар. службы МЧС России – СПб., 2006. – 24 с.
17. *Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
18. *Врублевский, А. В.* Особенности взаимосвязи готовности к риску и психологического благополучия у будущих офицеров-спасателей / А. В. Врублевский, Н. Н. Лепешинский // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – М., 2017. – Т. 1, № 4. – С. 493–502.
19. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ – М», 2001. – 672 с.

(Дата подачи: 19.02.2019 г.)

А. И. Гаурилюс

Белорусский национальный технический университет, Минск

A. Haurylius

Belarusian National Technical University, Minsk

УДК 159.99+378

СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В СТРУКТУРЕ СИГНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

VERBAL-LOGICAL THINKING IN THE STRUCTURE OF THE SIGNAL SYSTEM STUDENTS AND MAGISTRS OF TECHNICAL UNIVERSITY

В статье проводится сравнительный анализ словесно-логического мышления и структуры сигнальной системы студентов разных специализаций и уровней высшего технического образования. В словесно-логическом мышлении внимание обращалось на способность выделять существенные признаки и устанавливать аналогии. В структуре сигнальной системы был проведен анализ по семи шкалам: символизация, вербализация, абстрагирование, образность представлений, рефлексивность, ручные навыки, метафоризация. Основные различия в структуры сигнальной системы студентов и магистров состояли в уровне развития вербальных способностей, а также способностей к абстрагированию и рефлексивности.

Ключевые слова: специализации и уровни высшего технического образования; словесно-логическое мышление; структура сигнальной системы; символизация; вербализация; абстрагирование; образность представлений; рефлексивность; ручные навыки; метафоризация.

The article provides a comparative analysis of verbal-logical thinking and the structure of the signal system of students of different specializations and levels of higher technical education. In verbal-logical thinking, attention was paid to the ability to highlight essential features and establish analogies. The structure of the signal system was analyzed on seven scales: symbolization, verbalization, abstraction, imagery of representations, reflexivity, hand skills, metaphorization. The main differences in the structure of the signal system of students and magistrs consisted in the level of development of verbal abilities, as well as abstraction and reflexivity abilities.

Keywords: specializations and levels of higher technical education; verbal-logical thinking; the structure of the signal system; symbolization; verbalization; abstraction; imagery of ideas; reflexivity; manual skills; metaphorization.

В современной психологии, занимающейся проблемами образования, активно обсуждаются вопросы, касающиеся развития когнитивных способностей и, в частности, мышления. Сложившейся интерес можно объяснить тем, что организация обучения требует понимания механизмов усвоения значительного объема материала, как теоретического, так и практического. При этом акцент делается не на механическом, а на логическом усвоении

и применении знаний. Для любого специалиста с высшим образованием актуальным является и передача накопленных знаний и опыта в процессе профессиональной деятельности, зафиксированных в слове. В связи с этим особое значение приобретает вербальный интеллект. Вербальный интеллект позволяет осуществлять анализ полученной информации, систематизировать ее и воспроизводить в виде речевых сигналов. Безусловно, эти функции формируются и совершенствуются постепенно, на протяжении всего обучения. Однако при всей очевидности необходимости развития речи студентов при подготовке высококвалифицированных специалистов, и, что особенно важно, при отборе студентов для обучения в магистратуре и аспирантуре этому вопросу до сих пор так и не уделяется должного внимания при отборе содержания и методов обучения.

Особое внимание в данном случае должно быть обращено на подготовку специалистов, обучающихся по профессиям, которые получили в психологии название «человек – техника». На проблему, связанную с трудностями оперирования речью у работников технических специальностей, обратили внимание Д. Д. Данцев и Н. В. Нефедова. Сетуня по поводу языковой безграмотности выпускников технических вузов, они писали о том, что выпускники нередко выполняют свою профессиональную деятельность, не имея четких представлений о речевом общении, его этических нормах, о правилах грамотной речи, стилистике современного русского языка, правилах создания собственного текста. При этом следствием недостаточной языковой подготовки являются самые разнообразные проблемы в выполнении ими своих обязанностей [1, с. 4]. Нельзя не согласиться, что это обстоятельство оказывает отрицательное влияние на конкурентоспособность специалистов данного профиля.

Мышление человека может опираться на любые виды языка (языка жестов, тела, цветовой гаммы, программирования), но главной его опорой, поднимающей мышление на принципиально иной уровень, является именно речь, как устная, так и письменная. Для каждого предмета или явления человек создал определенный символ – слово и оперирует им. Возникнув на основе сигналов первой сигнальной системы, представляющей собой отражение реальной действительности на уровне зрительных, звуковых, тактильных и обонятельных образов, сигналы второй системы – слова, должны по своему смыслу полностью соответствовать конкретным признакам тех предметов и явлений, которые обозначаются этим словом. Вторая сигнальная система сделала возможным абстрагирование от множества конкретных раздражителей и обобщение значительного количества сигналов первой системы. Благодаря этому человек получил возможность общаться, передавать не только свой жизненный опыт, но и опыт других людей и различных поколений, создал науку, искусство и культуру в целом.

Известно, что преобладание той или иной сигнальной системы позволяет определить особенности типа высшей нервной деятельности, к которому от-

носят: художественный (характеризуется преобладанием первой сигнальной системы), мыслительный (характеризуется преобладанием второй сигнальной системы) и средний (относительно одинаковая роль двух систем). Художественный тип отличается от мыслительного, прежде всего, восприятием. Для художественного типа характерны целостность восприятия, красочность представлений, преобладание образного мышления, а для мыслительного – дробление образа на отдельные части в поиске смысла, абстрактное, теоретическое мышление. Представители художественного типа в большей мере склонны к профессиональной деятельности, требующей образности, а представители мыслительного типа ориентированы на деятельность, предполагающую оперирование понятиями, абстрактными данными, формулами. При этом принято считать, что представители технических профессий должны обладать художественным типом высшей нервной деятельности, а люди, занимающиеся научной деятельностью и преподаванием, – мыслительным типом. Однако у человека любой тип нервной деятельности предполагает развитие речи и связанного с ним речевого мышления, главными видами которого принято считать понятийное и абстрактное мышление.

В связи с актуальностью данной проблемы было проведено исследование, в котором использовалась методика «Диагностика структуры сигнальных систем» (авторы Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова), позволяющая оценить тип высшей нервной деятельности [2 с. 138–144]. Обработка и анализ результатов проводились по семи шкалам: символизация, вербализация, абстрагирование, образность представлений, рефлексивность, ручные навыки, метафоризация. Первые три шкалы являются показателями сформированности второй сигнальной системы, последние три – первой. Способность к метафоризации занимает промежуточное положение.

С целью уточнения особенностей развития словесно-логического мышления как показателя, наиболее отличающегося в зависимости от специализации обучения, была проведена соответствующая диагностика. Для диагностики мышления в данном исследовании были выбраны две методики: «Выделение существенных признаков» и «Простые аналогии». Методика «Выделение существенных признаков» предназначена для исследования особенностей мышления, способности дифференциации главных, существенных признаков предметов, явлений, ситуаций от второстепенных, несущественных, ситуативных. Характер выделенных признаков позволяет судить о преобладании того или иного стиля мышления: конкретного или абстрактного. Методика «Простые аналогии» направлена на выявление того, насколько испытуемому доступно понимание сложных логических отношений и абстрактных связей.

В исследовании приняли участие студенты второго курса: 50 студентов машиностроительного факультета, 30 студентов автотракторного факультета и 20 студентов энергетического факультета. В исследовании так-

же приняли участие 30 магистров разных специальностей дневной формы обучения.

Анализ результатов исследования показал, что критерии функционирования второй сигнальной системы у студентов технического вуза находятся на более низком уровне, чем критерии функционирования первой сигнальной системы (соответственно 38 % и 47 %). На самом низком уровне функционирования второй сигнальной системы оказались результаты по шкале абстрагирования, демонстрирующие умение опираться на абстрактные понятия, обобщать конкретные данные в процессе мышления, а также свидетельствующие о низком уровне сформированности конкретных предметных представлений (10 %). Результаты по шкале вербализация также оказались не очень высокими (13 %). Это указывает на то, что студенты машиностроительного факультета обладают не очень высоким уровнем способностей пользоваться речью, с легкостью пересказывать реальные факты и события. При этом результаты по шкале символизации, относящейся к критериям первой сигнальной системы, достигли также не очень высокого уровня (15 %). Символизация является проявлением способности к обозначению тех или иных явлений знаками, оперирование формулами, графиками, а также некоторых языковых способностей.

Из показателей состояния первой сигнальной системы рефлексивность оказалась на самом низком уровне (14 %), что свидетельствует о недостаточной способности долго удерживать одну и ту же информацию в памяти, каждый раз переосмысливая ее по-новому, степень рефлексии, тщательность продумывания предстоящих и совершенных действий. При этом лучше всего оказались развиты образность и ручные навыки (соответственно 17 % и 16 %). Образность представлений принято рассматривать как способность к яркому образному представлению, образному мышлению, фантазированию, умение изобразить свои представления в рисунках, художественные способности. Ручные навыки демонстрируют способность что-то создавать своими руками, ремонтировать, осуществлять точные, ювелирные действия с предметами и, в целом, технические навыки.

Анализ полученных данных показал, что независимо от специальности обучения у студентов технического вуза присутствует сходная структура сигнальных систем нервной деятельности. В то же время были выявлены отдельные различия. Прежде всего следует отметить, что у студентов энергетического факультета все критерии показали более интенсивное развитие, что отразилось и на величине средних баллов: студенты автотракторного факультета имеют средний балл 3,9; машиностроительного – 4,1 балл и энергетического – 4,8. Другими словами, у студентов машиностроительного и автотракторного факультетов уровень набранных баллов составил соответственно 31 % и 31,5 %, а энергетического факультета – 37,5 %. Также студенты энергетического факультета (экономика и организация про-

изводства) показали несколько (на 2 балла, или на 2–3 %) более высокие результаты по сравнению с другими испытуемыми по таким критериям, как вербализация и абстрагирование. Подобная специфика может быть связана, с одной стороны, с несколько иными требованиями к способностям абитуриентов, поступающих на данную специальность, в связи с тем, что работа экономиста осуществляется, в отличие от двух первых специализаций, не в системе «человек – техника», а в системе «человек – знаковая система», что требует более высокого уровня развития логического мышления и умения излагать свои мысли. С другой стороны, следует отметить, что среди студентов энергетического факультета было 5 девушек, результаты которых по шкалам «вербализация» и «абстрагирование» отличались несколько более высоким уровнем.

В отношении словесно-логического мышления анализ результатов исследования позволил увидеть следующую картину. Студенты технического вуза сумели правильно выделить существенные признаки в 73 % случаев решения задач. При этом юноши показали все же более высокие результаты – 77 % по сравнению с девушками (69 %). Исходя из того, что основное количество ответов было выполнено на уровне 6–7 баллов из 9 возможных, можно говорить о наличии тенденции к конкретному мышлению и некоторых трудностях оперирования абстрактными понятиями.

При выполнении задания на установление аналогий средний показатель достиг 67 %, что указывает на наличие определенной сложности в понимании логических связей. При этом девушки показали более высокие результаты (77 %), а юноши – более низкие (57 %).

На семинарских и практических занятиях по психологии в процессе выполнения студентами технического вуза различных диагностических методик (например, методики А. Белова «Формула темперамента», Г. Н. Казанцевой на изучение общей самооценки у учащихся среднего школьного возраста и другие) студенты нередко испытывали затруднения в понимании грамматических конструкций и, в частности, нередко уточняли значение таких слов и словосочетаний, как суетлив, забияка, работаете рывками, склонны к горячности, тяготитесь, незлобивы, покорны, опасаться, подавленное настроение.

Известно, что речевые механизмы неразрывно связаны с мышлением, а следовательно, любые проблемы в формировании речи так или иначе скажутся на состоянии словесно-логического мышления. Возникающие у студентов технического вуза трудности при оперировании понятиями и логическими конструкциями связаны с определенными трудностями использованием языковых средств и указывают на то, что их словесно-логическое мышление функционирует на недостаточной развитой языковой основе.

Сопоставление полученных данных в методике «Выделение существенных признаков» с уровнем академической успеваемости позволило сделать вывод об отсутствии каких-либо связей между уровнем логического или

конкретного мышления с успеваемостью. Однако определенная зависимость была обнаружена при выполнении заданий на аналогии. При среднем балле успеваемости от 7 до 8 и от 8 до 9 число правильных ответов находится на уровне 77 % и 75 % соответственно. При среднем балле 6–7 процент правильных ответов снизился до 53 %, а при 5–6 баллах достиг лишь 44 % правильных ответов. Это позволяет предположить, что способность к установлению логических связей и отношений оказывает более заметное влияние на успеваемость студентов технического вуза.

Сопоставление данных относительно уровня развития словесно-логического мышления и структуры сигнальной системы показало, что студенты, имеющие лучшие показатели по шкалам «вербализация», «абстрагирование» и «рефлексивность» выполняют задания на выделение существенных признаков и установление логических связей на более высоком уровне, чем их сокурсники.

Аналогичное исследование, проведенное в группе магистров технического вуза, показало заметное преобладание критериев функционирования второй сигнальной системы над критериями первой сигнальной системы (соответственно 51 % и 41 %). На самом высоком уровне функционирования второй сигнальной системы оказались результаты по шкале «вербализация» (22 %) и шкале «абстрагирование» (21 %). Показатели шкалы «символизация» достигли 8 %. Можно утверждать, что магистры обладают достаточно высоким уровнем развития способностей, связанных с использованием речи, позволяющим без труда описывать различные ситуации и проблемы, как на конкретном, так и на понятийном уровне. Из показателей состояния первой сигнальной системы на самом низком уровне развития оказалась ручные навыки (5 %), образность (14 %). Показатели рефлексивности достигли (19 %). Магистры легко устанавливают существенные признаки (97 %) и устанавливают аналогии (100 %). На семинарских занятиях они продемонстрировали свободное владение понятиями и высокий уровень способности к установлению логических связей при анализе практических ситуаций.

Таким образом, с одной стороны, у студентов, выбравших специальность технического профиля, существует общая структура сигнальных систем с тенденцией к преобладанию первой сигнальной системы над второй. С другой стороны, существуют специфические отличия, связанные с особенностями специализации и требованиями определенной профессии. Магистры принципиально отличаются по структуре сигнальной системы и демонстрируют высокий уровень развития словесно-логического мышления.

Полученные результаты исследования позволяют обратить внимание как преподавателей технического вуза, так и самих студентов на необходимость стимулирования развития способностей студентов к установлению скрытых связей и отношений между явлениями и предметами. Также указанные выше методики могут быть использованы при отборе студентов в магистратуру.

туру, являющуюся начальной ступенью научной деятельности и требующей высокого уровня сформированности словесно-логического мышления.

Список использованных источников

1. Данцев, Д. Д. Русский язык и культура речи для технических вузов / Д. Д. Данцев, Н. В. Нефедова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 320 с.
2. Зеер, Э. Ф. Проформентология: теория и практика: учеб. пособие для высш. шк. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.

(Дата подачи: 19.02.2019 г.)

О. С. Головнева

Республиканский институт высшей школы, Минск

V. Halauniova

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 316.47:37.018.11

ИДЕНТИЧНОСТЬ УСЫНОВЛЕННОГО И КОМПЕТЕНЦИИ УСЫНОВИТЕЛЕЙ

ADOPTIVE IDENTITY AND COMPETENCIES OF ADOPTIVE PARENTS

Рассмотрена проблема формирования идентичности усыновленных детей. Обосновано понятие «идентичность усыновленного» и роль компетенций усыновителей в процессе ее формирования. Представлен подход, включающий важность коммуникации, не связанной с усыновлением.

Ключевые слова: идентичность усыновленного; компетенции усыновителей; коммуникация в семье усыновителей.

The problem of forming the identity of adopted children is considered. The concept of the “adoptive identity” and the role of adoptive parents competencies in the process of its formation are substantiated. An approach is presented that includes the importance of non-adoption communication.

Keywords: adoptive identity; adoptive parents competencies; communication in adoptive family.

Идентичность усыновленного ребенка, факторы ее формирования и динамика развития не случайно вызывают интерес исследователей в последние десятилетия. Понимание закономерностей этого процесса позволит ответить на многие ключевые вопросы успешности усыновления, связанные с адаптацией, психологическим благополучием и жизненной перспективой усыновленных детей и усыновителей.

На сегодняшний день в литературе и в практике усыновления сложилось представление о том, что идентичность усыновленного ребенка может

включать в себя идентификации как с кровными родителями, так и с усыновителями. Об этом пишут как русскоязычные авторы (например, Е. Б. Жуйкова и Л. С. Печникова [1], Ю. Ф. Лахвич [2], Л. В. Петрановская [3]), так и англоязычные исследователи (D. Brodzinsky [4; 5], W. A. Colaner, J. Soliz [6], H. D. Grotevant, N. Dunbar, J. K. Kohler, A. M. L. Esau [7], J. L. Hoopes [8], B. A. Skinner-Drawz, G.M. Wrobel, H. D. Grotevant, L. V. Korff [9] и др.). Соответственно, в контексте усыновления мы можем говорить об особом аспекте, о специфической составной идентичности усыновленных, основанной на понимании своей принадлежности двум семейным системам: кровной и усыновительской.

Понятие «*adoptive identity*», обозначающее данный феномен, сформулировано и обосновано в 2000 году в работе коллектива авторов, возглавляемого авторитетным исследователем темы усыновления H. D. Grotevant, – «*Adoptive Identity: How Contexts Within and Beyond the Family Shape Developmental Pathways*» [7].

Данный термин сложно калькировать на русский язык в силу многозначности получаемых вариантов (определения «усыновительская» или «приемная» идентичность неоправданно расширяют семантический диапазон понятия). В связи с этим мы отдаем предпочтение формулировке «идентичность усыновленного» для дальнейшего описания того ее аспекта, который является специфическим, основывается на идентификации ребенка с кровными родителями и (или) усыновителями, определяет его статус как «человека, который был усыновлен».

Российский психолог Л. Петрановская в своей книге «Дитя двух семей» метафорично описывает идентичность усыновленного как «мозаику», сложить которую – трудная задача для родителя и ребенка. «Зато если «узор сложится», – пишет Л. Петрановская, – его опора, его набор ресурсов оказывается больше и богаче, чем у обычного человека» [3, с. 83].

Необходимо отметить, что до недавнего времени в русскоязычной научной литературе практически отсутствовали серьезные исследования по данной проблеме, как и вообще эмпирические исследования психологических феноменов усыновления. На советском и постсоветском пространстве до сегодняшнего дня проблематика усыновления рассматривается больше в контексте правовых нюансов, а психолого-педагогические и социально-психологические вопросы, связанные с усыновлением (в отличие от профессионального приемного родительства), оказываются за бортом серьезных научных исследований.

Одним из немногих исключений является исследование социально-психологической адаптации семей усыновителей, проведенное научным коллективом под руководством Ю. Ф. Лахвич [2]. Несмотря на то, что вопросы идентичности усыновленного ребенка затрагивались в этом исследовании лишь косвенно, в рамках вопросов о коммуникации в семье усыновителей

о происхождении и прошлом опыте ребенка, тем не менее, некоторые его результаты имеют немалое значение в контексте нашей темы.

Так, по результатам данного исследования, большинство родителей, воспитывающих усыновленного ребенка более двух лет, сохраняют тайну усыновления от ребенка (71,1%), хотя 19,7% из них до усыновления планировали рассказать ребенку о его подлинной истории [2, с. 46]. Среди семей усыновителей, участвовавших в анкетном опросе, приблизительно у половины усыновленных детей имеются кровные братья и (или) сестры, но большинство не знают об этом, поскольку родители как сейчас, так и в будущем предпочитают не говорить об этом. Также отмечается нежелание усыновителей думать о кровных (биологических) родителях ребенка, отсутствие к ним каких-либо чувств, «что может свидетельствовать о высокой степени подавления и вытеснения тревоги и, как следствия, ее патологизирующего накопления в семейной системе» [2, с. 49].

Показательная картина была получена в этом исследовании при сопоставлении семей усыновителей, сохраняющих и не сохраняющих тайну усыновления от ребенка. Среди семей, в которых ребенок знает об усыновлении, доля семей с высоким уровнем адаптации достоверно больше (59,3%), чем среди тех семей, в которых ребенок не знает об этом (37,1%). При этом очевидно, что существенную роль играет не только сам факт наличия или отсутствия тайны усыновления, но и целый ряд сопутствующих обстоятельств. Исследователи утверждают: «ребенку недостаточно просто узнать о том, что он усыновлен. Огромное значение имеет то, от кого, когда и в каких обстоятельствах он узнает свою историю, а также становится ли обсуждение его истории открытой темой в семье или остается «разовым» разговором» [2, с. 51–52].

Таким образом, данное исследование показало: для того, чтобы реализовать свои изначальные намерения содействовать целостной идентичности ребенка, основанной на реальной истории его жизни, усыновители должны обладать еще определенным набором компетенций. Одних намерений оказывается недостаточно.

Какие же факторы формирования идентичности усыновленного ребенка необходимо учитывать, а также какие компетенции необходимы усыновителям для благоприятного решения этой задачи?

В поиске ответов на эти вопросы были проанализированы англоязычные источники, сообщающие о теоретических и эмпирических исследованиях данной темы, что позволило выделить два научных подхода в отношении вопроса идентичности усыновленных: психодинамический и коммуникативный.

Как указывает в своем обзоре J. L. Hoopes, представители психодинамического подхода (такие как Sorosky, Schechter, Simon, Senturia, Easson, Sokoloff, Clothier, Glatzer, Lowton, Gross) фокусируют свое внимание на проблемах идентификации и разрешения ребенком Эдипова комплекса [8, с. 144–166]. Вслед за этими авторами J. L. Hoopes формулирует следующие

специфические трудности развития личности усыновленных детей, возникающие в подростковый период и связанные с формированием их идентичности: 1) процесс эмансипации подростка от усыновителей, 2) склонность к инцесту в усыновительских связях, 3) идентификация с родителем того же пола и сопутствующее развитие взаимности с родителем противоположного пола.

По вопросу эмансипации предполагается, что чем дольше ребенок откладывает принятие усыновителей с их человеческими качествами, тем больше он замедляет предподростковую идентификацию с ними, что препятствует развитию комфортных отношений. В исследованиях описывается, что нормативные конфликты зависимости-независимости у усыновленных подростков проходят более остро, проявляя их большую уязвимость в вопросах потерь, отвержения и разлучения.

Комментируя возможность возрастания инцестных тенденций в семьях с усыновленными подростками, там, где барьер инцеста не столь силен, как в семьях с кровными детьми, один из исследователей W. Easson пишет: «Нереализованные инцестные желания замедляют сексуальную эмансипацию усыновленного подростка и усложняют развитие соответствующих сексуальных отношений вне семьи» (цит. по [8, с. 151]).

M. Schechter полагает, что усыновленным трудно достичь удовлетворительной идентификации с родителем того же пола. Усыновленные подростки могут продолжать испытывать более или менее идеализированные фантазии о биологических родителях, что мешает своевременному принятию усыновителей и в конечном итоге идентификации с ними. Фантазии приводят к неспособности ребенка принять родителей и проявляются в его мечтаниях о чем-то лучшем. Для усыновленного эти фантазии кажутся более достижимыми и замедляют процесс самоидентификации с усыновителями (цит. по [8, с.152]).

J. L. Hoopes приводит также мнение таких ученых, как Sents, Frisk, Wieder, о том, что недостаточность информации о биологических предках может существенно подорвать уверенность ребенка и затруднить его самоидентификацию в подростковом возрасте. Более того, знание подростка, что биологические родители были неспособны заботиться о нем, интерпретируется им как доказательство неполноценности биологических родителей, что дает страх наследования генетических отклонений и ведет к понижению самооценки [8, с.152].

Итак, представители психодинамического подхода утверждают и убедительно аргументируют тот факт, что формирование идентичности усыновленных детей происходит с большими сложностями и проблемами, нежели у детей из обычных семей.

Революционный переход от констатации и глубинного исследования проблем идентификации усыновленных детей к поиску и формулированию

необходимых ресурсов и компетенций усыновителей совершил классик психологии усыновления Н. D. Kirk. Его теория социально-ролевой адаптации к усыновлению утверждает ведущую роль открытой и честной коммуникации в семье, признание членами семьи усыновителей своих отличительных особенностей по сравнению с обычными семьями [10].

Здесь следует отметить, что именно вслед за Н. D. Kirk к концу прошлого века специалисты в сфере усыновления пришли к общему пониманию важности раскрытия усыновленному ребенку истории его происхождения и формирования на этой основе его идентичности. Однако каким образом и когда это делать – однозначного ответа на этот вопрос получено не было, поэтому исследования продолжают до сих пор.

Современные научные изыскания по проблемам специфической идентичности усыновленных можно охарактеризовать как исследования коммуникативного направления, поскольку в фокусе их внимания так или иначе оказываются вопросы циркулирования информации об усыновлении в семье, общения между усыновленным ребенком и усыновителями.

Многочисленные работы 90-х годов XX века были посвящены вопросу о том, зачем, когда и как раскрывать ребенку историю его происхождения и информацию о кровных родителях, как помочь ему осознать и переработать свой прошлый опыт, с тем чтобы в результате выстроить достаточно позитивную и цельную идентичность. В этом отношении показательна изданная на русском языке книга Б. Кифер и Д. И. Скулер «Как рассказать правду усыновленному или приемному ребенку. Как помочь ребенку осознать свое прошлое» [11] с обширным тематическим библиографическим списком, отражающим интерес к рассматриваемой нами теме в американском научном сообществе и, соответственно, в сфере сопровождения семей усыновителей.

Н. D. Grotevant с соавторами обращают внимание на то, каким образом осознание «усыновленности» вплетается в более широкую картину идентичности. Процесс развития можно увидеть в растущем чувстве согласованности рассказа (нарратива) об усыновлении [9, с. 383]. Роль усыновителей и той коммуникации, которая существует в их семье по поводу усыновления, в данном контексте неоспорима, ведь именно родители помогают ребенку узнать, осознать факты его истории и выстроить связанное повествование о ней как основу идентичности.

В 2005 году D. Brodzinsky представил концепцию открытой коммуникации об усыновлении (Adoption Communication Openness, далее – АСО), имея в виду содержание, качество и общую легкость общения, связанного с усыновлением. АСО является специфической усыновительской коммуникацией, которая прежде всего должна быть открытая, прямая, и эмпирическая по сути. Такое общение должно побуждать усыновленного ребенка чувствовать, что его или ее мысли и чувства, связанные с усыновлением, принимаются и понимаются в семье. Исследования, посвященные процессу

и контексту усыновительской коммуникации, демонстрируют, что способ, которым семьи сообщают об усыновлении, может быть более значимым для развития ребенка, чем реальная ситуация, связанная с ним [4].

Обнаруженные различия в том, каким образом усыновленные воспринимают информацию о своем происхождении и истории, дали основания для выделения двух основных компонентов «идентичности усыновленного»: «рефлексивное исследование» (reflective exploration) и «озабоченность» (preoccupation).

«Рефлексивное исследование» было первоначально описано В. А. Skinner-Drawz, G. M. Wrobel, H. D. Grotevant, L. V. Korff как «поиск информации» (information seeking) о деталях своей истории [9]. Позже W. Colaner определил это явление как «рефлексивное исследование», показывающее, насколько человек задумывается о деталях его или ее усыновления, и являющееся важным компонентом интеграции своего усыновления в общее чувство «я» [6, с. 2].

«Озабоченность» – показатель роли усыновления в определении себя. Лица с высоким уровнем «озабоченности» рассматривают свое усыновление как первичную идентичность и склонны посвящать значительную «психическую и эмоциональную энергию» усыновлению в их жизни [6, с. 2].

Развитие и углубление представлений о том, что переживают усыновленные дети в связи со спецификой их жизненной истории и как происходит становление их идентичности, позволило в 2015 году W. Colaner и J. Soliz создать модель формирования идентичности усыновленных.

Ключевыми факторами формирования идентичности в представленной модели являются: 1) открытая коммуникация об усыновлении в семье (АСО); 2) коммуникация в семье, не связанная с усыновлением (non-adoption communication); 3) рефлексивное исследование (reflective exploration) усыновленного; 4) озабоченность (preoccupation) усыновлением; 5) позитивное отношение к кровным родителям (positive affect about birth parents); 6) позитивное отношение к усыновлению (positive affect about adoption).

Наряду с интеграцией описанных предшественниками факторов принципиальной новацией данной модели является определение той роли, которую играет в семье коммуникация, не связанная с усыновлением (non-adoption communication) [6, с. 19].

Эта коммуникация должна, по мнению авторов, основываться на родительском подтверждении (parental confirmation), поддержке мыслей и чувств ребенка, его самооценности и самоуважения.

«Это такое родительское поведение, которое, вероятно, побуждает ребенка развивать чувство собственного достоинства и не слишком зависит от его или ее статуса как усыновленного, подчеркивая глобальную ценность ребенка. Признание ценности ребенка как отдельного человека, вероятно, также поддерживает принятие и чувства принадлежности приемной семье, что облегчает положительное отношение как к усыновителям, так и к кровным родителям», – пишут исследователи [6, с. 6].

Еще одно важное «коммуникативное поведение» родителей – «ласковое общение» (affectionate communication), которое является «преднамеренным и откровенным принятием» или родительским выражением чувств близости, заботы и любви к своим детям – и входит в число самых важных проявлений близких отношений, которые порождают чувства принадлежности и безопасности. W. Colaneg и J. Soliz считают, что, «учитывая важность той роли, которую играет привязанность в развитии самооценки ребенка, ласковое общение, вероятно, является важным компонентом формирования идентичности и адаптации усыновленного ребенка» [6, с. 6]

В эмпирическом исследовании этих авторов были получены данные, убедительно подтверждающие тот факт, что не связанная с усыновлением коммуникация не только важна наряду с коммуникацией об усыновлении, но также может быть более сильным предиктором развития усыновленного ребенка из-за его большей частоты проявления и сильного влияния на психологическое благополучие ребенка.

Установлено также, что и открытая коммуникация об усыновлении, и не относящаяся к усыновлению семейная коммуникация положительно связаны с рефлексивным исследованием усыновленного ребенка, то есть способствуют исследованию им своей истории, корней и наследственных задатков, а также позитивному отношению к кровным родителям и усыновлению.

Вместе с тем «озабоченность» усыновлением отрицательно связана с общей коммуникацией в семье (соответственно, более высокий уровень коммуникации связан с более низкими показателями озабоченности). Высокий уровень озабоченности, в свою очередь, сочетается с менее позитивным отношением к кровным родителям и усыновлению.

Таким образом, анализ литературы показывает: для формирования идентичности усыновленного гораздо большее значение имеет такой фактор, как стиль семейного общения, причем как связанного с темой усыновления, так и не связанного с ней, чем само по себе знание о статусе усыновленного. Соответственно, особую значимость в подготовке и сопровождении усыновителей играет формирование и развитие их коммуникативных компетенций по двум направлениям: 1) открытый, прямой и эмпатический разговор с ребенком об усыновлении; 2) общие навыки поддерживающей коммуникации в семье, такие как «родительское подтверждение» и «ласковое общение».

Список использованных источников

1. Жуйкова, Е. Б. К вопросу о психологических особенностях семей, сохраняющих тайну усыновления / Е. Б. Жуйкова, Л. С. Печникова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2014. – Т. 7, № 2. – С. 22–28.
2. Исследование особенностей социально-психологической адаптации детей и родителей в семьях усыновителей с учетом типологии семей и разработка модели комплексного сопровождения семей усыновителей. Этап 2. «Обобщить и систематизировать данные анкетного опроса семей усыновителей» Отчет о НИР (закл.) № 176/97, Белгосуниверситет, науч. рук. Ю. Ф. Лаввич. – Минск, 2014. – № ГР 20120801. – С. 45–51.

3. *Петрановская, Л.* Дитя двух семей. Книга для приемных родителей / Л. Петрановская. – М., 2012. – С. 83.
4. *Brodzinsky, D.* Children's adjustment to adoption: Developmental and clinical issues / David M. Brodzinsky, Daniel W. Smith, Anne B. // *Developmental clinical psychology and psychiatry*. – Sage Publications, 1998. – Vol. 38. – 142 p.
5. *Brodzinsky, D. M.* Reconceptualizing openness in adoption: Implications for theory, research, and practice / D. M. Brodzinsky // *Psychological issues in adoption: Research and practice* / D. M. Brodzinsky, J. Palacios. – Westport. CT: Praeger, 2005. – P. 145–166.
6. *Colaner, W.* A Communication-Based Approach to Adoptive Identity: Theoretical and Empirical Support / Colleen Warner Colaner, Jordan Soliz. // *Papers in Communication Studies*, 2015. – 27 p. – Mode of access: <http://digitalcommons.unl.edu/commstudiespapers/54>. – Date of access: 15.08.2018.
7. *Grotevant, H. D.* Adoptive Identity: How Contexts Within and Beyond the Family Shape Developmental Pathways / H. D. Grotevant, N. Dunbar, J. K. Kohler, A. M. Lash Esau. // *Human Development & Family Studies*. – University of North Carolina Greensboro, 2000. – Vol. 49, № 4. – P. 387.
8. *Hoopes, J. L.* Adoption and Identity Formation / J. L. Hoopes // *The psychology of adoption* / ed.: D. M. Brodzinsky, D. M. Schechter. – New York, 1990. – P. 144–166.
9. *Skinner-Drawz, B. A.* The Role of Adoption Communicative Openness in Information Seeking Among Adoptees From Adolescence to Emerging Adulthood / B. A. Skinner-Drawz, G. M. Wrobel, H. D. Grotevant, and L. Von Korff // *J Fam Commun*. – 2011 – 11(3) – P. 181–197. – Published online 2011 Jun 29. doi: 10.1080/15267431003656587.
10. *Kirk, H. D.* Shared fate. A theory and method of adoptive relationships / H. D. Kirk. – Ben-Simon Publications; Revised edition, 1984. – Vol. 38.
11. *Кифер, Б.* Как рассказать правду усыновленному или приемному ребенку. Как помочь ребенку осознать свое прошлое / Б. Кифер, Д. И. Скулер – К.: Феникс, 2009. – 270 с., ил.

(Дата подачи: 27.02.2019 г.)

Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов
Республиканский институт высшей школы, Минск

N. Drozdova, A. Lobanov
National Institute of the Higher Education, Minsk

УДК 159.9:378.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЛОГИКА, РАЦИО, ИНТУИЦИЯ

THEORETICAL BASES OF THE MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM: LOGIC, RATIO, INTUITION

В статье раскрыто соотношение креативности и инноваций, а также дана типология креативных личностей и специалистов с разной креативной компетентностью, возможность использования этих теоретических конструктов в образовательном процессе университета; приведены результаты эмпирического исследования

типов креативности и универсальных компетенций студентов учреждений высшего образования.

Ключевые слова: креативность; инновационность; креативная компетентность; типы креативных личностей; студент; образовательный процесс; университет.

In article a ratio of creativity and innovations and typology of creative persons and experts with different creative competence, the possibility of use of these theoretical constructs in educational process of the university is opened; results of an empirical research of types of creativity and universal competences of students of institutions of higher education are given.

Keywords: creativity; innovation; creative competence; types of creative persons; student; educational process; university.

Ученые – самые успешные познаватели в мире.

В. М. Аллахвердов

Часто то, что мы считаем мудростью, на поверхности оказывается социальным стереотипом прошлых поколений. «Потяни, деточка, за веревочку, дверь и откроется», – говорит бабушка серому волку. Дверь-то откроется, только последствия простого решения долго приходится преодолевать. Современный мир не бихевиорален, о нем нельзя судить по лекалам И. П. Павлова и Дж. Уотсона. Он когнитивен, а следовательно, может быть охарактеризован посредством эмергентности (emergence) и сложности (complexity). Когнитивный мир принципиально нельзя свести к простой сумме его частей, будь то социум или космос или внутренний мир отдельно взятого человека. Тогда почему с таким упорством мы ищем простые решения и, потеряв ключи, используем изготовленные руками народного умельца ментальные отмычки? Почему так часто в поисках нового мы вскрываем гробницы трех величайших мудрецов: Платона, Аристотеля и Сократа? Видимо, мы как никто другой достойны нобелевской премии за предельную форму эклектики – инновационный редукционизм. Для нас прошлое – открытая книга, оно нам ближе и понятнее, чем полное хаоса настоящее и туманное будущее. Как пророчество звучат слова далекого потомка Великого князя Киевского, сэра Фрэнсиса Гальтона: «Система образования была тогда такой, какой мечтал бы ее видеть враг науки» [1, с. 427]. Дежавю.

Кроме того, мы привыкли считать, что наука (и базирующиеся на ней области практики) основывается на сознании. Однако проблема заключается в том, что само сознание осознает далеко не все. «Сознание обо всем догадывается, – утверждает В. М. Аллахвердов, – хотя знает лишь о том, о чем ведать – не ведает, а, в довершение, зачастую не имеет ни малейшего представления о том, что ему хорошо известно» [2, с. 215]. Исходя из заявленной выше проблематики, проиллюстрируем приведенное утверждение В. М. Аллахвердова суждением о природе творчества известного дизайнера Клео Бальдон. Назовем это методом анализа конкретной ситуации (кейса).

«Проектирование дивана для мебельного салона. Я беру много книг и журналов и просматриваю картинки – это не обязательно должны быть

изображения диванов. Я могу просматривать разделы одежды, сумок или чего-нибудь еще. Я рассматриваю различные модели до тех пор, пока не чувствую пресыщения, пока у меня не появляется ощущение, что мир необычайно прекрасен... Я смотрю на диваны других людей, мне они не нравятся, я начинаю чувствовать, что я их просто ненавижу. Благодаря этому критическому отношению я быстро попадаю в такое состояние, когда спрашиваю себя: “Отлично, тебе это все не нравится, это все уродливо, а что ты можешь сделать”? Я начинаю рисовать наброски, рисую без конца, пока у меня не начинает болеть голова. Я могу рисовать шесть дней, и наконец я останавливаюсь на каких-нибудь четырех набросках. Я показываю их заказчику, и один из них он покупает. Это ужасная работа, она меня выматывает, но результат стоит того, чтобы помучаться» [3, с. 119–120].

Совершенно очевидно, что К. Бальдон на практике реализует модель принятия решений (решения творческих задач) Г. Уоллеса (G. Wallas). Она предполагает последовательность четырех этапов: подготовка, инкубация, инсайт, разработка. На этапе подготовки дизайнер сосредоточила свое внимание на поиске и анализе необходимой информации. Инкубация ознаменовала период восторга и разочарования, вынашивание идеи. Этот этап уступил место ее «болдинской осени», реализации озарения на уровне многочисленных инвариантов. Выбор четырех лучших рисунков завершил этап разработки. Наконец, она проявила навыки управления и убеждения, позволив сделать «выбор без выбора» клиенту. Он будет полагать, что последнее слова принадлежит именно ему. К. Бальдон получит удовлетворение от результата работы: реализован один из четырех шедевров, ее шедевров. Возможно, выбор лучшего из них стал бы для нее дополнительной головной болью.

В то же время на этом примере мы видим общие закономерности воплощения креативной компетентности в креативном продукте в процессе творчества. Под креативной компетентностью, перефразируя Д. Куна, мы понимаем уровень креативных способностей и навыков, демонстрируемый специалистом [4]. При этом креативные способности и креативную компетентность К. Бальдон проявляет эксплицитно (на уровне логики и эвристики) и имплицитно (на уровне интуиции и ментального опыта). С одной стороны, у нее явно прослеживаются креативные стратегии созидания творческого продукта; с другой стороны, она доверяет имплицитным механизмам: работает не покладая рук, обращаясь к идеомоторным актам и двигательной памяти.

Эмергентность и сложность (или точнее, сложность) мышления восходят к легендарному открытию древнегреческим математиком и механиком Архимедом основного закона гидростатики (закона Архимеда). Они имеют место в теории решения исследовательских задач (ТРИЗ) Г. С. Альтшуллера, системной (трехфакторной: личность, творчество и социальное

поле) теории креативности М. Csikszentmihalyi, системе эвристического обучения А. Д. Короля [5] и теории дуального мышления Д. Канемана.

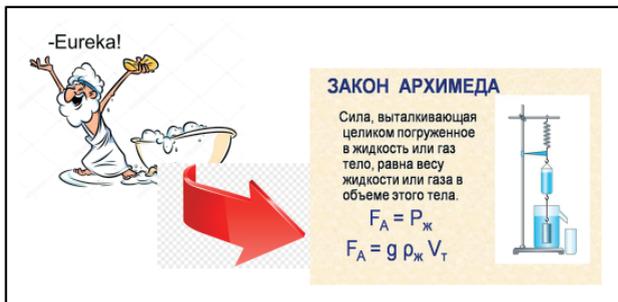


Рис. 1. Открытие основного закона гидростатики

Легенда гласит (рисунок 1), что на научное открытие Архимеда вдохновила необходимость определить вес золотой короны, которая имела сложную форму и ее нельзя было повредить.

Решение было найдено при погружении тела в ванну. Красивое житейское изложение научного открытия, ограниченное художественным талантом его пересказчиков. В сознании обывателя красота легенды определяется ее нелогичностью. Между тем эврика (буквально – «я нашел!») – это банальный инсайт, законнорожденное дитя подготовки и инкубации. Речь не идет о какой-то спонтанной познавательной активности, напротив, ученый имел достаточные для решения проблемы знания (предобразование), он настойчиво искал решение, невероятно устал и решил принять ванну. Даже если это было не так или не совсем так, эврика – всего лишь догадка, гипотеза, которую необходимо было проверить эмпирически и обосновать логически и математически, предав ей форму закона. Никто не отменял этап разработки.

Креативность, несмотря на то, что является пограничным новообразованием интеллекта и аффекта, эвристики и интуиции, имеет определенные закономерности и подчиняется детерминации. Все дело в том, что сопровождающий ее всплеск эндорфинов притупляет у автора креативного продукта или креативной идеи опустошенность от «мук творчества», а окружающим представляется как нечто данное «сверху». Подарок судьбы, везение с горьким привкусом «почему не мне», и я там был, «мед-пиво пил». Видимо, прав Н. Т. Ерчак, утверждая, что «следовать правилу единообразия легче, чем необоснованно отвергать его» [6, с. 71].

Теория дуального мышления Д. Канемана, лауреата Нобелевской премии по экономике («за применение психологической методик в экономической науке при исследовании формирования суждений и принятия решений в условиях неопределенности»), предполагает наличие и взаимо-

обусловленность двух систем мышления. Согласно названной выше теории, информация, поступающая от органов чувств в наш мозг, сначала обрабатывается интуитивно и автоматически (Система 1), затем она подвергается всестороннему логическому анализу (Система 2).

Система 1 срабатывает автоматически и очень быстро, не требуя или почти не требуя усилий и не давая ощущения намеренного контроля. Система 1 дает впечатления, которые часто становятся вашими убеждениями, и является источником импульсов, на которых часто основываются ваши действия и выбор. Она предлагает молчаливую интерпретацию происходящего с вами и вокруг вас, связывая настоящее с недавним прошлым и ожиданиями относительно ближайшего будущего. Она содержит модель мира, которая мгновенно оценивает события как нормальные или удивительные. Она – источник ваших быстрых и зачастую точных интуитивных суждений. Вы не осознаете основную часть ее действий. Система 1 порождает множество систематических ошибок в ваших догадках. Система 2 выделяет внимание, необходимое для сознательных умственных усилий, в том числе для сложных вычислений. Действия Системы 2 часто связаны с субъективным ощущением деятельности, выбора и концентрации. В общем, основная часть того, что вы (ваша Система 2) думаете и делаете, порождается Системой 1, но в случае трудностей Система 2 перехватывает управление, и обычно последнее слово остается за ней [7].

При решении некоторых проблем Система 2, по Д. Канеману, может давать сбои и принимать эвристический ответ (при этом необходимо подчеркнуть различия в трактовке термина «эвристика» в канемановском значении и отечественной традиции: близость к интуиции против близости к логике). Работу двух систем мышления хорошо иллюстрирует задача о стоимости бейсбольного мяча и биты. Бита и мяч вместе стоят 1 доллар и 10 центов. Бита стоит на 1 доллар больше, чем мяч. Сколько стоит мяч? Система 1, основываясь на эвристике доступности, быстро даст ответ – 10 центов. Система 2 предложит воспользоваться логикой и составить уравнение:

$$X + (X + 1) = 1,10,$$

где X – стоимость мяча, $X + 1$ – биты.

Решение уже не вызывает затруднений: преобразуем $2X = 0,10$; $X = 0,05$. Ответ – 5 центов. Более 50 % студентов университетов Гарварда и Принстона и Массачусетского технологического института пользовались эвристикой (полагались исключительно на сходство и интуицию). Д. Канеман утверждает, что вероятность обращения к Системе 1 и интуитивно-эвристическому решению проблем возрастает, если люди одновременно заняты другим делом, требующим усилий; они в хорошем настроении из-за радостных воспоминаний; у них низкие показатели по шкале оценки депрессии; они – грамотные новички, но не настоящие эксперты; у них высо-

кие показатели по шкале доверия к интуиции; они обладают властью (или им внушают это чувство) [7].

Дуалистическая модель мышления Д. Канемана графически удачно представлена в [8]. Она отражает последовательность обращения к его системам, увязывает их эффективность с объемом рабочей памяти и прилагаемыми усилиями, не принижает роль Системы 2, оставляя, как уже было сказано, за ней последнее слово на выходе (рисунок 2). Кроме того, если вернуться к этапам решения задач Г. Уоллеса, то становится очевидной необходимость поэтапного анализа мыслительного процесса.

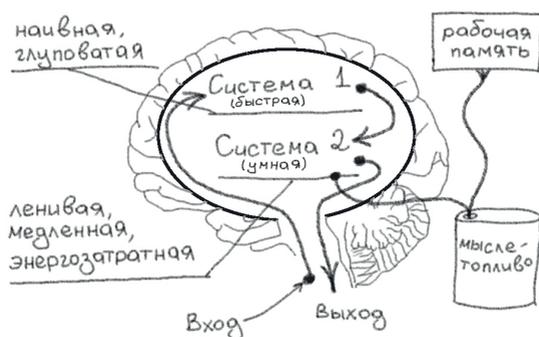


Рис. 2. Модель мышления Д. Канемана (по М. Дорофееву, 2017)

Такой подход согласуется с гипотезой К. Мартиндейла: основные стадии творческого процесса (подготовка, разработка, инкубация и «озарение») отражают последовательные этапы фокусирования и дефокусирования внимания. На этапе постановки задачи происходит фокусирование внимания на значимых «узлах» обработки информации, что сопровождается активацией тех участков коры, которые специализированы для обработки соответствующего типа информации [9]. Внимание как один из предикторов мышления подчеркивает его осознанный и контролируемый характер.

Еще одна проблема, которая привлекает внимание научной общественности, – это соотношение креативности и инноваций, а также типология креативных личностей и специалистов с разной креативной компетентностью, а следовательно, возможность использования этих теоретических конструктов в образовательном процессе.

Так, Ричард Линн обнаружил более высокий уровень развития творческих способностей (креативности) у европейцев и преимущество представителей Юго-Восточной Азии в развитии интеллекта [10]. Европе целесообразно, поддерживая достаточно высокий уровень интеллекта, делать ставки на развитие индивидуальной и коллективной (групповой) креативности. В то же время Р. Флорида ввел понятие «креативный класс» и про-

возгласил креативных специалистов элитой, от которой зависят прорывы в экономике, политике и других сферах человеческой деятельности [11]. При этом понятия «креативность» и «инновационность» стали демонстрировать тенденции к сближению их содержания. Креативность утрачивает свою недоступность для обычного человека, а инновационность обретает «стоимость», ранее характерную исключительно для креативности.

В проведенном нами исследовании [12], в котором принимали участие студенты-гуманитарии 3-го курса, мы изучали то, как взаимосвязаны типы креативности и универсальные компетенции (рисунок 3).

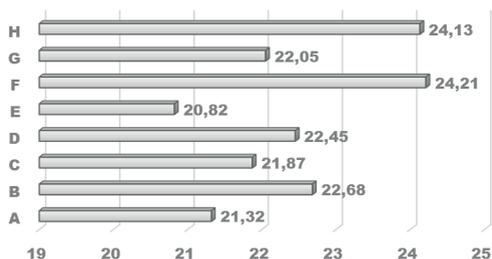


Рис. 3. Парциальные показатели креативности студентов

В качестве диагностического инструментария был использован тест «Насколько Вы креативны» К. Венкера [13] и «Анкета оценки компетенций», разработанная в рамках Европейского проекта «Настройка образовательных систем» (TUNING) [14]. Тест К. Венкера позволяет оценить общий показатель (коэффициент) творческих способностей и 8 типов (парциальных способностей) креативной личности. «Анкета оценки компетенций» предполагает ранжирование 30 универсальных (инструментальных, межличностных и системных) компетенций. Однако процедуру прямого ранжирования компетенций мы заменили 5-балльной рейтинговой шкалой Р. Лайкерта.

Установлено, что у студентов в среднем наиболее выражены такие типы креативности, как F «Нуждающиеся в гармонии» (24,21) и H «Чувственные» (24,13). В меньшей степени для них характерны черты типа E «Усердные» (20,82) и A «Любители открытий» (21,32). Креативный профиль по мере убывания показателей дополняют такие типы, как B «Критически мыслящие» (22,68), D «Аналитически мыслящие» (22,45), G «Любознательные» (22,05) и C «Стратегически мыслящие» (21,87).

Несмотря на то, что тип «Усердные» получил у студентов самые низкие оценки, объективно именно он обеспечивает им наиболее значимые достижения в учебно-профессиональной деятельности. Только он значимо коррелирует (по методу Пирсона) с суммарным показателем всех трех видов универсальных компетенций: инструментальными (0,44), межличностными (0,43) и системными (0,40) компетенциями, способствуя формирова-

нию лидерства, приверженности этическим принципам, навыков общения со специалистами смежных специальностей и пониманию обычаев других стран, элементарных навыков работы с компьютером и работы в междисциплинарной среде.

Студенты также недооценивают значение типа «Стратегически мыслящие». Его показатели взаимосвязаны с их инструментальными (0,42) и межличностными (0,48) компетенциями, включая навыки решения проблем, способность к анализу и синтезу, заботу о качестве, понимание культуры и обычаев других стран и приверженность этическим принципам.

Доминирующие, по оценке студентов, типы креативности способствуют формированию ограниченного количества компетенций: «Нуждающиеся в гармонии» – собственно креативности или способности к творчеству (0,39), а «Чувственные» – совокупности межличностных компетенций и навыков работы в команде. Тип «Критически мыслящие» непосредственно согласуется со способностью учиться, а тип «Любознательные» способствует формированию навыков решения проблем, приверженности этическим принципам, способности к творчеству (0,43) и лидерству.

В целом реинтерпретация результатов проведенного ранее исследования позволяет обратить внимание, что реализации компетентного подхода способствуют черты креативной личности, свойственные типам «Усердные» и «Стратегически мыслящие»; эффективности обучения и способности учиться – «Критически мыслящие», развитию креативности (в ее узком значении) – «Нуждающиеся в гармонии», «Чувственные» и «Любознательные». Что касается типов, наиболее близких к отечественной трактовке понятия эвристика: «Любители открытий» и «Любознательные», то их объединяет наличие связи с развитием лидерских способностей. Однако «Любознательные» в большей степени полагаются на этические принципы, а «Любители открытий» – на способность к критике и самокритике.

Таким образом, мы исходим из того, что простота хуже воровства, а «веревочка» хороша в исключительных случаях: если она помогает открыть закрытую изнутри дверь или если это «спасительная нить Ариадны». Креативность, а тем более Система 1, эвристика или интуиция – надстройка, но не альтернатива интеллекту. К образованию необходимо подходить, учитывая прототип современного мира (его эмергентность (emergence) и сложность (complexity), деление обучающихся на высокоинтеллектуальных и высококреативных, низкоинтеллектуальных и низкокративных, включая другие комбинации этих переменных.

Оптимальная образовательная модель определяется не благами намерения обучающего, не светлыми идеалами предполагаемого будущего, а реальным соотношением стилей обучения как характерных для активных субъектов (когнитивных агентов) образовательного процесса когнитивных стратегий и практик. В этом смысле показательна типология стилей управ-

ления А. В. Карпова в зависимости от соотношения высокой и низкой рефлексивности руководителя и исполнителя [15]. Совпадение у них низкого уровня предполагает использование авторитарного стиля, совпадение высокой рефлексивности – партисипативного (соучаствующего) стиля.

Если руководитель имеет высокую рефлексивность, а исполнители – низкую, то оптимальным является демократический стиль управления; наоборот, если у исполнителей высокая рефлексивность, а у руководителя она на низком уровне, то рекомендуется попустительский стиль. Разные группы обучающихся могут иметь одинаковую форму поведения, например, умные и глупые – одинаково неадаптивны, констатирует М. А. Холодная, только одни не могут, а другие не хотят [16]. Так, интуитивно-эвристический подход, согласно кривой нормального распределения, достаточно эффективен на уровне а) интеллектуальной недостаточности (инфантильного интеллекта и креативности) как практико-ориентированное обучение в контексте здравого смысла и реальных дисциплин и б) интеллектуальной одаренности и высокого уровня развития креативности, когда имеют место самодетерминация, вера в свои возможности, высокая способность к концентрации внимания, интерес ко всему новому и хорошая социальная интеграция [17]. В конце концов основной постулат теории интеллектуального порога креативности никто не отменял.

Список использованных источников

1. *Гальтон, Ф.* Наследственность таланта / Ф. Гальтон // Энциклопедия истории психологии: в 5 т. / под ред. Е. С. Романовой [и др.]. – 2005. – Т. 3. – С. 308–427.
2. *Аллахвердов, В. М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В. М. Аллахвердов. – СПб.: Речь, 2003. – 368 с.
3. *Зденек, М.* Развитие правого полушария / М. Зденек; пер. с англ. – Минск: ООО «Попурри», 1997. – 320 с.
4. *Кун, Д.* Основы психологии: все тайны поведения человека / Д. Кун. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.
5. *Король, А. Д.* Педагогика диалога: от методологии к методам обучения: монография / А. Д. Король. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 195 с.
6. *Ерчак, Н. Т.* Роль умственного напряжения в овладении иностранными языками / Н. Т. Ерчак // *АiВ*. – 2018. – № 1. – С. 63–73.
7. *Канеман, Д.* Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман. – М.: АСТ, 2014. – 336 с.
8. *Дорофеев, М.* Джедайские техники. Как воспитать свою обезьяну, опустошить инбокс и сберечь мыслетопливо / М. Дорофеев. – Манн, Иванов и Фербер (МИФ), 2017. – 40 с.
9. *Разумникова, О. М.* Особенности селекции информации при креативном мышлении / О. М. Разумникова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6, № 3. – С. 134–161.
10. *Линн, Р.* Интеллект и экономическое развитие / Р. Линн // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2008. – № 2. – С. 89–108.
11. *Флорида, Р.* Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида; пер. с англ. – М.: Классика – XXI, 2007. – 421 с.
12. *Лобанов, А. П.* Взаимобусловленность креативности и эффективности формирования компетенций личности в учебно-профессиональной деятельности / А. П. Лобанов // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 11. – С. 21–25.

13. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск: Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.
14. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: метод. пособие / В. И. Байденко. – М.: ИЦ ПКПС, 2005. – 114 с.
15. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 44–57.
16. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
17. Wallach, M. A. A new look of the creativity-intelligence distinction / M. A. Wallach, N. Kogan // J. of Personality. – 1965. – V. 33, № 3. – P. 348–369.

(Дата подачи: 25.02.2019 г.)

И. С. Журавкина

Белорусский государственный педагогический университет имени
М. Танка, Минск

I. Zhuravkina

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 81'23:[81'42:159.9]-057.875

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF EDUCATIONAL TEXTS ON GENERAL PSYCHOLOGY

В статье рассматриваются вопросы понимания и удобочитаемости учебного текста. Проводится анализ существующих расчетов и подходов по определению параметров сложности текста. Приведены результаты исследования о соответствии учебных пособий по психолингвистическим показателям легкости чтения и понимаемости уровню образования обучающихся. Исследование проведено в рамках изучения учебных пособий по дисциплине «Общая психология» с использованием показателя удобочитаемости Р. Флеша и индекса Р. Фогга.

Ключевые слова: сложность текста; трудность текста; понимаемость; показатель Р. Флеша; индекс Р. Фогга.

The article has is considering the questions of understanding and readability of the educational text. These are analysis of existing calculations and approaches to determine the parameters of the complexity of the text. The article has described the results of a study on the compliance of textbooks on the psycholinguistic indicators of ease of reading and understanding of the level of education of students. The study was conducted in the framework of the study of textbooks on the discipline «General Psychology» using R. Flesch readability index and R. Fogh-index.

Keywords: text complexity; text difficulty; comprehensibility; R. Flesch index; R. Fogh index.

Информатизация общественной жизни приводит к изменениям во всех сферах жизнедеятельности человека, включая систему образования. Возни-

кают новые направления, меняющие представления о сущности и результатах обучения, об усвоении знаний и формировании компетенций. Развитие научно-технического прогресса не только расширяет ментальные возможности человека, но и приводит к информационным перегрузкам. Количество учебной информации, которую должен успешно усвоить обучающийся, постоянно увеличивается. Ряд исследований отмечает несоответствие информационной насыщенности учебного материала возрастным и физиологическим особенностям обучающихся, что приводит к ограничению скорости усвоения информации и снижению адаптационных возможностей организма [1–4]. Актуальным вопросом в системе образования становится необходимость разработки новых образовательных технологий, образовательных ресурсов, соответствующих современным требованиям цифрового общества.

В этом смысле представляет интерес классификация (или таксономия) мыслительного поведения Б. Блума [5, с. 485]. Категории ментальных умений обучающихся он рассматривает как умения разного уровня сложности, реализуемые в образовательном процессе от самого простого к сложному. Автор выделяет сферы образовательной деятельности и иерархию уровней подготовленности: 1) знания, позволяющие воспроизвести факты; 2) понимание тех знаний, которые воспроизводятся; 3) применение знаний, особенно в новой ситуации; 4) умение анализировать и синтезировать признаки понятий; 5) умение дать оценку и сделать общий вывод. При этом трудность понимания текста, по мнению Б. Блума, является одним из основных вопросов, на который указывают как студенты, так и преподаватели. Эта проблема содержательно представлена в области второго уровня таксономии – понимания студентами фактов и идей, принципов и теорий, изложенных в учебных текстах. Текст может выступать как посредник практической и ментальной активности участника процесса учения и обучения.

Н. Т. Ерчак отмечает важность соблюдения ряда условий при обработке студентами изучаемого материала. Так, при более глубоком уровне обработки информации усилий прикладывается намного больше, чем при поверхностном изучении, но это влияет на результативность сохранения и последующего воспроизведения информации. То есть для более сложной когнитивной деятельности необходимы большие затраты энергии обучающегося. Однако чем выше уровень организации индивидуального ментального опыта, чем более богат арсенал декларативных и процедурных когнитивных схем, тем в меньшей степени будут затрачиваться ментальные ресурсы [6, с. 67].

Современные исследования отмечают важность соответствия информационной насыщенности учебного материала возрастным особенностям обучающихся [1; 2; 4]. В работах авторов показана взаимосвязь между слож-

ностью понимания текста учебника и успеваемостью обучающихся. Ряд исследований также отмечают наличие корреляции между средней сложностью текста учебников и средним процентом неуспевающих студентов и школьников.

Трудности для усвоения материала могут быть вызваны использованием сложных по конструкции предложений, перегруженностью специфическими терминами. Однако слишком простое изложение материала также не соответствует требуемому уровню обучения. В современном информационном обществе процесс обучения связан с необходимостью воспринимать огромные потоки информации, выделять из нее и понимать главное, отсеивать второстепенное.

Как отмечает В. С. Аванесов [3], важно модернизировать учебные материалы, чтобы обеспечить доступность изучаемого текста для реального уровня подготовленности студентов. Статистической мерой доступности текста является средняя арифметическая ответов на поставленные вопросы. Чем выше общая доля правильных ответов на задания к данному тексту, тем выше уровень усвоения содержания текста.

Зарубежные психологи и лингвисты в качестве одной из характеристик текста используют термин «читабельность» (readability), определяемую на основе количественных параметров, наиболее распространенными из которых являются количество слов в предложении, количество знаков или слогов в слове, количество слов, состоящих из трех и более слогов [7]. Формулы читабельности текста – чрезвычайно распространенный инструмент его характеристики. На данный момент известно более двухсот различных формул читабельности, которые применяются в психолингвистике, образовании, медицине, журналистике, рекламе.

Разработка первых формул читабельности была продиктована практическими целями: формула удобочитаемости по Р. Флешу [7] и тест на читабельность Р. Флеша – Дж. П. Кинкейда были созданы по заказу военных и использовались с целью составления текстов инструкций по применению оружия или технических средств. Формула читаемости Р. Флеша прогнозирует легкость чтения. Она послужила основой для сравнения абсолютной сложности различных образцов вербальной информации. Р. Флеш проводил исследования текстов «Экзаменационных уроков для чтения», которые применялись в американской школе при переводе учеников из одного класса в другой. Он определил основные характеристики текста, которые влияют на его восприятие: это число слогов на сотню слов и средняя длина предложения. Индекс читабельности по Р. Флешу получил широкую известность после принятия в ряде штатов США законодательных норм, требующих, чтобы текст договора страхования мог быть понятен для лиц со средним образованием.

Формула расчета показателя удобочитаемости по Р. Флешу может быть выражена следующим образом: $K = 206,835 - 1,015 \times ASL - 84,6 \times$

× ASW, где ASL – средняя длина предложения (число слов, деленное на число предложений); ASW – среднее число слогов в слове (число слогов, деленное на число слов) [5]. Текст оценивается по 100-балльной шкале. Чем ниже названные показатели, тем доступнее его содержание для понимания. При значении индекса 91–100 легкость чтения соответствует уровню обучающихся 5 класса, 81–90 – 6 класса, 71–80 – 7 класса, 61–70 – 8–9 классам, 51–60 – уровню выпускника средней школы, 31–50 – студента учреждения высшего образования, 0–30 – выпускника учреждения высшего образования

Индекс Р. Фога (или Р. Ганнинга) [7] определяет минимальный возраст или уровень образования, необходимый для понимания текста. Он варьирует от 1 до 20. Чем меньше значения показателя, тем большей выборке он будет понятен. Значение 16–20 означает, что данный текст рассчитан на людей с высшим образованием, 9–10 – с образованием на уровне 7–8-го классов, 7–8, соответственно, для школьников 5–6-го класса [15, 17].

Советские ученые М. С. Мацковский [8], Я. А. Микк [2] также разрабатывали формулы читабельности для определения способности учащихся понять предъявляемый им учебный текст. Я. А. Микк вывел формулу понятности для текстов на эстонском языке. М. С. Мацковский [8] предложил первую формулу читабельности текстов на русском языке: $X1 = 0,62X2 + 0,123X3 + 0,051$, где $X1$ – оценка трудности (сложности) текста, полученная путем применения метода последовательных интервалов; $X2$ – средняя длина предложений в словах; $X3$ – процент слов больше трех слогов [2]. При этом сложность М. С. Мацковским определяется только на основании количественных параметров: средняя длина предложения и процент слов текста длиной более трех слогов, что в нашем понимании, скорее, соответствует не сложности, а читабельности текста.

Большой вклад в разработку формулы читабельности для текстов внесла И. В. Оборнева [4]. Так как в русском языке средняя длина предложения меньше (за счет меньшего использования служебных слов), а слова в среднем длиннее, то была необходимость в адаптации иноязычных методик для русскоязычных текстов. И. В. Оборнева провела исследование по изучению различий в средней длине слова в английском и русском языках. Для изучения она использовала словарь русского языка (под редакцией С. И. Ожегова), содержащий 39 174 слова, и англо-русский словарь (под редакцией В. К. Мюллера), включающий 41 977 слов. Адаптированная для русского языка формула Р. Флеша в интерпретации И. В. Оборневой выглядит следующим образом: $FRE = 206,835 - 1,3 \times ASL - 60,1 \times ASW$, где ASL – средняя длина предложения (число слов, деленное на число предложений); ASW – среднее число слогов в слове (число слогов, деленное на число слов).

Формула понятности синтаксической организации учебного текста по Ю. Ф. Шпаковскому включает следующие параметры (на примере предмета

химии): длина слов, фраз, предложений и текста в целом, процент числа простых и сложных предложений, число одновременно связываемых элементов и количество связей между ними, а также удаленность друг от друга связанных элементов [9]. Формула определения трудности учебного текста представляет собой следующее выражение: $Y = 20,24 + 0,48X1 + 0,58X2 + 0,41X3$, где Y – трудность восприятия учебного текста; $X1$ – процент числа слов длиной в девять букв и больше; $X2$ – процент числа всех терминов; $X3$ – процент числа условных обозначений в химических реакциях.

М. М. Невдах занимался разработкой автоматизированного метода оценки, используя учебные тексты по философии и экономической теории. В результате он разработал компьютерную программу «Анализ читабельности», цель которой оценка трудности учебных текстов для студентов высших учебных заведений [10]. М. М. Невдах выделяет следующие параметры сложности текста: процент слов, состоящих из 11 и более букв, процент слов, состоящих из 13 и более букв.

В контексте нашего исследования актуально изучение средств обучения, для дальнейшего анализа и психолого-педагогической, лингвистической адаптации содержания учебных текстов. Цель исследования – проанализировать уровень сложности учебных текстов по общей психологии для студентов учреждений высшего образования на предмет их понимания и легкости чтения на основе психолингвистических показателей: индекса Р. Флеша и показателя Р. Фога (Р. Ганнинга).

Исследование учебных текстов по общей психологии было проведено на примере учебников и учебных пособий для студентов учреждений высшего образования по психологическим и педагогическим специальностям:

1. Вайнштейн, Л. А. Общая психология: учебник / Л. А. Вайнштейн, В. А. Поликарпов, И. А. Фурманов. – Минск: Соврем. шк., 2009. – 512 с.
2. Психология: учебник / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2011. – 575 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
4. Лобанов, А. П. Когнитивная психология: учебное пособие / А. П. Лобанов. – 2-е изд. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2012. – 376 с.

Информация в текстах проверялась с помощью специальных расчетов по соответствующим формулам. Для оценки учебных текстов были использованы формулы удобочитаемости Р. Флеша (адаптация И. В. Оборнева для русскоязычной выборки), для определения легкости чтения и понимаемости текста – индекс Р. Ганнинага.

Для определения данных показателей проводилась случайная выборка 30 текстовых отрывков объемом по 100 слов в каждом из каждого исследуемого учебного пособия. В каждом отрывке были подсчитано количество слов и определено среднее значение слов в предложении [4]. Индекс Р. Фога (для

текстов, написанных на русском языке) высчитывается по формуле: Индекс Р. Фога = $0,4 \cdot [0,78 \cdot (\text{слов} / \text{предложений}) + 100 \cdot (\text{число сложных слов} / \text{число предложений})]$, где число сложных слов (количество слов, с числом слогов больше четырех), а 0,78 – поправочный коэффициент для русского языка.

Статистическая обработка данных была осуществлена с использованием пакета прикладных программ SPSS. В ходе статистической обработки мы учитывали среднее арифметическое (M), среднее квадратичное отклонение (δ), среднюю ошибку средней арифметической (m). По результатам проведенного исследования были получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1

Показатели легкости чтения (удобочитаемости) и понимаемости текстов учебников по Общей психологии (M+m)

Показатели удобочитаемости	Учебные пособия			
	1	2	3	4
Число слов в предложении	16,0 ± 4,5	15,7 ± 3,9	19,9 ± 6,1	15,4 ± 3,5
Число слогов в слове	3,0 ± 0,2	2,8 ± 0,2	2,9 ± 0,3	3,0 ± 0,4
Индекс Флеша	59,8 ± 10,6	64,0 ± 10,6	55,6 ± 13,6	61,6 ± 8,6
Индекс Фога	13,8 ± 2,4	12,3 ± 2,9	15,4 ± 2,4	13,4 ± 2,5

Анализируя учебные пособия, можно отметить, что в своем изложении авторы использовали предложения, состоящие в среднем от 15,4 ± 3,5 до 19,9 ± 6,1 слов. У разных авторов статистически значимые отличия по данным показателям существенно не отличались. Наибольшее количество слов в предложении выявлено у С. Л. Рубинштейна (19,9 ± 6,1), а наименьшее – у А. П. Лобанова и составляет 15,4 ± 3,5.

Если сравнить пособия по количеству слогов в слове, можно отметить, что разброс данных оказался также незначительным: от 2,8 ± 0,2 до 3,0 ± 0,4. Наименьшее среднее значение слогов наблюдается в учебнике В. В. Нурковой и Н. Б. Березанской – 2,8 ± 0,2, а самое большое количество слогов отмечено у А. П. Лобанова и составляет 3,0 ± 0,4 слога.

По показателю Р. Флеша, результаты удобочитаемости учебных пособий также не было выявлено больших различий, показатели находятся в диапазоне от 55,6 ± 6 до 64 ± 10,6. Наиболее легким для восприятия оказался учебник В. В. Нурковой и Н. Б. Березанской. Индекс Р. Флеша, равный 64 ± 10,6 означает, что данный текст могут использовать даже учащиеся 8–9 классов. Наиболее сложным для усвоения является учебник С. Л. Рубинштейна, получивший 55,6 ± 6 балла, что означает, что данный учебник пригоден только для студентов учреждений высшего образования. Остальные учебники вошли в категорию пригодных для выпускников средней школы.

Анализируя данные, полученные по результатам индекса Р. Фога, можно отметить, что среднее значения оценки учебников распределилось в диапазоне от $12,3 \pm 2,9$ до $15,4 \pm 2,4$. Так, уровень образования, необходимый для освоения учебника В. В. Нурковой и Н. Б. Березанской ($12,3 \pm 2,9$), должен соответствовать школьникам 10–11 класса, учебник А. П. Лобанова ($13,4 \pm 2,5$) пригоден для студентов 1-го курса, учебник Л. А. Вайнштейн ($13,8 \pm 2,4$) лучше подойдет для студентов 1-го и 2-го курсов, а С. Л. Рубинштейна ($15,4 \pm 2,4$) – соответствует показателям усвоения материала на уровне студентов 3-го курса.

Полученные показатели свидетельствуют о том, что данные пособия по учебной дисциплине «Общая психология» частично соответствуют уровню образования, необходимого для понимания данных учебных текстов, и могут прогнозировать легкость усвоения письменного материала. В зависимости от специальности и углубленных знаний учебного предмета можно выбирать более сложный или более легкий учебный текст для усвоения обучающими. Наиболее простым для восприятия оказался учебник В. В. Нурковой и Н. Б. Березанской, учебные пособия Л. А. Вайнштейна и А. П. Лобанова в большей степени соответствуют для усвоения студентами первого курса. Наиболее сложным для усвоения оказался учебник С. Л. Рубинштейна, который может быть рекомендован для более глубокого изучения данной дисциплины.

Качество образования во многом зависит от качества учебников, методических пособий и других средств обучения, используемых в образовательном процессе. Основное содержание образования представлено в учебнике, который является помощником (медиатором) в усвоении знаний и формировании компетенций.

Таким образом, результаты данного исследования выявляют особенности учебных текстов, предназначенных для подготовки студентов в рамках конкретной дисциплины. Несмотря на то, что тексты учебников пишут авторы в соответствии с их индивидуальным стилем, их продукт должен соответствовать уровню образования читателя, то есть учитывать возрастные особенности и преобразованность молодежи.

Список использованных источников

1. *Ткачук, Е. А.* Оценка информационно-психологической безопасности школьных учебников с помощью показателя Флеша и индекса Фога / Е. А. Ткачук, Е. С. Филиппова, О. А. Ямщикова // Сибирский медицинский журнал. – 2012. – № 2. – С. 98–100.
2. *Микк, Я. А.* Оптимизация сложности учебного текста / Я. А. Микк. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
3. *Аванесов, В. С.* Применение заданий в тестовой форме и квантованных учебных текстов в новых образовательных технологиях / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2012. – № 2. – С. 75–91.
4. *Оборнева, И. В.* Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Оборнева. – М., 2006. – 165 с.

5. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр пробл. кач. подг. спец., 2009. – С. 482–492.
6. Ерчак, Н. Т. Роль умственного напряжения в овладении иностранными языками / Н. Т. Ерчак // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 1. – С. 63–73.
7. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; пер. с англ. А. А. Алексеева. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1094 с.
8. Мацковский, М. С. Проблема понимания читателями печатных текстов: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.09 / М. С. Мацковский; Ин-т соц. исслед. АН СССР. – М., 1973. – 27 с.
9. Шпаковский, Ю. Ф. Оценка трудности восприятия и оптимизация сложности учебного текста: (на материале текстов по химии): автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19 / Ю. Ф. Шпаковский; Минск. гос. линг. ун-т. – Минск, 2007. – 21 с.
10. Невдах, М. М. Новая классификация методов определения понимания текста / М. М. Невдах, Ю. Ф. Шпаковский // Труды БГТУ. Сер. IX. Изд. дело и полиграфия. – Минск, 2007. – Вып. XV. – С. 100–103.

(Дата подачи: 14.02.2019 г.)

С. В. Иванцов

Белорусский государственный университет, Минск

S. Ivantsov

Belarussian State University, Minsk

УДК 159.9

ЛИЧНОСТЬ КАК МАСКА И НЕКОТОРЫЕ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

PERSONALITY AS A MASK AND SOME TYPOLOGIES

В статье рассматривается понятие личности и истоки ее формирования у человека. Приводится краткая характеристика типов пяти травм по Л. Бурбо. Дается понятие о типологии личности энеаграмма. Далее следует сопоставление взглядов на типы личности с позиций одной и второй типологии. Приводится сравнение-перевод типов пяти травм с типами личности по энеаграмме с использованием контекстного анализа. Выводами являются степень совпадения описаний типов в этих двух различных типологиях и причины расхождения (несовпадения).

Ключевые слова: личность; семантика; модель личности; маска; индивидуум; типология; пять травм; Лиз Бурбо; энеаграмма; пересечение; сопоставление, контекстный анализ.

In the article definition of personality and its cradles are considered. General description of L. Burbo's Five traumas types is given. Definition of Enneagram is provided. Contrast of notions of both typologies is depicted. Comparison-interpretation of types in two different typologies is made with the help of context analysis. The degree of juxtapositioning and reasons of incongruity are the outcomes.

Keywords: personality; semantics; personality model; mask; individual; typology; Five traumas; allocation; Lis Burbo; Enneagram; juxtaposition; comparison; context analysis.

Что объединяет все типологии личности? Все без исключения типологии личности объединяет собственно понятие личность. Если заглянуть в этимологию этого слова, выясняется, что анализ содержания данного понятия является сложной задачей вследствие разнородности точек зрения [1, с. 92]. По мнению В. В. Виноградова данное слово возникло от прилагательного *личный* и обозначало «принадлежащий, свойственный какому-либо лицу» [1, с. 92–93]. С этим согласны и некоторые другие исследователи [2, с. 714], наряду с теми, кто оспаривает данную точку зрения [3, с. 168]. Тем не менее, все исследователи сходятся в том, что слово «личность» восходит к церковнославянскому *ликъ*, что обозначает «лицо, образ».

Если мы пойдем дальше и заглянем в «Словарь русского языка XI–XVII вв.», то мы обнаружим целых 14 значений слова «личность» [4, с. 254–257]. Нас интересует больше всего седьмое значение в этом списке: маска, личина [4, с. 255]. Дело в том, что и только названные варианты значения данного слова, и церковнославянское *ликъ* подразумевают, по сути, одно и то же: образ, маска. Обратите внимание на применение глаголов русского языка с этими словами: *носить маску, носить образ* (например, театральный), *примерять* (надевать) *на себя образ, маску* и т. д. Или даже разговорное выражение «напустили на себя лица». Это все указывает на некую чужеродность носимого (одеваемого, примеряемого, напускаемого) по отношению к носителю. Отсюда можно смело сделать вывод, что и личность (Л.) является для нас чем-то, что мы вынуждены иметь при себе, хотя могли бы обходиться и без этого. Более того, мы крепко ассоциируем себя с этим, как правило, не допуская мысли, что это лишь маска, образ, от которого можно отказаться. Логично предположить, что есть еще что-то, что находится внутри этого конструкта. К. Наранхо называет это сущностью и проводит различие с Л. как «между реальным существованием и обусловленным, с которым мы обычно себя идентифицируем...» [5, с. 52].

Чтобы далее не углубляться в эту тему и не выйти на философское либо филологическое проблемное поле, подытожим: Л. является неким необходимым приобретением разумного человека, который, в свою очередь, выступает ее носителем. Л. и человек – не тождественны друг другу. Если же заглянуть во многие типологии личности (ТЛ), то можно и вовсе уточнить, что Л. – это набор приспособлений, необходимых для жизни в социуме; то есть своего рода «реакции индивидуума на реакции окружающих индивидуумов на него». Делаем из этого четкий вывод, что Л. является следствием, а не источником отличительных черт индивидуума при его развитии.

При этом с антропологической точки зрения, возможно, Л. прошла такой же путь филогенеза, какой она проходит онтогенетически подобно био-

генетическому закону Геккеля-Мюллера. Однако при всей схожести многие научные исследования указывают на недопустимость прямого приложения этого закона к онтогенетическому развитию личности [6]. Так, например, не стоит скатываться к прямому приложению биогенетического закона к развитию психики человеческого ребенка [7].

Ни для кого не секрет, что в детстве мы пережили психологические травмы, и полученный опыт значительно влияет на то, какими мы стали, какую Л. приобрели. Почти все мы в детстве так или иначе сталкивались с тем, что быть собой не получается – это приводит к предательству, унижению, психологической боли и прочим неприятным для индивидуума явлениям. Рано или поздно травмированный индивидуум приходит к выводу, что «быть собой – больно, и нужно быть кем-то другим» [8, с. 30].

Здесь стоит перейти к краткому описанию такой интересной для нас ТЛ, как «пять травм» Лиз Бурбо. Согласно ей, травмированный проходит четыре стадии: 1) радость быть собой; 2) страдание от того, что быть собой больно; 3) сопротивление, бунт, гнев; 4) создание защитной маски [9]. Здесь стоит снова обратить внимание на материал в начале статьи об этимологии слова «личность».

Некоторые люди увязают в третьем этапе и всю свою жизнь постоянно находятся в состоянии противодействия, гнева или кризиса. На протяжении третьего и четвертого этапов индивидуум (а не Л.!) создает себе маски (или несколько масок), которые служат для защиты от боли, с которой произошло столкновение на втором этапе.

Для темы, поднятой в данной статье, четвертый пункт видится ключевым. Он включает в себя неосознанную выработку не только нового, защитного поведения, но и создание такого тела, которые наилучшим образом будет подходить под это поведение (толстое, худое, напряженное, расслабленное, сутулое). Делается это (на бессознательном уровне) для того, чтобы одним своим видом транслировать окружающим, что с данным индивидуумом можно делать, а что – напротив – нельзя. Также подчеркивается, что «маска не является нашим истинным обликом, и человек, спрятавшийся под маской, остается ребенком, получившим травму. Он не растет и не развивается. В результате негативные жизненные обстоятельства ранят его так же, как и в детстве, и с годами признаки травмы только усиливаются» [8, с. 30].

Многолетние наблюдения позволили Л. Бурбо констатировать, что все человеческие страдания можно свести к пяти травмам, или маскам. Этих масок всего пять, и соответствуют они пяти основным душевным травмам, которые приходится переживать человеческому существу. Ниже (таблица 1) они представлены в хронологическом порядке, то есть в порядке их появления в жизни человека [8, с. 31–42].

Описание пяти травм и их масок

Вид травмы	Маска	Предназначение маски	Внешность	Поведение
Отвергнутый	Беглеца	Максимально избегать контакта с людьми	Худой, мало-заметный, неяркая одежда	Уединение, малочисленные контакты, анонимность
Брошенный	Зависимого	Заставить близких никогда его не оставлять	Печальные глаза, пониженный тонус всего тела, болезни	Просит помощи и советов, страшится одиночества, изоляции, поэтому ласков с людьми, все им прощает
Униженный	Мазохиста	Искушение, стремление к страданиям	Толстый, неуклюжий, добрые черты лица, тесная одежда	Делает себя мишенью для острот, медленный, исполнительный, чувствительный к критике, добрый, мягкий
Предательство	Контролирующего	Контроль окружения	Мощный, сильный, с пристальным взглядом	Властен, нетерпелив, не осознает силы собственного давления, отнимает у окружающих самостоятельность, требователен и критичен к другим до их предела
Несправедливость	Ригидного	Отрезать носителя от переживаний	Хорошо сложен, жестикующий сухая, лицо строгое, одежда практичная, темных тонов	Добивается совершенства во всем, эмоционально холоден, категоричен и резок в действиях и суждениях, требователен и критичен к себе до изнеможения

Как мы видим, согласно типологии Л. Бурбо, психологические травмы напрямую ведут к формированию масок. Однако она же указывает на то, что маска эта может носиться не постоянно, а по необходимости. И чем сильнее травма, тем больше в процентном соотношении времени носится маска. И наоборот – если травма неглубокая, маска одевается редко. Какой вывод стоит сделать из этого? Судя по всему, перед нами пример типологии, которая наиболее явно говорит о Л. (и о психосоматических связях) как о вынужденном следствии, а именно адаптации развивающейся человеческой психики к давлению социума. В первую очередь, конечно же, к воздействию родительских фигур. В данной типологии четко говорится об их воздействии на формирование травмы и, как следствие, той или иной маски.

Впрочем, Л. Бурбо не настаивает на том, что ее теория – это ТЛ. Здесь речь идет скорее о типах деформации Л., и типологией мы это называем условно.

С другой стороны, к вопросу формирования Л. (и типа личности) подходит такая типология, как эннеаграмма. Слово «эннеаграмма» греческого происхождения и происходит от двух слов: «эннеа» – девять и «грамма» – модель, символ. Представляет собой геометрическую фигуру, на которой размещены девять основных типов Л., а также их сложные взаимосвязи (рисунок 1). Некоторые авторы видят эннеаграмму (Э.) как развитие современной психологии, уходящей корнями в духовную мудрость разнообразных древнейших религиозных традиций (христианство, суфии в исламе, Каббала в иудаизме, буддизм, конфуцианство, дзен) [10, с. 12]. В своем современном виде Э. не является религиозным течением и никоим образом не определяет религиозные предпочтения индивидуума. Скорее это один из способов самопознания и глубокой саморефлексии [10, с. 26].



Рис. 1. Эннеаграмма и бессознательные мотивации девяти типов

Разделение на девять типов основывается на убеждении, что в основе всех шаблонов мышления, поведения и коммуникации человека с окружающим миром и самим собой лежит его глубинная бессознательная мотивация [10, с. 9]. Она никак человеком не осознается, как бы всегда находится в «слепом пятне» (рисунок 1). Также есть другое сравнение, придуманное автором данной статьи: мотивация – это глаза, которыми мы смотрим на мир, но их самих видеть мы не можем (без зеркала) [11, с. 162].

В контексте данной статьи ТЛ Э. представляет для нас интерес тем, что это как бы взгляд на Л. «изнутри». Если типология пяти травм говорит нам о воздействии снаружи (родители, общество), то Э. акцентирует свое внимание на том, как влияют внутренние, пока еще неосознанные потребности на формирование Л. Возвращаясь к началу этой статьи, вспомним, что Л. – это «личина», образ, который «надевается» на нечто, существующее до появления Л. Так вот Э. как раз и делает акцент на существовании и развитии этого нечто, называя его «сущностью» (в английском варианте – essence). Э. как ТЛ ничего не говорит о типах «сущности». Быть может нечто, по-

нимаемое под этим термином, и вовсе не подлежит какой-либо классификации? Здесь мы снова подходим к границам психологического поля проблем (хотя не стоит забывать, что слово «психология» часто и изначально трактуется как «наука о душе»). Э. утверждает, что «сущность» ребенка сталкивается с ограничениями, рестрикциями и наказаниями, при этом не имея понятия «что такое плохо и что такое хорошо». Тогда ребенок неосознанно начинает придерживаться того, что ему велят, и формирует набор паттернов, которые, по сути, не приводят ребенка к тому, что хочется именно ему. С возрастом ребенок «обрастает» паттернами и уже боится отклониться от них. У него возникает страх, что «...если я отклонюсь от выбранной мной стратегии, то потеряю любовь или безопасность, или меня не примут, или я никогда не найду партнера – и, самое главное, я больше не буду собой!» [10, с. 61–62]. Таким образом механизм подстройки (адаптации) – приводит к формированию одного из девяти типов Л. с его возможными подтипами (рассматриваются отдельно).

В принципе, в этом месте сходятся обе ТЛ, рассматриваемые нами. И теория пяти травм, и Э. сходятся в одном и том же: тип – это адаптация к «повреждающим» факторам социума. Но заглядывают в Л. с противоположных сторон: теория пяти травм снаружи, Э. – изнутри.

В завершение изложения материала хотелось бы продемонстрировать результаты сравнения описания типов Л. в типологии пяти травм и ТЛ Э. Сравнение проводилось методом контекстного анализа (таблица 2)

Таблица 2

Соотнесение пяти травм и типов личности в энеаграмме

Типы личности по типологии пяти травм		Типы личности по энеаграмме	
Вид травмы	Маска	Цифра	Название (русск.)
Отвергнутый	Беглеца	V*	Наблюдатель, Мыслитель
Брошенный	Зависимого	IV	Индивидуалист, Романтик
Униженный	Мазохиста	IX*	Миротворец, Дипломат
Предательство	Контролирующего	VIII*	Босс, Конфронтатор
Несправедливость	Ригидного	I*	Перфекционист, Реформатор

Примечание: * – очень точное соответствие.

Таким образом, можно сделать вывод, что представители типов I, V, VIII и IX по Э. представляют собой самых частых носителей масок Ригидного, Беглеца, Контролирующего и Мазохиста соответственно. Возникает вопрос по типу IV и другим типам Э. Тип IV соответствует описанию маски Зависимого в значительной степени (около 80%). Дальше все сложнее: например, тип II в Э. характеризует индивидуума, склонного впасть в зависи-

мость от другого человека (м.б. нескольких). Однако такие индивидуумы не выглядят брошенными и печальными, полными болезней и слабым тонусом тела, а, напротив, являются собой счастливых и довольных жизнью людей, пышущих здоровой радостью. Такое их внешнее представление и является приглашением в отношения. Нечто похожее имеет место быть и с типом III, который в своей жизненной позиции схож с типом I в Э. и типом Ригидного в ТЛ Л. Бурбо. При этом тип III внешне выглядит весьма по-разному, так как одной из ключевых особенностей его Л. является способность мимикрировать, т. е. подражать другим личностям в его окружении, кого он/она сочтет социально успешным (это главный критерий для Л. III типа в Э.) [10, с. 99].

Что касается VI типа, то мы сталкиваемся с переплетением качеств мазохиста и Зависимого (примерно по 40% совпадений от каждого из них). Реже такие личности проявляют качества Контролирующего (около 10%) и совсем редко Беглеца либо Ригидного (по 5%).

Тип VII во многом схож с типом II по таким качествам, как общительность, коммуникабельность, экстравертность, отзывчивость, нарочитая обаятельность, стремление соблазнить собеседника и т. п. Только в отличие от II типа тип VII менее эмоционален, более рационален, расчетлив, сообразителен, эгоистичен и сильнее и ярче проявляет черты лидера. Здесь уже речь в разнице подтипов: в зависимости от подтипа мы встречаем в лице представителей VII типа носителей любой из масок, но чаще всего Зависимого (около 70%).

Из всего вышесказанного следует, что обе рассмотренные ТЛ представляют собой интерес для изучения. Их наложение друг на друга происходит не полностью, в отличие, скажем, от наложения Э. и типов личности в соционике и типологии Майерс-Бриггс [11, с. 167]. Высокую степень перекрываемости ТЛ можно объяснить тем, что они смотрят на Л. с противоположных сторон, и даже удивительно, что они еще во многом перекрываются. Это подтверждает ключевое предположение автора: если объект изучения один и тот же (человек), то несоответствие описаний типов по различным ТЛ – это признак недостаточной проработки инструментария и терминологического аппарата соответствующих типологий либо расхождение в понимании и определении предмета изучения (Л.). В плане дальнейшего изучения представляет большой научный интерес определение живого, конкретного индивидуума по каждой из этих типологий. При накоплении существенного числа респондентов можно будет провести достоверный статистический анализ результатов пересечения типологий – и это даст бесценный эмпирический материал.

Список использованных источников

1. *Игнатов, И. А.* Личность: история развития семантики слова / И. А. Игнатов // Вестн. Вятс. гос. гум. ун-та. – 2010. – № 2(1). – С. 92–97.
2. *Степанов, Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академ. проект, 2001. – 990 с.

3. Колесов, В. В. Древняя Русь: Наследие в слове. Кн. 2. Добро и зло / В. В. Колесов – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2001. – 365 с.
4. Словарь русского языка XI–XVII вв. / под ред. Ф. Филина (гл. ред.) [и др.]. – М.: Наука, 1981. – 352 с. – (Крада-Лящина, Выпуск 8)
5. Наранхо, К. Характер и невроз / К. Наранхо. – М.: Ганга, 2014. – 420 с.
6. Биология и медицина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://medbiol.ru/medbiol/genetic_sk/00004b2f.htm. – Дата доступа: 24.02.2019.
7. Вологодская областная универсальная научная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://booksite.ru/fulltext/1/001/008/117/581.htm>. – Дата доступа: 24.02.2019.
8. Ануров, Д. От соционики до Теории уровней: восемь самых интересных типологий / Д. Ануров, А. Латышев. – М.: Медков С.Б., 2017. – 208 с.
9. Психологическая библиотека Киевского Фонда содействия развитию психической культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/burbo01/txt01.htm>. – Дата доступа: 24.02.2019.
10. Макани, Х. К. Эннеаграмма: Ваш путь личного развития / Х. К. Макани; пер. с англ. И. Каропы, пересм. и доп. – М.: Ганга, 2014. – 288 с.
11. Иванцов, С. В. Типы личности через призму эннеаграммы / С. В. Иванцов // Науч. труды РИВШ: сб. науч. ст. – 2018. – Вып. 18, ч. 2. – С. 160–169.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

М. М. Карнелович

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно

M. Karnialovich

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno

УДК 37.015.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ «Я» БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ВРАЧЕЙ И ПСИХОЛОГОВ

PROFESSIONAL MEANINGS OF «SELF» OF FUTURE TEACHERS, PSYCHOLOGISTS AND PHYSICIANS

В статье раскрываются проблемы профессионального становления будущих специалистов учреждений здравоохранения и образования. Представлены результаты эмпирического исследования профессионального самоотношения и смысловых образований будущих педагогов, психологов и врачей. Описаны выявленные феномены внутренней конфликтности профессионального самоотношения и противоречия смыслов «Я», связанных с профессией, у студентов разных специальностей. Результаты исследования представляют интерес для сотрудников учреждений высшего образования педагогического и медицинского профиля.

Ключевые слова: профессиональное самоотношение; смысл профессиональной деятельности; внутренняя конфликтность профессионального самоотношения; смыслы «Я» в профессии.

In the article the problems of professional development of teachers, psychologists and physicians are presented. The results of empirical research of the professional self-esteem and the meanings of oneself in the profession of the future educational and medical specialists are expanded. The reveal phenomena of internal conflicts of professional self-esteem of students and contradictions of their professional meanings of oneself are described. The results of the research can be used by teachers and psychologists of universities and specialists of medical and pedagogical profile.

Keywords: professional self-esteem; the meaning future careers; the metaphor of professional activities; internal conflict of professional self-esteem; professional meanings of oneself.

Снижение мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов специальностей сферы «человек – человек» в последние годы стало значимой проблемой системы высшего профессионального образования. Следствием низкой мотивации студентов является невысокий уровень сформированности академических, социально-личностных и профессиональных компетенций выпускников учреждений высшего образования, призванных осуществлять трудовую деятельность в учреждениях системы непрерывного образования и здравоохранения. Об этом свидетельствуют как ежегодные опросы учреждений-заказчиков об их удовлетворенности уровнем компетентности выпускников, принимаемых на работу, так и субъективные оценки самих выпускников. Проблема мотивирования будущих педагогов, психологов и врачей к освоению их профессиональной деятельности, к овладению «орудиями» педагогической, психологической и медицинской практики, не может быть объяснена только социально-экономическими причинами. Поэтому у необходимо углубленное изучение возможных внутренних преград мотивированности студентов к освоению профессии, в частности, – их смыслов «Я» в профессии, отражающихся в феноменах профессионального самоотношения и смыслов деятельности будущего специалиста сферы «человек-человек».

Целесообразным представляется эмпирически выявить особенности профессиональных смыслов «Я» будущих специалистов педагогических, психологических и медицинских специальностей. Это позволит определить, насколько профессиональные смыслы «Я» субъекта, в частности, его профессиональное самоотношение и смыслы профессиональной деятельности, обусловлены спецификой получаемого образования (медицинского, педагогического или психологического).

Теоретико-методологическим основанием нашего эмпирического исследования выступил смысловой подход, который в исследовании реализовывался посредством изучения смысловых ориентаций в отношении профессиональной деятельности как отражения действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [4, с. 192].

Если человек относится к себе как субъекту собственной деятельности, то выполнение этой деятельности приобретает для него характер решения задачи на личностный смысл.

В рамках смыслового подхода профессиональное самоотношение может быть истолковано как динамическая система смысловых структур и процессов, ориентирующих человека в инструментальных связях между его индивидуальными свойствами и процессами реализации профессиональных мотивов и ценностей, а также регулирующих его рабочее поведение, трудовую деятельность, деловое общение сообразно этим связям. Принято различать несколько инвариантов профессионального смысла «Я»: 1) положительный профессиональный смысл «Я», при котором индивидуальное свойство объективно благоприятствует успешной реализации профессиональной деятельности, облегчает деловое общение, оптимизирует строительство карьеры; 2) отрицательный профессиональный смысл «Я», при котором индивидуальное свойство объективно препятствует достижению успеха в профессиональном труде, затрудняет деловое общение, тормозит карьерный рост; 3) конфликтный профессиональный смысл «Я», при котором индивидуальное свойство одновременно и содействует, и противодействует успешному развертыванию профессиональной деятельности, общения и карьеры [2].

Источником самоотношения и отраженного в нем профессионального смысла «Я» являются мотивы и ценности, которые человек преследует в своей профессиональной жизни. Процесс осмысления человеком себя в профессии, в результате которого у него возникает профессиональное самоотношение, по мнению исследователей [2], не сводится к преломлению знаний о себе через призму мотивов и ценностей в виртуальном пространстве субъективной реальности. Он совершается как преимущественно практическое взаимодействие индивидуальных свойств человека – их скрещение, переплетение – с профессиональными мотивами и ценностями в плоскости профессионального и жизненного мира.

Профессиональное самоотношение, понимаемое как динамическая система глубинных смысловых структур, является «гипотетическим конструктом» или теоретической абстракцией, которая служит логическим звеном в объяснении эффектов психической регуляции профессиональной деятельности и самопознания личности как ее субъекта.

Для обозначения самоотношения личности как субъекта профессиональной деятельности и делового общения в зарубежной литературе наиболее близким аналогом русско-язычного понятия «профессиональное самоотношение личности» является термин «professional self-esteem». Он расшифровывается как оценка человеком своих профессиональных знаний, умений и способностей, переживание собственной ценности, полезности или ничтожности, никчемности как работника [5].

В русле профессионального направления самоотношение исследовалось преимущественно на врачебном персонале, а поэтому предметом анализа чаще всего выступают связи профессионального самоотношения со специфическими феноменами, сопутствующими медицинскому труду и клиническому общению. Их результаты показывают, что профессиональное самоотношение опосредует влияние стрессоров, связанных с трудовой деятельностью, на субъективное благополучие и соматическое здоровье работника [3].

Учитывая имеющийся в психологии личности опыт изучения отдельных аспектов профессионального смысла «Я», нами были определены цель и задачи собственного исследования. Одной из задач явилось изучение особенностей профессионального самоотношения и смыслов профессиональной деятельности у будущих специалистов сфер образования и здравоохранения с учетом специфики их деятельности – воспитателя, педагога-психолога, психотерапевта, нарколога, психиатра, врача общей практики.

Исследование проводилось в 2017–2018 гг. В исследовании приняли участие студенты учреждений высшего образования Республики Беларусь (УО «Белорусский государственный медицинский университет» (г. Минск), УО «Гродненский государственный медицинский университет» (г. Гродно), УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы» (г. Гродно), УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка» (г. Минск). Выборка составила 175 студентов; из них 43 – студенты лечебного факультета (будущие врачи общей практики), 46 – студенты медико-психологического факультета (будущие психотерапевты, наркологи, психиатры), 44 – студенты факультета дошкольного образования (будущие педагоги дошкольного образования, воспитатели), 42 – студенты факультета психологии (будущие педагоги-психологи учреждений образования). Все испытуемые – женского пола в возрасте от 20 до 24 лет.

В исследовании использовались методики, позволяющие диагностировать показатели профессионального самоотношения и выявлять смыслы профессиональной деятельности у будущих психологов образования и здравоохранения: опросник профессионального самоотношения (К. В. Карпинский, А. М. Кольшко); опросник «Метафоры профессиональной деятельности» (Т. В. Гижук). Обработка данных диагностики проводилась с помощью методов описательной статистики, критерия сравнения выборок U-Манна-Уитни, однофакторного дисперсионного анализа.

С помощью опросника профессионального самоотношения были определены профессиональные смыслы «Я» у будущих специалистов сфер образования и здравоохранения (рис. 1).

Как показано на рис. 1, для будущих воспитателей и педагогов-психологов в сравнении с будущими специалистами сферы здравоохранения (врачами общей практики, психотерапевтами, наркологами и психиатра-

ми) характерны более высокие значения показателей профессионального самоотношения, несущих отрицательную коннотацию, – конфликтность профессионального самоотношения, самоуничижение в профессии. У будущих медиков – как психотерапевтов, так и врачей-терапевтов, абрис профессионального самоотношения более позитивный, чем у будущих педагогов системы дошкольного образования и педагогов-психологов. Показатели самообвинения в профессии наиболее высоки у будущих воспитателей.

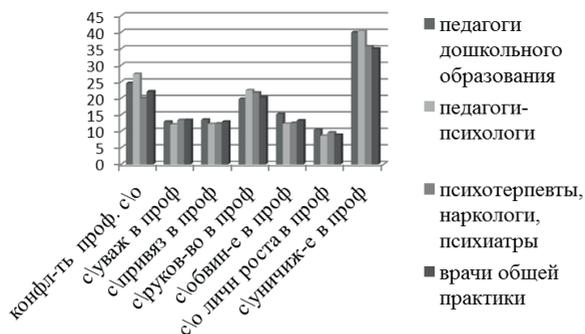


Рис. 1. Средние значения показателей профессионального самоотношения будущих учителей, психологов, психотерапевтов, врачей общей практики

Самоуничижение в профессии отражает фиксированную установку субъекта на негативное оценивание или обесмысливание своих индивидуальных качеств в контексте трудовой деятельности и профессиональной карьеры. Полученные эмпирические результаты (см. рис. 1) отражают более высокую выраженность негативной эмоционально-оценочной модальности профессионального самоотношения личности у будущих педагогов-психологов и педагогов дошкольного образования в сравнении с будущими врачами разного профиля деятельности. Будущие специалисты сферы образования отличаются от будущих врачей большей интрапунитивностью, тенденцией к самобичеванию и самоедству в ситуации профессионального неуспеха, болезненной зарефлексированности, «застреванию» на неудачах. Как было доказано нами в более ранних исследованиях, в оценке результатов своей деятельности педагоги-психологи более категоричны и придирчивы, привержены максимализму, а о себе как специалисте чаще судят по принципу «все или ничего» [1].

С помощью однофакторного дисперсионного анализа были установлены достоверные различия между будущими специалистами сфер образования и здравоохранения по показателю внутренней конфликтности профессионального самоотношения субъекта.

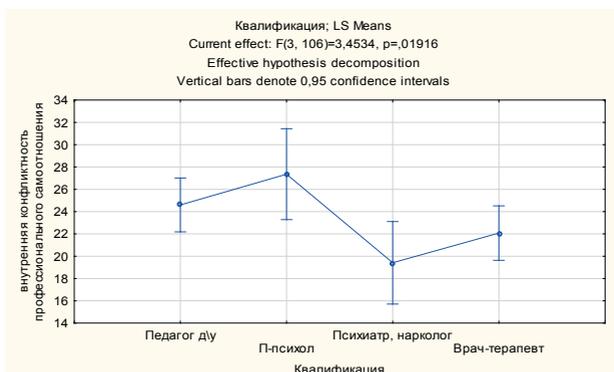


Рис. 2. Уровни конфликтности профессионального смысла «Я» будущих педагогов, психологов, врачей

Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения отражает индивидуальный уровень внутренней противоречивости, амбивалентности профессионального самоотношения будущего специалиста. Источником конфликта в данном случае выступает объективное рассогласование профессиональных требований (квалификационных, должностных, средовых и т. д.) с индивидуальными возможностями, ресурсами субъекта труда. В субъективной форме этот конфликт переживается посредством таких феноменов самоотношения личности, как чувство ненужности, бесполезности, никчемности; чувство недоверия к себе как специалисту и смущения за свою «неуклюжесть», «неловкость» в учебно-профессиональной деятельности. Конфликтность профессионального самоотношения также обнаруживается в субъективном отчуждении будущим специалистом сферы образования (педагогом и психологом) собственных качеств, мотивов и ценностей от процесса и результатов педагогической и психологической практики.

В условиях подобного внутреннего конфликта профессионального самоотношения будущие педагоги-психологи в наибольшей степени в сравнении с будущими специалистами других профессий (медиками, воспитателями) переживают свою не востребуемость в профессиональной сфере, а также чувство неадекватности выбора профессии, неприспособленности к условиям труда. Интересным представляется сравнение показателей конфликтности профессионального самоотношения будущих психологов сферы образования и будущих специалистов сферы здравоохранения. Если сфера полномочий и обязанностей нарколога, психиатра, психотерапевта зафиксирована более конкретно, – что позволяет ему «расти» как профессионалу в условиях большей определенности, то педагог-психолог в учреждении образования имеет очень широкий круг направлений деятельности, при этом педагогический коллектив нередко относится к психологу, с одной стороны, настороженно, а с другой – потреби-

тельски («психолог должен уметь все»), озадачивая формами работы, далеко выходящими за перечень его непосредственных должностных обязанностей.

Эмпирические данные отражают также противоречия в развитии профессионального самосознания специалиста сферы дошкольного образования, конфликтность профессионального самоотношения, которого, с одной стороны, значимо выше, чем у специалиста-медика, и в то же время ниже, чем у педагога-психолога. В ситуации достаточно низкого престижа и перспектив карьерного роста профессии воспитателя будущие педагоги испытывают внутренний конфликт между мотивами любви к работе с детьми и социально-статусными смыслами жизнедеятельности.

Показатели самуководства и самооценки личностного роста в профессии как у будущих педагогов-психологов, так и медицинских психологов достоверно ниже, чем у будущих воспитателей и врачей-терапевтов (рис. 3 и 4).

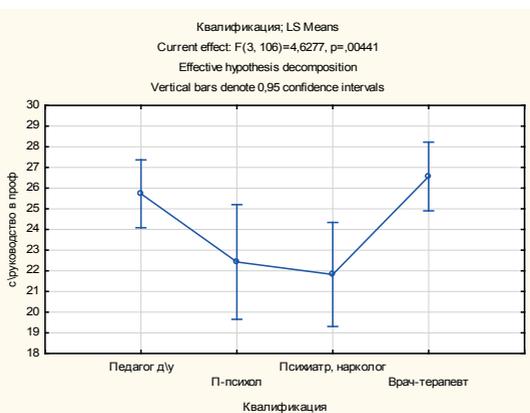


Рис. 3. Уровень показателя «Самуководство в профессии» для специалистов разной квалификации

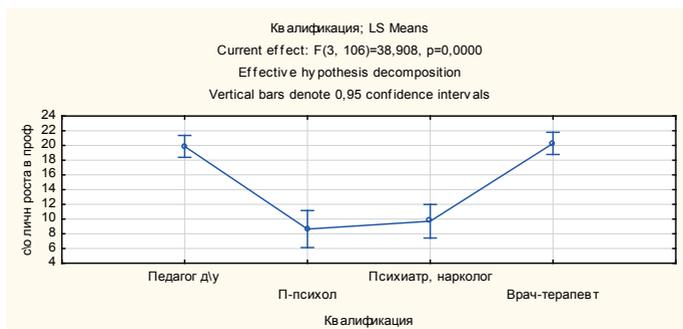


Рис. 4. Самооценка специалистами разной квалификации их личностного роста в профессиональной деятельности

Как показано на рисунках 3 и 4, у будущих специалистов психологического профиля как сферы образования, так и сферы здравоохранения достоверно ниже самооценка своего личностного роста и саморуководства в ходе освоения профессиональной деятельности; указанные категории будущих специалистов не склонны фиксировать возникновение у них личностных новообразований в процессе освоения профессиональной деятельности и пока еще мало доверяют своей профессии как значимому ресурсу для других сфер жизнедеятельности субъекта. Для будущих педагогов детских дошкольных учреждений и врачей общей практики характерна более высокая самооценка личностного роста, обусловленного профессией, что позволяет прогнозировать формирование у них качественно новых переживаний, связанных с профессией как жизненным кредо, биографическим призванием.

С помощью методики «Метафоры профессиональной деятельности» были определены ее смыслы для будущих специалистов разного профиля (рис. 5).

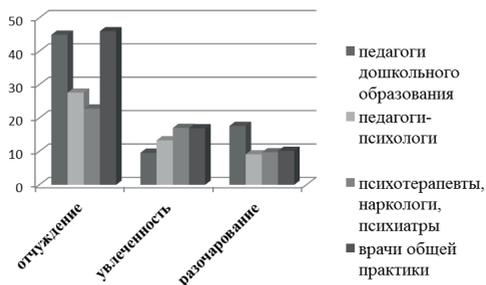


Рис. 5. Смыслы профессиональной деятельности будущих специалистов сферы образования и здравоохранения

В результате проведения процедуры однофакторного дисперсионного анализа были выявлены достоверные различия между будущими специалистами сфер образования и здравоохранения по показателям «Увлеченность профессией» ($F = 36,437, p = ,00001$), «Отчуждение профессии» ($F = 15,177, p = ,00001$) «Разочарование в профессии» ($F = 36,820, p = ,00001$). Если наиболее отчужденными и разочарованными в своей будущей профессиональной деятельности являются студенты педагогического профиля, то наиболее увлеченными – студенты медицинских специальностей независимо от специализации. У будущих педагогов-психологов значения показателя «Увлечение профессией» выше, чем у будущих педагогов дошкольного образования, но в то же время ниже, чем у будущих специалистов сферы здравоохранения, как психо-наркологического, так и общего врачебного профиля.

Это доказывает, что будущие медики осмысливают процесс своей профессиональной подготовки как более насыщенный яркими событиями,

интересный и увлекательный, чем будущие специалисты сферы образования. По-видимому, более высокий уровень описанного выше смыслового образования зависит от более тесной связи теории и практики в системе подготовки медика, с постоянным погружением в реальную профессиональную среду в ходе образовательного процесса, в то время как возможности практики педагогов и психологов до настоящего времени ограничены вследствие сокращения объема часов в системе психолого-педагогической подготовки специалиста. Увлеченность профессией может рассматриваться как социально-психологический предиктор более ценностного отношения субъекта к овладению практикой, поскольку и стимулирует, и позволяет реализовать мотивацию саморазвития, познания, творчества.

Источником отчуждения личности может быть и самое Я – недостаточная активность личности, ведущая к невозможности самореализоваться, найти свое место в мире. Таким образом, Я может быть причиной отчуждения студента от профессии. Профессиональное отчуждение есть, по сути дела, синоним функционального вакуума, где отчужденным является профессиональное будущее как таковое. Студент стремится освободиться от восприятия профессиональной информации (знаний), от необходимости совершать профессиональный выбор, от профессионально-обусловленных переживаний, от компонентов профессиональной деятельности. На наш взгляд, требуется дополнительный сбор данных и увеличение выборки респондентов для раскрытия механизмов профессионального отчуждения будущих специалистов изучаемых профессиональных групп.

Проведенное эмпирическое исследование свидетельствует о необходимости реализации коррекционной-развивающей работы социально-психологическими службами и профессорско-преподавательским составом учреждений высшего образования с будущими специалистами с учетом специфики их профиля обучения в направлении развития самоэффективности как веры студента в себя как субъекта труда, в свою способность справиться с осваиваемой деятельностью и ролью в будущей профессиональной сфере. Важное значение имеют обучение студентов эффективным стратегиям преодоления ценностно-смыслового конфликта и формирование позитивного сценария профессиональной карьеры.

Целесообразным представляется внедрение таких форм учебных и производственных практик в систему подготовки специалистов-психологов как педагогического, так и медицинского профиля, где у студента есть возможность взаимодействовать с реальными клиентами (пациентами). Осваивая реальные сценарии и ситуации под руководством преподавателя-эксперта, студенты могут накапливать опыт, а преподаватели получают возможность оценить, как студенты применяют знания и умения на практике. Чем в большей степени будет организационно обеспечена интеграция содержания учебного плана в практическую деятельность специалиста, тем более у сту-

дентов будет повышаться чувство их компетентности и собственной эффективности в реальной профессиональной деятельности. В свою очередь повышение уверенности в своей компетентности и возможность практиковаться в реальной ситуации снижают риск причинения возможного вреда клиенту (пациенту), повышают понимание этических проблем и обеспечивают обучение умениям, необходимым при работе с реальными клиентами (пациентами) в отличие от ролевых игр и кейс-методов. Организация, юридическое и методическое обеспечение таких видов практик – задача отечественной системы высшего образования в ближайшей перспективе.

Список использованных источников

1. *Карнелович, М. М.* Профессиональное самоотношение и смыслы профессиональной деятельности будущих психологов сфер образования и здравоохранения / М. М. Карнелович // Педагогическая наука и образование. – 2016. – № 4. – С. 41–47.
2. *Карпинский, К. В.* Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография / К. В. Карпинский, А. М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 140 с.
3. *Колышко, А. М.* Психология самоотношения: монография / А. М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
4. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 510 с.
5. *Carmel, S.* The professional self-esteem of physicians scale, structure, properties and the relationship to work outcomes and life satisfaction / S. Carmel // Psychological Reports. – 1997. – № 80. – P. 591–602.

(Дата подачи: 18.02.2019 г.)

О. А. Катренко

Белорусский государственный университет, Минск

A. Katrenka

Belarusian State University, Belarus, Minsk

УДК 379.823:159.922.736.3

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ НЕГАТИВНОГО ТЕЛЕВИЗИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

MANIPULATIVE AXIOLOGICAL MECHANISM OF NEGATIVE OF TELEVISION INFLUENCE

В статье рассматривается проблема телевизионного воздействия на детей 6–10 лет, на их мировоззрение, ценностные ориентации и духовные ценности. Она объясняется действием негативного манипулятивного аксиологического механизма. Выделены основные векторы негативного телевоздействия и их функциональная направленность. Приведены основные негативные методы телевоздействия, описана их суть и представлены последствия их применения.

Ключевые слова: ценности; духовные ценности; телевизионное воздействие; негативный манипулятивный аксиологический механизм; методы телевоздействия.

In article the problem of television influence to children of 6–10 years, their world view, value orientations and spiritual values is considered. This problem is explained by the action of the negative manipulative axiological mechanism. The main vectors of negative television influence and their functional orientation are highlighted. The main negative methods of television influence are presented, their essence is described and the consequences of their use for children of 6–10 years old are presented.

Keywords: values; spiritual values; television influence; negative manipulative axiological mechanism; methods of television influence.

Манипулятивное воздействие телевидения, в том числе и детского, на детей младшего школьного возраста (6–10 лет) сегодня представляется крайне важной проблемой, особенно если учесть практически полную доступность к видеоконтенту с гаджетов, повышающуюся бесконтрольность детского телепросмотра со стороны родителей и увеличивающееся желание детей смотреть взрослое ТВ. Многочисленные психологические исследования доказывают влияние телевидения на духовную ценностную сферу маленьких телезрителей. Большинство ученых описывают телеискусство как мощный и опасный фактор, влияющий на формирование ценностей детей так, как это выгодно создателям телепродукта [1–8].

По J. Mander, телевидение – наркотическое средство культуры владычества. Контроль над содержанием, униформизм и повторы делают его инструментом насилия и манипулирования личностью [8]. В связи с этим возникла необходимость тщательного изучения того, каким образом происходит это воздействие на психику детей.

Так, на основании системного анализа имеющихся зарубежных, российских и отечественных исследований нами были выделены манипулятивные аксиологические механизмы телевизионного влияния на детей 6–10 лет как специфические системы функционирования, манипулятивное действие которых узко направлено на данную аудиторию телезрителей с целью формирования у нее различных мировоззренческих установок и ценностных ориентаций.

В целом изучение вопроса телевидения показало, что оно может оцениваться как положительное и как отрицательное.

На наш взгляд, в качестве манипулятивных аксиологических механизмов, обуславливающих специфику формирования мировоззренческих установок и ценностных ориентаций детей в этом возрасте, могут выступать:

1. Манипулятивный аксиологический механизм позитивного информационно-психологического влияния, проявляющийся через использование телевидения с целью просвещения, медиаобразования, воспитания с применением информационно-психологических и телевизионных методов воздействия.

2. Манипулятивный аксиологический механизм негативного телевизионного влияния, действие которого обусловлено основными векторами,

имеющими различную функциональную направленность, проявляющимися в совокупности с действием методов телевоздействия.

Исходя из заявленной проблемы, понимание второго механизма является наиболее важным. Так, систематизация существующих подходов к негативному телевоздействию на детей 6–10 лет [1; 3–6; 9–16] позволила выделить его основные векторы и их функциональную направленность (таблица 1).

Таблица 1

Основные векторы негативного телевизионного влияния на детей 6–10 лет и их функциональная направленность

Вектор телевидения	Функциональная направленность вектора телевидения
1. Изменение, деформирование психики ребенка	Телепродукция (западные анимация, фильмы, передачи) воздействует на фантазию ребенка и дает новые мировоззренческие установки и модели поведения [1; 4–6; 10].
2. Искусственное изменение эмоциональных структур психики	Телевидение управляет как комплексом убеждений и представлений зрителя, так и соматическими процессами [3, с. 223]. Развиваются чувство страха, агрессивность, равнодушие к жертвам насилия, снижение порога чувствительности по отношению к проявлению насилия в реальной жизни.
3. Изменение ценностных ориентаций	Телевидение разрушает традиционные культурные ценности и внедряет в сознание телезрителя ценности западных культур [9, с. 16].
4. Влияние на архетипы коллективного бессознательного.	Телевидение одновременно действует на органы зрения и слуха – перед ребенком проходит видеоряд, направленный на восприятие информации в целом. Через вызывание эмоций влияет сразу на подсознание, минуя сознание [3; 10].
5. Изменение мировоззренческих установок посредством внушения: 1) позитивная – обусловленная индивидуальным опытом личности предрасположенность к мобилизации внутренних ресурсов психической активности под влиянием позитивного внушения; 2) негативная – предрасположенность к торможению внутренних ресурсов психической активности под влиянием негативного внушения	В зависимости от склонности к внушаемому воздействию люди бывают (В. А. Янчук): 1) с позитивной внушаемостью (гипопозсуггестивный – трудно позитивновнушаемый, медиопозсуггестивный – средние, гиперпозсуггестивный – легко); 2) негативной (гипонегсуггестивный – трудно негативновнушаемый, медианегсуггестивный – средние, гипернегсуггестивный – легко); 3) сбалансированной (гипосуггестивный – трудно внушаемый, медиасуггестивный – средние, гиперсуггестивный – легко) [16, с. 16–17]. У старших дошкольников – гипернегсуггестивный тип из-за несформированной дифференциации влияния внушения и действия побудительной инструкции, психических особенностей, недоразвития механизмов саморегуляции. Пик негативной внушаемости – 9–10 лет. С возрастом ее роль в регуляции поведения и деятельности снижается [16, с. 1–18].

Вектор телевидения	Функциональная направленность вектора телевидения
6. Создание эффекта искаженной социализации	Телевидение фабрикует образ реальности у зрителей, навязывая определенную интерпретацию событий и показывая то, чего реально не было [12, с. 6]. При длительном и бесконтрольном телесмотрении в 6–10 лет этот эффект усиливается [11, с. 22].
7. Формирование клипового мышления детей: 1) фрагментарность – мозаичность восприятия информации; 2) дискретность – прерывность сознания между двумя разными состояниями (выключатель: включен / выключен)	Их искусственное усиление вызывает дезориентацию зрителя в окружающем мире и препятствует критическому осмыслению [9]. Эмоциональная сфера ребенка вызывает к смене фрагментов, создающих новые мозаики. Он не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, имеет низкую способность к ее анализу. В итоге формируется клиповое мышление. Парадокс в том, что на детей негативно влияют как передачи для взрослых, так и созданные для детей [11, с. 18–23].
8. Формирование телезависимости или телемании детей: 1) использование произвольности внимания (поверхностно и скоропреходяще); 2) программирование на возникновение одинаковых мыслеобразов, эмоциональных состояний; 3) провоцирование телесигналом симптоматики психопатологии	1) Вызывает у ребенка привыкание к телеизображению посредством использования интенсивности, уникальности, новизны, движения, повторяемости, контрастности, длительности и размера телеинформации [13, с. 102–103]. 2) Детское телевидение легко управляет маленькими зрителями. Дети, не обученные отличать добро от зла, начинают вести себя, как экранные герои [1; 3; 9; 10; 13; 15]. 3) Интенсивный просмотр телевизора вызывает у ребенка неврозы, усиление страхов, панические атаки, навязчивые идеи, нарушение поведения [3, с. 195].
9. Моделирование поведения посредством деформирования психики детских масс	1. Умственное упрощение делает любую сложную мысль понятной каждому, но при этом блокирует развитие логического мышления. 2. Ограничение материала провоцирует узость восприятия, мышления и вызывает формирование узких схем поведения (человека, обладающего большим объемом информации, сложно убедить в верности только одной точки зрения). 3. Вдалбливающее повторение приводит к бессознательному запоминанию нужной для манипулятора информации и, соответственно, к нужному поведению. 4. Субъективность (для автора не важен предмет повествования) препятствует формированию критического мышления ребенка. 5. Эмоциональное нагнетание поддерживает интерес, облегчает запоминание, но провоцирует необдуманные поступки [3, с. 24–25, 42]. 6. Сила примера возрастает, если демонстрируемое действие – элемент поведения группы, в которой ребенок уже состоит или куда он хочет попасть. Он лучше перенимает типы поведения, согласующиеся с привычными (в семье) или имеющими более яркий, привлекательный характер [14].

Так, во многом воздействие на психику ребенка направлено на изменение прежних мировоззренческих установок посредством внушения. Как отмечает В. А. Янчук, внушаемость – сложное структурное образование, включающее в качестве противоположных компонентов позитивную и негативную внушаемость, образующие ее диалектическое единство и обладающие специфическими особенностями и индивидуальными проявлениями в психической активности личности. А психологическими механизмами, обуславливающими специфику ее проявления, выступают позитивная и негативная установки [16, с. 16–17].

При этом негативное внушающее воздействие эффективно в целях торможения нежелательных форм поведения, состояний воспитуемых, прекращения нежелательных воздействий извне. Наиболее результативно оно для младших школьников. Позитивная внушаемость выражается в возрастании продуктивности их деятельности под влиянием внушения, направленного на раскрепощение, вселение состояния бодрости, уверенности в своих силах [16, с. 1–18].

В то же время ученые отмечают, что особо опасна для здоровья детей телезависимость или телемания. Телесигнал – обязательная ежедневная доза, снимающая зависимость на время. Просматривая телепередачи, люди объединяются в фигуральную массу, соединяемую в коллективный разум [3, с. 51–52]. Попав под воздействие телевидения они, массово и бесконтрольно увлекаясь разнородным телеконтентом, утрачивают способность думать [13, с. 102].

Продолжительность телепросмотра ребенка взаимосвязана с эмоциональным, интеллектуальным, физическим развитием [11, с. 22–23]. По Б. Фирсову, телемания – симптом неустойчивости, нервного нездоровья, неудовлетворительного социального окружения. Английские и американские исследования показали, что более развитые дети относятся к передачам разборчивее, критически и менее подвержены телемании. Больше возможностей для развития мировоззрения может предложить ребенку обеспеченная семья. У детей из бедных семей отмечалось высокое телепотребление, эмоциональная неустойчивость и неприспособленность к преодолению жизненных трудностей [15, с. 56–57].

В свою очередь А. Богатырев отмечает увеличение убийств детей без причин сверстниками, как продолжение увиденного сериала. У детей до 7 лет виртуальный и реальный миры тождественны. Они не отличают то, что показывают по телевизору, от происходящего за пределами экрана. Возрастает число детских самоубийств как следствие невозможного выхода из телезависимости. Запретительные меры вызывают ярость и страшную агрессию. А суровое наказание, на которое ребенок не может адекватно ответить, приводит его к самоубийству [1].

Далее на основании имеющихся исследований [1; 3; 6; 10; 14; 17–23] и классификаций методов / способов / приемов телевоздействия [3; 7; 24; 25] мы попытались выделить наиболее существенные негативно влияющие методы телевоздействия на младших школьников, их суть и предполагаемые последствия в результате их применения (таблица 2).

Основные негативные методы телевоздействия на детей 6–10 лет, их суть и предполагаемые последствия в результате их применения

Методы телевоздействия	Суть метода телевоздействия	Последствия
Эффект присутствия	Все, что ребенок видит по телевизору, кажется, происходит сейчас, сию минуту. Эта непосредственность восприятия придает особую достоверность фактам и образам (Н. М. Шахмаев) [Цит. по: 24, с. 21]	Ребенок знакомится с миром при помощи телевидения. Реальность действия, поведение людей часто подчеркиваются импривизированными моментами и вызывают ощущение переживания [19]
Документальность	Телепередаче присуща подлинность, на телевидении есть возможность оставить эксперимент, выступление с необходимой, уникальной наглядностью (Н. М. Шахмаев) [Цит. по: 24, с. 21]	Ребенок искренне верит всему, что транслируется на «глобальном экране» («Это не правда, что ты говоришь, Телевизор сказал, что...»), и его сложно переубедить [10]
Интимность	При обращении к зрителям хороший ведущий смотрит в кадр, общается со зрителем (Н. М. Шахмаев) [Цит. по: 24, с. 21]	Ребенок становится соучастником происходящего очень личного процесса на экране, он доверяет словам ведущего [2, 19]
Внушение	Именно эмоции позволяют воздействовать сразу на подсознание, минуя сознание (пензуру). Телеинформация заполняет содержимое психики, откладываясь в подсознании, влияя на сознание, управляя дальнейшим поведением [3, с. 58]. Больше влияют на изменение поведения несколько моделей, демонстрирующих одинаковые действия [14]	Через 20–25 мин телепросмотра мозг ребенка начинает впитывать любую информацию. Ослабевает барьер критичности психики из-за отключения критического восприятия и повышается внушаемость [3; 6; 23; 25], а воздействие на созданные мировоззренческие установки позволяет прогнозировать любые ожидаемые реакции [3, с. 198]
Заражение	Передача конкретного настроения от телеведущего или телезрителя к зрителю при интенсивном воздействии на его эмоционально-бессознательную сферу	У детей возникает чувство единства (заражение паникой, раздражением, смехом) под влиянием эмоционального транса телеведущего или телезрителя [10]
Убеждение	Сознательное, организованное преобразование телеинформации на пути к сознанию зрителя через обращение его к критическому суждению (отношение к ней, ее анализ, оценка)	У ребенка изменяется система мировоззренческих установок и ценностных ориентаций посредством восприятия новых сведений и включения их в систему мировоззрения (теледискуссия, теле-шоу) [20]

Методы телевоздействия	Суть метода телевоздействия	Последствия
Утверждение и повторение	Телеведущий подает главную мысль, которую требуется внушить маленьким зрителям, в «краткой, энергичной и впечатляющей форме» (приказ гипнотизера без возражения). Действует убедительно при повторении	Дети приучаются мыслить стереотипами, которые периодически телевидение изменяет в нужном направлении. У них постепенно снижается интеллектуальный уровень развития, критичность восприятия и мышления
Упрощение и стереотипизация	Телевидение – фон повседневности, улавливает тенденции, резонирующие в аудитории с телемиром, и возвращает их в общество, снабженные ореолом модного, значимого для жизненного успеха феномена; не задает новые социально важные качества детям, а демонстрирует привычное поведение, включая некоторые новые элементы, вызывающие резонанс в мышлении и поведении [7, с. 18–19]	Пассивное телевосприятие без критического анализа [3, с. 206]. Юные телезрители утрачивают критичность за счет навязываемых редакторами телепередач готовых схем, приводящих к выработке стереотипов – моделей реагирования на жизненную ситуацию. И человек подосознательно тянется к готовым схемам решения проблемы, что приводит к нравственной деградации [3, с. 5]
Подражание	Телевизионный образец (ясный, выразительный, привлекательный, доступный) провоцирует положительное эмоциональное отношение, восхищение, уважение к себе у зрителя и усиливает мотивацию к воспроизведению увиденных действий, поступков, жестов, интонаций, стиля жизни	Ребенок подражает социально новому, транслируемому телевидением: внешне динамичным, более интересным и успешным ярким образцам (и даже негативным). Иногда это отражается отрицательно на его идентификации, мировосприятии, мировоззренческих установках, ценностных ориентациях, социализации и приводит к деструктивному поведению [10]
Создание имиджа	Привлекательный телеобразец (может чему-то научить и поощрить) – идеал, вызывающий у зрителей сильную мотивацию к изменению своего образа	Отбрасывая старые эталоны, он стремится походить на телеидеал, иногда бездумно его копируя. Это влечет изменения культурных форм поведения [10]
Фабрикация фактов	Мелкие отклонения при подаче материала, но действующие в одном направлении [3, с. 201]	Подобная подача информации провоцирует у детей активное разрушение критического мышления

Методы телевоздействия	Суть метода телевоздействия	Последствия
Отбор материала событий реальности	Единая информация подается различными словами [3, с. 201]	Мировоззрение детей оказывается ограниченным из-за суженного поля воспринимаемой информации
Серая и черная информация	Телевидением активно используется планомерное влияние пропаганды [3, с. 202]	Деградирует национальное сознание детей за счет изменения их эмоций, взглядов, мировоззренческих установок, ценностных ориентаций и поведения [10; 18; 19]
Большие психозы	Телевидение превращает маленьких граждан в общую регулируемую массу [3, с. 203]	Дети становятся единой легко управляемой массой [2; 10; 19]
Дробление и срочность	Теленформация специально дробится и подается в очень быстром темпе как срочная [3, с. 205]	Ребенок не может целостно воспринять и осмыслить проблему. У него создается ложный образ реальности
Сенсационность	Важные новости тележурналисты замалчивают, а выделяют псевдосенсацции [3, с. 206]	Дети легко дезориентируются в событиях реальной жизни
Паразитирование и изменение установок	Используются эмоции, рефлексы зрителей, качества сторонних предметов, личностей, понятий. Манипулятор старается «приобщить себя» к тому, что нравится аудитории, вызывая ее положительные эмоции [25]	Повышается доверие ребенка к телеинформации и отключается критическое восприятие. Возникшие у него положительные эмоции в итоге неосознанно переносятся на информационную установку [10; 19]
Паразитирование на популярных терминах	Используются привычные аудитории коммуникативные элементы (действия, жесты, речевые обороты). Телеведущий ассоциирует себя с телеаудиторией, стараясь казаться «в доску своим парнем», вызывает неосознанную симпатию к себе как к «носителю» дорогих зрителю ценностей, вскользь упоминая их [25]	У телезрителя повышается доверие и возникает неосознанная симпатия к ведущему [25]. Младший школьник идентифицирует себя прежде всего со светскими людьми, но хочет быть более взрослым и «крутым». Поэтому он стремится подражать старшим ребятам-подрастакам и героям сериалов, телезвездам [14]. У детей формируется искаженная картина мира, на неосознаваемом уровне изменяются мировоззренческие установки и ценностные ориентации, возникает желание подражать телегерою в создании идентичного образа и в поведении [18]

Методы телевоздействия	Суть метода телевоздействия	Последствия
Отключение критического восприятия	Используется введение жертвы в «опыляющее» состояние эйфории (вместо трезвой и спокойной оценки информации), создающего эффект наркотика [25]	Ребенок воспринимает гедонизм как социальную норму. Положительные эмоции «оглушают» его, и он теряет способность адекватно оценивать информацию («лень» думать, хочется праздника), поскольку попытка ее критического осмысления вызывает рефлекторное сопротивление сознания к выходу из состояния наслаждения (аналог «ломки» наркозависимых) [25]
Создание атмосферы шоу	Элемент игры на выживание или выбывание, присутствие в экранной «реальности» направлено на формирование коллективного бойцового сознания. Зрелище – цель в себе, которая достигается путем ассоциирования зрителя с победителем в моделировании жизни [21]	У зрителей специально разрушается критическое мышление с последующей деградацией поведения [25]. Дети увлеченно снимают жестокие реалити-шоу, где сами в главных ролях. Игра в реалити опасна для зрителей шоу, ведь обаятельные телегерои задают рефлекторно подкрепляемые модели поведения, становясь объектом подражания. Это приводит к деструктивному поведению [17]. В целом телевидение усугубляет инфантилизм аудитории, консервируя ее навсегда в подростковом возрасте [22, с. 140]
Использование специальных эффектов	Целенаправленное воздействие на эмоции спецэффектами (кинохроника, яркие нестандартные происшествия (подстроены), нечто запоминающееся и впечатляющее) [25]	У детей отключается критицизм, поскольку спецэффекты провоцируют влечение к экстриму [25]. К сожалению, этот прием используется не только в шоу, художественных фильмах для детей, но и в мультипликационных фильмах, часто сочетается с элементами насилия

Таким образом, предлагаемый манипулятивный аксиологический механизм позволяет лучше понять, каким образом происходит негативное телевизионное влияние на ценностную сферу детей 6–10 лет. Его действие обусловлено основными векторами, имеющими различную функциональную направленность, проявляющимися в совокупности с действием методов телевоздействия. Учет этих методов, знание их сути и возможных последствий для детской психики может помочь в профилактической и коррекционной работе психологов с детьми, которые подвержены сильному влиянию телевидения, особенно при отсутствии диалогического родительского телеконтроля.

Список использованных источников

1. *Богатырев, А.* Мультяк – опасная зона! [Электронный ресурс] / А. Богатырев // Информационная экология Интернет-пространства. – Режим доступа: <http://www.mirwomne.ru/deti-1-3/articles/psihologiya-rebenka/vliyanie-multikov>. – Дата доступа: 25.05.2015.
2. *Борисевич (Катренко), О. А.* Воспитание духовных ценностей сельских детей посредством детских телевизионных каналов / О. А. Борисевич (Катренко) // Збірник наукових праць Академії паслядипломної адукації: зб. наук. праць / ДУА «Акад. пасляд. адука.»; редкол.: А. П. Манастырны [і інш.]. – Мінск, 2012. – Вып. 10. – С. 74–90.
3. *Зелинский, С. А.* Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. Средства массовой коммуникации, информации и пропаганды – как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс / С. А. Зелинский. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2008. – 280 с.
4. *Ковалева, И.* Не может детство без экрана [Электронный ресурс] / И. Ковалева // Челябинская региональная общественная организация «Центр поддержки грудного вскармливания и культуры материнства «Матушка». – Режим доступа: http://nimfa-mama.narod.ru/rebenok_i_TV.html. – Дата доступа: 05.06.2015.
5. *Колбышева, С. И.* Учимся смотреть мультяки / С. И. Колбышева. – Минск: Беспринт, 2010. – 80 с.
6. *Матвеева, Н. А.* Влияние телевидения на формирование ценностных ориентаций подростков и пути преодоления его негативных последствий: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н. А. Матвеева; Гос. образов. учрежд. высш. проф. образов. «Воронеж. гос. пед. ун-т». – Курск, 2009. – 27 с.
7. *Сафарян, А. В.* Стили жизни молодежи как целевой аудитории телевидения: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / А. В. Сафарян; Негос. неком. образ. учр. «Моск. гуманит. ун-т». – М., 2008. – 24 с.
8. *Mander, J.* Four Arguments for the Elimination of Television / J. Mander. – New York: Quill, 1978. – 197 p.
9. *Багрянцева, М. Г.* Нравственно-эстетическое пространство современного телевидения: (На материалах ТВ Дальневосточного региона): автореф. дис. ... канд. искусствовед. наук: 17.00.03 / М. Г. Багрянцева; Ин-т повыш. квалиф. работн. телев. и радиовещ. – М., 2004. – 28 с.
10. *Борисевич (Катренко), О. А.* Нові цінності маленьких телеглядачів як результат духовних ціннісних трансформацій перехідної доби суспільного розвитку (архетипний підхід) / О. А. Борисевич (Катренко) // Публічне управління: теорія та практика: зб. наук. праць / Асоц. докт наук з держ. управління; редкол.: В. Мартиненко (гол. ред.) [та інш.]. – Харків: ДокНаукаДержУпр. – 2014. – № 2(18) спеціальний випуск. – С. 23–32.
11. *Барсукова, О. В.* Телевидение как фактор формирования духовно-нравственных ценностей личности: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 / О. В. Барсукова; ГБОУ ВПО «Тамбов. гос. техн. ун-т». – Воронеж. – 2012. – 25 с.

12. *Лекторский, В. А.* Эпистемология и исследование когнитивных процессов / В. А. Лекторский // Эпистемология вчера и сегодня / Рос. акад. наук, Ин-т филос.; отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: ИФРАН, 2010. – С. 157–174.

13. *Нечай, О. Ф.* Большой мир малого экрана / О. Ф. Нечай. – Минск: Нар. асвета, 1979. – 112 с.

14. *Прихожан, А. М.* Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А. М. Прихожан // Психол. исследования: электрон. науч. журнал. – 2010. – № 1(9). – Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2010n1-9/283-prikhozhan9.html>. – Дата доступа: 05.01.2017.

15. *Фирсов, Б.* Телевидение глазами социолога / Б. Фирсов. – М., 1971. – 191 с.

16. *Янчук, В. А.* Дифференцируемая внушаемость личности и ее возрастная динамика: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. А. Янчук; Минск. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск, 1986. – 25 с.

17. *Гуцал, Е. А.* Проблема культурной самоидентификации участников реалити-шоу и интерпретация их бытования телезрителями [Электронный ресурс] / Е. А. Гуцал // Медиаскоп. Электр. науч. журнал фак. журн. МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2008. – № 2. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/238>. – Дата доступа: 15.05.2015.

18. *Борисевич (Катренко), О. А.* Духовные ценности маленьких телезрителей и роль родительского контроля телесмотрения / О. А. Борисевич (Катренко) // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі: зб. навук. прац / ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі»; рэдкал.: А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2013. – Вып. 11. – С. 107–124.

19. *Катренко, О. А.* Воспитанность духовных ценностей белорусских детей 7–10 лет посредством детского телевидения / О. А. Катренко // Право. Экономика. Психология. – 2017. – № 3 (8). – С. 78–84.

20. *Катренко, О. А.* Телевизионные предпочтения детей 7–10 лет, смотрящих и не смотрящих детские телеканалы / О. А. Катренко // Казакстан мектебі. – 2017. – № 1 (1092). – С. 40–48.

21. *Малькова, Л. Ю.* ТВ: игры с документальной формой [Электронный ресурс] / Л. Ю. Малькова // Медиаскоп. Электр. науч. журн. ф-та журн. МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/1126>. – Дата доступа: 17.06.2015.

22. *Муратов, С. А.* ТВ – эволюция нетерпимости (история и конфликты этических представлений) / С. А. Муратов. – М.: Логос, 2000. – 241 с.

23. *Толстая, Е. В.* Влияние окружающей среды на сознание, поведение и здоровье человека / Е. В. Толстая // Медико-социальная экология личности: состояние и перспективы: материалы X междунар. конф., Минск, 6–7 апр. 2012 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: В. А. Прокашева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2012. – С. 106–108.

24. *Мишанина, В. И.* Развитие познавательной активности дошкольников средствами телевидения в условиях семьи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. И. Мишанина; Рос. акад. образов. Исслед. центр семьи и детства. – М., 1996. – 152 с.

25. *Кара-Мурза, С. Г.* Манипуляция сознанием [Электронный ресурс] / С. Кара-Мурза, С. Смирнов // Электронная библиотека. – 2009. – Режим доступа: http://royallib.com/book/karamurza_serгей/manipulyatsiya_soznaniem_2.html. – Дата доступа: 15.05.2015.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

T. В. Киселева

Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск

E. В. Мельник

Белорусский государственный университет физической культуры,
Минск

T. Kisseleva

Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

E. Melnik

Belarusian state University of physical culture, Minsk

УДК 37.015.3+159.9

ЛИЧНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PERSONALITY PROFILE OF FUTURE TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION

Личностное развитие студентов и формирование их готовности к будущей профессиональной деятельности являются определяющими в совершенствовании современного высшего образования. Это связано с тем, что именно во время обучения в вузе, наряду с освоением профессии, осуществляется процесс самоопределения студента, формируется личностная зрелость и мировоззренческая позиция, осваивается индивидуальный стиль деятельности, поведения и межличностного общения. В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных характеристик будущих педагогов инклюзивного образования, что позволило разработать их личностных профиль.

Ключевые слова: инклюзивное образование; личностная зрелость; личностный профиль; мотивация; самооценка; студенты.

Personal development of students and formation of their readiness for future professional activity are the determining factors in the improvement of modern higher education. This is due to the fact that during studies at a university, along with professional development, the process of students' self-determination takes place, their personal maturity and world view, individual style of activity, behavior and interpersonal communication are formed. The article presents the results of empirical research of personal characteristics of future teachers in inclusive education, which allowed the development of their personality profiles.

Keywords: inclusive education; personal maturity; personality profile; motivation; self-evaluation; students.

Успешное освоение педагогической профессии в различных отраслях, особенно в сфере инклюзивного образования, предполагает предъявление высоких требований как к качеству учебной деятельности, так и к личности студента – будущего педагога. Развитие и формирование профессионально-

го сознания является основой становления профессионала. Студент, с одной стороны, познает и оценивает реальную действительность, с другой – свои качества и возможности, обеспечивающие выполнение педагогической деятельности.

В целях повышения учебной и профессиональной успешности важно изучать не отдельные характеристики личности, а комплекс взаимосвязанных свойств с возможными компенсациями ряда показателей. Изучение отдельных характеристик дает лишь фрагментарное представление о личности. Более полное представление о личности можно получить лишь при диагностике множества переменных, охватывающих различные стороны ее. Характеристики «идеального студента» или «идеального специалиста» с описанием требований, предъявляемых данным видам деятельности, называют психологическим профилем. Идея создания психологического профиля личности связана с именем русского профессора Г. И. Россолимо (1910) [9].

В педагогической психологии метод психологических профилей имеет большое значение для определения индивидуальных особенностей обучающегося с целью разработки дальнейшей программы обучения и воспитания. Профиль личности позволяет отслеживать динамику изменений и сравнивать результаты, полученные на разных этапах обучения. Также психологический профиль личности позволяет определить профессиональную пригодность специалиста в той или иной сфере деятельности, так как он содержит модели профессиональных компетенций и позволяет рассмотреть отклонения от эталонных требований благодаря наличию оценочных количественных критериев [1; 12; 13].

Все это указывает на актуальность изучаемой проблемы для студентов педагогических вузов, решение которой имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

Профессия педагога инклюзивного образования предъявляет к личности особые требования: умение быть искренним при передаче чувств, переживаемых в настоящий момент; эмпатическое понимание чувств и личностных смыслов ученика [7; 11; 16].

С целью построения личностного профиля будущих педагогов инклюзивного образования были выделены и изучены: способность поставить себя на место другого, фантазирование, эмпатическая забота, личностный дистресс, самооценка, самоуважение, активность, личностная зрелость, чувство гражданского долга, жизненная установка, мотивация достижений, отношение к своему «я», способность к психологической близости с другим человеком, внешние положительные мотивы, внутренние индивидуально и социально значимые мотивы.

Исследование проводилось на базе двух педагогических вузов: Института инклюзивного образования Белорусского государственного педа-

гогического университета имени М. Танка (ИИО БГПУ) и Белорусского государственного университета физической культуры (БГУФК). Были опрошены студенты 1–2 курсов дневной формы получения высшего образования женского пола ($n = 131$). Возраст испытуемых: от 18 до 22 лет. Среди них 93 человека обучаются в ИИО БГПУ по специальностям: логопедия ($n = 51$), олигофренопедагогика ($n = 22$) и сурдопедагогика ($n = 20$), 38 человек – в БГУФК на факультете оздоровительной физической культуры и туризма по специальностям: лечебная и адаптивная физическая культура ($n = 19$), физическая реабилитация ($n = 19$).

Личностные характеристики студентов, входящие в основу психологического профиля педагогов инклюзивного образования, изучались с помощью опросников: «Личностный дифференциал», адаптированного сотрудниками психоневрологического института им. В. М. Бехтерева [14], «Межличностный индекс реактивности» (М. Дэвис), адаптированный Н. В. Кухтовой [7]; «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчаров) [1]; «Личностная зрелость» (Ю. З. Гильбух) [2].

Самооценка является устойчивым личностным образованием, на основе которого студент строит свое отношение к себе и окружающим (педагогу, товарищам, соперникам и др.), а также определяет особенности его поведения в различных ситуациях, в том числе и стрессогенных. «Личностный дифференциал» позволил изучить самооценку студентов, которым предлагался список из 21 качества и оценивалась степень выраженности от 0 до 3 баллов. Результаты диагностики самоуважения, уверенности в себе и активности у студентов ИИО БГПУ и БГУФК представлены на рисунке 1.

Адекватный уровень самооценки отражает естественную потребность студентов в самоутверждении, стремление найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении. Под влиянием оценки окружающих у личности постепенно складывается собственное отношение к себе и самооценка своей личности, а также отдельных форм своей активности: общения, поведения, деятельности, переживаний.

По показателю самоуважения ($FO - 14,12 \pm 0,48$ балла) студенты ИИО БГПУ отличаются удовлетворенностью собой, принятием себя как личности, признанием у себя социально одобряемых качеств.

В оценке уверенности в себе ($FC - 4,84 \pm 0,62$ балла) студенты ИИО БГПУ имеют тенденцию к восприятию себя как более зависимых от внешних обстоятельств, не всегда умеющих добиваться желаемого, держаться принятой линии поведения, контролировать ситуацию, настаивать на своем. Самооценка показателя активности ($FA - 6,39 \pm 0,64$ балла) студентов ИИО БГПУ позволяет охарактеризовать их как более спокойных и сдержанных.

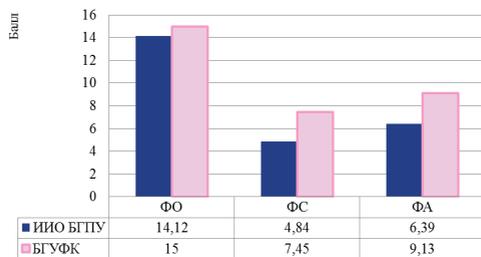


Рис. 1. Показатели самооценки у студентов педагогических вузов

Примечание: ФО – фактор оценки; ФС – фактор силы; ФА – фактор активности.

Завышенную самооценку имеют 87 % студентов, что отражает их стремление к успехам в различных видах деятельности, уверенность в своих силах. Студенты с таким уровнем самооценки, не всегда способны к адекватной критической оценке собственных ошибок. Свои ошибки они предпочитают считать случайными, а чужие ошибки – закономерными.

Среди студентов только 13 % имеют адекватную самооценку, которая указывает на критическое отношение к себе, неудовлетворенность своим поведением, уровнем достижений, особенностями личности. Установленные особенности самооценки могут обуславливать выбор специальности и наличия собственной потребности в психологической помощи, которая удовлетворяется посредством практических дисциплин.

Показатель самоуважения у студентов ИИО БГПУ и БГУФК значительно не различается (ФО – $14,12 \pm 0,48$ и $15,00 \pm 0,62$ балла соответственно, $t_{\text{эмп}} = -1,04$ при $p > 0,05$). Самооценка своей привлекательности, которой обладают студенты в восприятии других, может быть связана с возрастными особенностями, все испытуемые – представители юношеского возраста, справляющиеся с большим объемом учебных и (или) физических нагрузок.

При изучении уверенности в себе отмечены значимые различия у студентов ИИО БГПУ и БГУФК (ФС – $4,84 \pm 0,62$ и $7,45 \pm 0,85$ балла соответственно, $t_{\text{эмп}} = -2,35$ при $p < 0,05$). Показатель силы в самооценке свидетельствует о развитии волевых сторон личности. Студенты БГУФК более уверены в себе, способны добиваться желаемого, контролировать ситуацию, настаивать на своем, в трудных ситуациях могут полагаться на свои силы и менее зависимы от внешних обстоятельств. Это согласуется с позицией Е. П. Ильина [5] и других ученых, которые рассматривали спорт как специфическую социальную сферу, фактор воздействия на личность, особенно в отношении мотивации достижения и формирования волевых качеств, а спорт высших достижений как модель для реализации стремления человека к самосовершенствованию и самоутверждению.

Студенты ИИО БГПУ по сравнению со студентами БГУФК имеют более низкую активность (ФА – $6,39 \pm 0,64$ и $9,13 \pm 1,00$ балла соответственно, $t_{эмп} = -2,30$ при $p < 0,05$). Показатель активности характеризует самовосприятие студентов как людей общительных, энергичных, эмоционально откликающихся на ситуацию, что может быть обусловлено большим участием студентов БГУФК в физкультурно-спортивной деятельности.

Выявленные показатели самооценки у студентов педагогических вузов предполагают создание условий для развития уверенности в себе и активности у будущих педагогов, обучающихся по специальностям логопедия, олигофренопедагогика и сурдопедагогика в институте инклюзивного образования для формирования готовности к профессиональной деятельности.

Значимым фактором, организующим жизненный путь личности, его направление, регулирующим проявления активности в различных сферах жизнедеятельности, систему отношений студентов с окружающим миром и собой, выступает личностная зрелость [2; 8; 10].

Тест-опросник Ю. З. Гильбуха позволил выявить уровень личностной зрелости как результата взросления, т. е. качества, зависящего прежде всего от возраста, а также ее составляющие: мотивацию достижений, отношение к своему «Я» («Я» – концепция), чувство гражданского долга, жизненную установку, способность к психологической близости с другим человеком. Результаты диагностики показателей личностной зрелости студентов ИИО БГПУ и БГУФК представлены на рисунке 2. С помощью нормативных таблиц был установлен уровень каждого показателя.

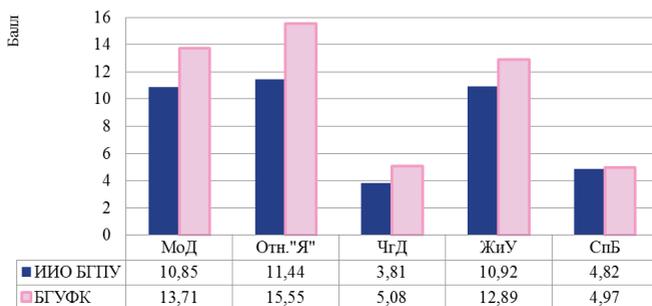


Рис. 2. Показатели личностной зрелости у студентов педагогических вузов

Примечание: Лз – личностная зрелость; МоД – мотивация достижений; Отн. «Я» – отношение к своему «я»; ЧГД – чувство гражданского долга; ЖиУ – жизненная установка; СпБ – способность к психологической близости с другим человеком.

Отмечен неудовлетворительный уровень развития личностной зрелости у студентов ИИО БГПУ – $22,98 \pm 1,64$ балла. 52 % студентов имеют недостаточно высокий уровень личностной зрелости, что может быть обусловлено

несформированными способностями заботиться о себе, брать ответственность за свой выбор и решения, уважать себя и других людей, решать конфликты и справляться с кризисами, управлять своими желаниями, учиться у других и признавать свои недостатки. Выделяются студенты, которые отличаются достаточной личностной зрелостью (2 %) и имеют удовлетворительный уровень ее развития (46 %), что может быть обусловлено более осозанным выбором будущей профессии.

У студентов БГУФК уровень личностный зрелости относится к удовлетворительному – $27,60 \pm 1,95$ балла, различия между группами близки к значимым $t_{\text{мп}} = -1,62$ при $p > 0,05$. Личностная зрелость «организует жизненный путь личности, его направление, регулирует сложную систему отношений личности с окружающим миром и самим собой» [10]. Способность к принятию ответственности на себя является важнейшей динамической характеристикой личности.

Более низкий уровень мотивации достижений студентов ИИО БГПУ значимо различается со студентами БГУФК ($10,85 \pm 0,78$ и $13,71 \pm 1,01$ балла соответственно, $t_{\text{мп}} = -2,08$ при $p < 0,05$). Мотивация достижений подразумевает общую направленность деятельности студентов на значимые жизненные цели, стремление к самореализации, самостоятельность, инициативность. «Мотив достижения» – это устойчиво проявляемая потребность человека добиваться успеха в различных видах деятельности, независимо от ее содержания. Исследователи по-разному соотносят стремление к успеху и избегание неудач: одни считают, что это взаимоисключающие полюса, другие отмечают, что выраженное стремление к успеху может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи [2–4].

Студентов, мотивированных на достижения, отличает решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость, адекватный уровень притязаний, который повышается после успеха и снижается после неудачи.

Также значимые различия были установлены по показателю отношения к своему «Я» у студентов ИИО БГПУ и БГУФК ($11,44 \pm 1,14$ и $15,55 \pm 1,36$ балла соответственно, $t_{\text{мп}} = -2,07$ при $p < 0,05$). Однако отношение к своему «Я» в обеих группах является неудовлетворительным. Эта шкала оценивает личность человека по таким характеристикам зрелости, как уверенность в своих возможностях, удовлетворенность своими способностями, знаниями, умениями и навыками. Студентов отличает недостаточно высокая требовательность к себе, наличие самодовольства, бахвальство, бравада, недостаточная скромность и уважение к другим людям.

По показателям чувства гражданского долга (ИИО БГПУ – $3,81 \pm 0,60$ балла и БГУФК – $5,08 \pm 0,78$ балла) и жизненной установки (ИИО БГПУ – $10,92 \pm 0,87$ балла и БГУФК – $12,89 \pm 1,04$ балла) достоверно значимых различий между группами не установлено при $p > 0,05$. Уровень их развития

является удовлетворительным в обеих группах. С чувством гражданского долга связаны такие качества, как патриотизм, интерес к общественно-политической жизни, коллективизм. Жизненная установка предусматривает рассудительность, эмоциональную уравновешенность.

По показателю способности к психологической близости с другим человеком (ИИО БГПУ – $4,82 \pm 0,52$ балла и БГУФК – $4,97 \pm 0,78$ балла) достоверно значимых различий между группами также не установлено. Уровень развития является неудовлетворительным в обеих группах. Способность к психологической близости с другим человеком отражает такие личностные качества, как доброжелательность к людям, эмпатия (способность к чувствуванию и сопереживанию), умение слушать [2]. Студенты с низкими показателями по этим шкалам в большей степени, чем лица с высокими, подвержены психическому и физическому истощению, формированию безразличия к своей профессии.

Повышение эффективности профессионального обучения в вузе, а также его индивидуализация и гуманизация предусматривают учет мотивов выбора профессии студентами. Мотивационная сфера личности представлена разнохарактерными мотивами, отражающими различные стороны деятельности, ее социальную роль. Учебно-профессиональная деятельность студента представляет собой социальную форму познавательной активности как многостороннего процесса, развивающую и совершенствующую качества личности в соответствии с актуальными потребностями, которые являются главной побудительной, направляющей и регулирующей стороной [15].

С помощью опросника «Мотивы выбора профессии» определялся ведущий тип мотивации студентов ИИО БГПУ и БГУФК при выборе профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования. Результаты диагностики представлены на рисунке 3. Студентам предлагалось 20 утверждений, характеризующих любую профессию, в том числе и профессиональную спортивную деятельность; необходимо было оценить, в какой мере каждое из них повлияло на выбор профессии (от 0 до 5 баллов).

У студентов ИИО БГПУ преобладают внутренние индивидуально-значимые ($18,08 \pm 0,36$ балла) и социально значимые мотивы ($17,00 \pm 0,34$ баллов). К внутренним мотивам выбора той или иной профессии относятся ее общественная и личная значимость, удовлетворение, которое она может приносить. Внутренняя мотивация определяется потребностями самого студента, поэтому при таком выборе человек осуществляет деятельность без внешнего давления, с удовольствием. Отмечен оптимальный показатель внешней мотивации (положительные мотивы – $13,03 \pm 0,32$ балла, отрицательные – $11,00 \pm 0,34$ балла). Преобладание внутренних мотивов и положительной внешней мотивации наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности деятельностью.

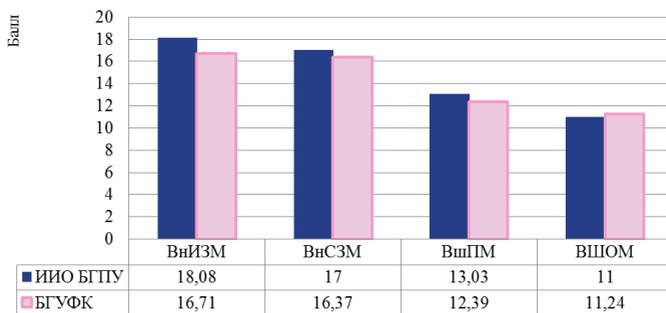


Рис. 3. Показатели мотивации выбора профессии у студентов педагогических вузов

Примечание: ВнИЗМ – внутренние индивидуально значимые мотивы; ВнСЗМ – внутренние социально значимые мотивы; ВшПМ – внешние положительные мотивы; ВшОМ – внешние отрицательные мотивы.

Спектр потребностей при выборе профессии в сфере инклюзивного образования широк: от естественной и важной человеческой потребности в безопасности до социальных потребностей (в общении, внимании, заботе, поддержке), потребности в уважении и признании, творческой самореализации и самоактуализации. При этом удовлетворение первичных потребностей, приводит к появлению вторичных потребностей, связанных с развитием личности и на их основе формируется система мотивов, которые определяют направленность личности и побуждают ее к активности.

В исследованиях по проблеме мотивации были изучены мотивы, влияющие на учебную успешность студентов, установлена зависимость успешности от силы и устойчивости мотивов, их структуры и иерархии [3–5; 15]. Однако, несмотря на значимость проблемы формирования мотивации студентов как фактора регуляции деятельности, малоизученными остаются вопросы ведущего типа профессиональных мотивов у студентов педагогических вузов, обучающихся на различных специальностях.

У студентов ИИО БГПУ со студентами БГУФК значимо различаются ВнИЗМ ($18,08 \pm 0,36$ и $16,71 \pm 0,51$ балла соответственно, $t_{\text{эмп}} = 2,11$ при $p < 0,05$), что может быть обусловлено более осознанным выбором профессии, способностью получать удовлетворение от помощи другим людям, не требуя благодарности и награды за оказанную помощь, в том числе и материальной.

Значимых различий между другими показателями мотивации выбора профессии установлено не было. Внешние мотивы можно разделить на положительные (материальное стимулирование, продвижение по карьерной лестнице, престиж, т. е. стимулы, ради которых человек считает нужным прилагать свои усилия) и отрицательные (воздействие на личность критикой, наказанием, осуждением) [1].

Таким образом, при выборе профессиональной деятельности студенты руководствуются как внутренними, так и внешними мотивами. Потребностно-мотивационная сфера является основой формирования педагогической направленности и пригодности и, поэтому, определение степени их выраженности необходимо для становления личности студента.

В исследованиях Т. Д. Карягиной [6] отмечена необходимость формирования произвольности процесса проявления эмпатии, регуляции выражения эмпатических переживаний, а не только углубления процесса переживаний. Важное значение могут иметь средства и методы, формирующие умения различать собственные эмоциональные реакции и переживания от переживаний других. Что приведет к способности регулировать личностный дистресс и снизить риск угрозы эмоционального выгорания.

Результаты диагностики показателей индекса межличностной реактивности у студентов ИИО БГПУ и БГУФК представлены на рисунке 4.

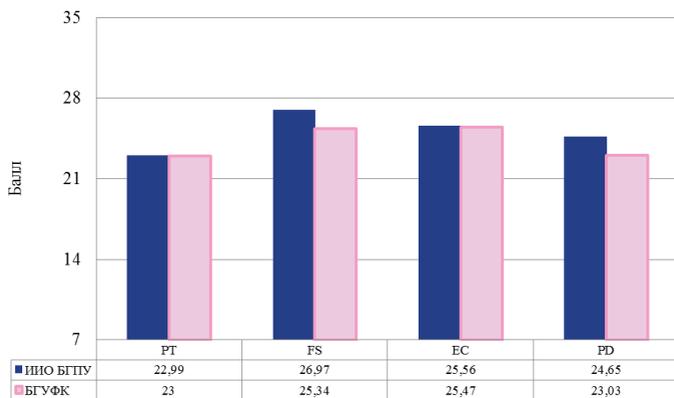


Рис. 4. Показатели индекса межличностной реактивности у студентов педагогических вузов

Примечание: PT – способность поставить себя на место другого; FS – фантазирование; EC – эмпатическая забота; PD – личностный дистресс.

Уровень показателя по шкале «Способность поставить себя на место другого» ($22,99 \pm 0,37$ балла) свидетельствует о тенденции уважать другого, то есть принять его точку зрения, понимать и принимать его чувства, эмоциональное состояние, а так же распознать мысли. Показатель по шкале «Фантазирование» ($26,97 \pm 0,40$ балла) отражает наличие возможности понять чувства и действия героев художественных произведений и произведений искусства (книг, кинофильмов (мультфильмов), произведений живописи и реальных историй) с помощью своего воображения.

Показатели по шкале «Эмпатическая забота» ($25,56 \pm 0,38$ баллов) иллюстрируют способность испытывать тепло, сочувствие и беспокойство о других. Студенты готовы прийти на помощь, однако их готовность оказывать поддержку другим людям, игнорируя собственные потребности и интересы, приводит к нехватке собственных ресурсов для реальной помощи. В образовательном процессе студентов инклюзивного образования следует уделять особое внимание проявлению эмпатической заботы, развитию способности к гибкому доступу к чувствам других людей посредством разграничения «Я» и «не-Я».

Показатели по шкале «Личностный дистресс» ($24,65 \pm 0,34$ балла) позволяют сделать вывод о переживаемых чувствах смущения и неловкости в реакциях на переживания и чувства другого при оказании помощи. Важным является знание о личных (эмоциональных, интеллектуальных, духовных, физических) границах.

Значимые различия между студентами ИИО БГПУ и БГУФК обнаружены по показателям: фантазирование ($26,97 \pm 0,40$ и $25,34 \pm 0,55$ баллов; $t_{мп} = 2,28$ при $p < 0,05$) и личностный дистресс ($24,65 \pm 0,34$ и $23,03 \pm 0,52$ баллов; $t_{мп} = 2,56$ при $p < 0,05$). В уровне развития показателей: способность на место другого и эмпатическая забота достоверно значимых различий не установлено. Студенты ИИО БГПУ показали большие возможности понимать идею произведения, переживать состояние героев, представив себя на их месте. Дальнейшее совершенствование способности поставить себя на место героев художественных произведений связано с развитием эмоциональности и интеллектуальных способностей.

На разных этапах развития приобретается опыт (успешный или неуспешный) отстаивания своего личностного пространства. Формируется ответственность за собственное поведение и воздействие на окружающих. Несформированность (диффузность или ригидность) психологических границ приводит к таким проявлениям эмпатических реакций, которые могут способствовать дальнейшему эмоциональному выгоранию и формированию профессиональных деформаций.

Таким образом, оценка выраженности и особенностей проявления личностной зрелости, самоуважения, уверенности в себе, активности и мотивация выбора профессии у студентов различных специальностей позволяет говорить о значимости личностного фактора для успешного освоения педагогической профессии. Знание закономерностей формирования личности студентов может служить необходимой основой для повышения эффективности образовательного процесса и создания, необходимых для этого условий, организации системы профессиональной подготовки.

В образовательный процесс будущих педагогов инклюзивного образования необходимо включать задания и упражнения, направленные на осознание своих личностных границ и психологического пространства другого, развитие личностной зрелости, гражданского долга, формирование мотивации достиже-

ния, индивидуально и социально значимых мотивов профессиональной деятельности, профилактику личностного дистресса. В связи с этим становится актуальной разработка специальных коррекционно-развивающих программ, направленных на комплексное формирование указанных структурных компонентов личности на основе эмпатического понимания другого человека, выражения ему эмпатического отклика и оказания эмпатической заботы как необходимых профессиональных компетенций в сфере инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Врублевская, М. М. ПрофорIENTATIONная работа в школе: метод. рекомендации / М. М. Врублевская, О. В. Зыкова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – С. 7–9.
2. Гильбух, Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю. З. Гильбух. – Киев: Науч.-практ. центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. – 23 с.
3. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
4. Занюк, С. С. Психология мотивации / С. С. Занюк. – Киев: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 352 с.
5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
6. Карягина, Т. Д. Проблема формирования эмпатии / Т. Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 38–54.
7. Кухтова, Н. В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения: метод. рекомендации / Н. В. Кухтова, Н. В. Доморацкая. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – 48 с.
8. Лопатин, А. Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. Р. Лопатин: ФГБОУ ВПО «Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова» – Кострома, 2014. – 701 с.
9. Погодин, Д. Ю. Вклад Г. И. Россолимо в развитие экспериментального направления в психологии начала XX века: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д. Ю. Погодин: ГОУ ВПО Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара. – СПб., 2007 – 187 с.
10. Портнова, А. Г. Личностная зрелость: подходы к определению / А. Г. Портнова // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 27. – С. 37–41.
11. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. АLEXИНА; под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. гед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71–95.
12. Толочек, В. А. Современная психология труда: учеб. пособие / В. А. Толочек. – СПб.: Питер, 2006. – 479 с.
13. Пряжников, Н. С. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 480 с.
14. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.
15. Формирование потребностно-мотивационной сферы личности спортсменов / Е. В. Мельник, В. Г. Сивицкий, Е. В. Воскресенская. – Минск: БГУФК, 2016. – 57, [4] с.: ил.
16. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева. – Барановичи: РИО БарГУ, 2014.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

Е. И. Климуско

Республиканский институт высшей школы, Минск

E. Klimusko

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.9:316.77 (ГРНТИ 15.41.39)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

STUDY OF STUDENT YOUTH RELATIONS TO INTERNET COMMUNICATION

В статье представлены результаты опроса студенческой молодежи касательно их мнения о влиянии Интернета на выбор партнера и создание семьи или на решение межличностных проблем. Нами обнаружена невысокая заинтересованность современных студентов в интернет-знакомствах или в виртуальных отношениях. Проанализированы ведущие мнения студенческой молодежи и основные причины данных результатов.

Ключевые слова: студенческая молодежь; межличностное взаимодействие; выбор партнера; интернет-коммуникация; интернет-среда; социальные сети.

This article presents the results of a survey of student youth regarding their opinions on the impact of the Internet on the choice of a partner and the creation of a family or on solving interpersonal problems. We found a low interest of modern students in Internet dating or in virtual relationships. Also analyzed the leading opinions of students and the main reasons for these results.

Keywords: student youth; interpersonal interaction; partner selection; Internet communication; Internet environment; social networks.

В наше время существует множество способов завести знакомства. Особенно «продвинутым» в данном вопросе является Интернет с множеством предложений социальных сетей, форумов, мобильных приложений и прочего, предназначенных для помощи человеку в поиске не только друзей, но даже и своей «второй половинки». Однако у общества сложилось довольно неоднозначное отношение к такого рода знакомствам: некоторые утверждают, что устроить личную жизнь таким способом намного проще, так как в Интернете можно познакомиться и устроить личные отношения с человеком, которого никогда не встретил бы в повседневной жизни; другие же говорят о высокой вероятности подвергнуться обману или даже мошенничеству со стороны виртуального собеседника, чему способствует анонимность, отсутствие непосредственного физического взаимодействия и, как следствие, безнаказанность.

Действительно, уже существуют исследования в зарубежной (J. R. Suler, E. Timmermans, etc.) и отечественной (В. С. Собкин, Е. П. Белинская, А. Е. Войскунский и др.) психологии, отображающие проблему воздействия Интернет-среды на саму личность и деятельность человека [1–4]. Многие показывают отличительные особенности интернет-коммуникации, изме-

нения личностных компонентов или эмоционального состояния человека и многое другое. Так, Е. П. Белинская, А. Е. Войскунский и А. Е. Жичкина [3] выделили ряд общих особенностей, которые имеет общение, опосредованное Интернетом:

1. Анонимность (имеется в виду отсутствие достоверной или неполнота предоставляемой информации о собеседнике, что «психологически освобождает пользователя от необходимости подлинной самопрезентации» [3, с. 24]).

2. Физическая непредставленность (в сочетании с анонимностью устраняет ряд коммуникационных барьеров, таких как социальный статус, привлекательность, коммуникативная компетентность, пол, возраст и др.).

3. Своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях фактического отсутствия невербальной информации.

4. Нерегламентированность поведения (отсутствие четких правил online-коммуникации).

5. Снижение психологического и социального риска в процессе общения (по причине анонимности и безнаказанности).

6. Компенсаторная виртуальная эмоциональность (сложности в трансляции и презентации своего эмоционального состояния собеседнику в случае острой необходимости компенсируются наличием знаковой системы – «смайлы» и «стикеры»).

7. Использование разных способов сетевой коммуникации (e-mail, социальные сети, «мессенджеры», форумы, чаты и др. – предлагают высокую вариативность возможностей самопрезентации и ее корректировки) [3, с. 20–26].

Данные закономерности виртуального общения имеют серьезное влияние на сам процесс межличностного взаимодействия любого рода – будь то дружеское общение, деловая коммуникация или интимно-личностное общение. В данной работе мы проанализируем, как современная молодежь на нынешнем этапе развития информационных технологий относится к интернет-общению и каково ее мнение по данной проблеме.

С этой целью нами было проведено исследование в виде письменного анонимного опроса среди студенческой молодежи. Так, было опрошено 110 студентов различных специальностей гуманитарной направленности обучения. Так как в опросе участвовали студенты только гуманитарных профессий (культурология, лингвистика, информатика и социальная работа), то среди испытуемых оказалось только 16 юношей и 94 девушки, а возраст испытуемых составил 18–20 лет. Мы попросили их ответить (высказать свое мнение) на несколько общих вопросов, благодаря которым можно проанализировать степень воздействия интернет-среды на личную жизнь современной молодежи. Опрос проводился в анонимной форме, без подробных разъяснений и «наведения на нужную мысль». Единственное по-

яснение от интервьюера заключалось в пояснении слова «партнер», так как здесь имелся в виду человек, с которым выстраиваются интимные любовные отношения.

Так, в первую очередь был задан вопрос: «Каким образом, по вашему мнению, Интернет влияет на выбор партнера?», на который больше половины опрошенных (57,38 %) смогли указать возможные механизмы воздействия. Обобщенное распределение ответов можно увидеть на рис. 1.



Рис. 1. Влияние Интернета на выбор партнера

Если рассматривать более подробно смысл этого влияния, то самым популярным ответом студенты указали возможность «получше узнать человека по личному профилю в социальных сетях». Также довольно значимым для молодежи оказался тот факт, что при помощи Интернета всегда и в любом месте можно быть на связи со своим партнером, что в свою очередь может улучшать межличностные взаимоотношения. И лишь некоторые опрошенные студенты указывали на то, что в сети Интернет могут задаваться определенные стандарты внешности или стереотипы поведения, на которые молодежь может ориентироваться в выборе партнера. Такой аргумент часто подытоживался тем, что Интернет плохо влияет на выбор партнера. Причем необходимо отметить, что по данному вопросу и юноши, и девушки отвечали приблизительно одинаково.

Среди анализируемых ответов была обнаружена довольно значимая группа, которая не смогла дать однозначного ответа на поставленный вопрос, и их размышления были классифицированы нами как категория «сложно ответить». В этой группе оказалось 9,57 % девушек (или 4,79 % от общего числа) – их ответы заключались в том, что Интернет позволяет познакомиться с кем бы то ни было, но общее мнение о человеке они могли составить только на основании личного непосредственного общения. Также 37,83 % от всей группы опрошенных посчитали, что Интернет не оказывает никакого влияния на выбор партнера любовных отношений, причем большинство никак не аргументировали свой ответ в данном случае.

Вторым вопросом из проведенного опроса было изложение мнения студентов о влиянии Интернета на создание семьи («Каким образом, по вашему мнению, Интернет может влиять на создание семьи?»). Интересным в данном случае оказался тот факт, что многие студенты, указывающие на влияние Интернета на выбор партнера, высказали обратное мнение об отсутствии такого влияния на создание семьи. Они аргументировали это тем, что семья создается ввиду наличия взаимных значимых чувств и внутренней готовности и это совершенно не зависит от Интернета. Тем не менее, общее мнение респондентов отображено на рисунке 2.

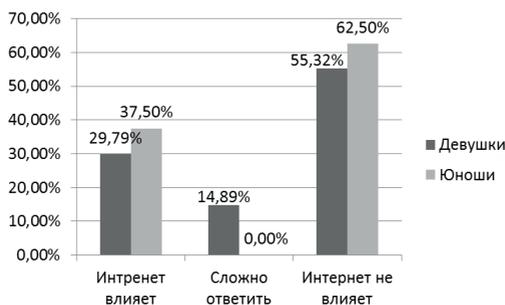


Рис. 2. Влияние Интернета на создание семьи

Из всей выборки 58,91 % указали на то, что Интернет не может оказывать влияние на создание семьи, так как «не видят между этим никакой связи» и что на создание семьи только могут повлиять знания о своем партнере, полученные только из прямого общения и непосредственных интимных взаимоотношений. Многие также оставляли свой ответ без пояснений, как и при первом вопросе, но однозначно писали, что «никак не влияет».

Тем не менее, треть выборки (33,64 %) все же посчитала вероятным воздействие интернет-среды на создание семьи. Так, многие в этой категории указывали на то, что в Интернете содержится огромное множество опыта, знаний, книг, рекомендаций для формирования мотивации к браку, для поддержки и помощи в решении различных проблем, возникающих уже в процессе семейной жизни. Помимо этого, некоторые студенты указали еще такую форму воздействия, как возрастание интенсивности общественного давления – уже не только в реальной жизни, но и в сети существует возможность подвергаться социальному давлению о необходимости вступать в брак или рожать детей в определенном возрасте. Также довольно интересный пример указала студентка, предположив, что огромное количество рекламы услуг свадебных фотографов и фото самих свадеб, постоянно мелькающие в социальных сетях, могут также оказывать психологическое давление либо просто повышать заинтересованность молодежи в необхо-

димости брака. Также были мнения, что Интернет может негативно влиять на готовность к браку. А именно само наличие Интернета в жизни человека может приводить к тому, что в интимных межличностных отношениях он будет вытеснять реальное взаимодействие и пара расстанется в итоге. Также одной из негативных форм воздействия было названо то, что Интернет со своими возможностями может компенсировать потребность в отношениях. Имеется в виду то, что, в случае неудачного общения в реальной жизни, человек создает себе ситуации мнимого успеха, используя неограниченные возможности Интернета, после чего возврат к реальной жизни становится более затруднительным.

14,89% опрошенных девушек (или 7,45% от всей выборки) мы также отнесли к группе «сложно ответить», так как их ответы чаще всего высказывали личный опыт, но конкретного ответа на это вопрос не давали (например, что у них есть знакомые, которые познакомились в сети Интернет, и поженились, но сами девушки в такие отношения не верят).

Следующий вопрос заключался в том, как сами студенты предпочитают знакомиться. Мнение студенческой молодежи по данному поводу отображено на рис. 3.

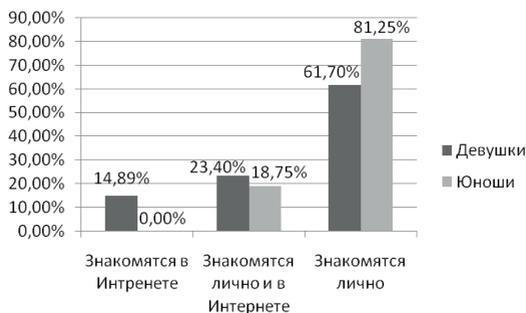


Рис. 3. Предпочтения студентов в установлении знакомств

Несмотря на то, что многие не отрицают факта длительного времяпрепровождения в Интернете и социальных сетях, большая часть (71,48%) студентов ответила, что предпочитает знакомиться лично, при непосредственном общении в дружеских компаниях или на каких-либо массовых мероприятиях. Интернет-знакомствам данная категория студентов не доверяет, так как есть риск сформировать ложное представление о собеседнике либо в таком случае нет уверенности, с кем ты общаешься в действительности.

Также по данному вопросу 14,89% (7,45% от общей группы) девушек высказали о своем предпочтении знакомиться в Интернете, аргументируя это тем, что так легче и проще (более высокий уровень уверенности в себе) и такое знакомство не требует соблюдения обязательств. Еще один

немаловажный критерий, названный девушками в пользу знакомств в социальных сетях, – «в реальности знакомиться некомфортно». Такой аргумент со стороны девушек явно свидетельствует о плохих коммуникативных навыках либо заниженной самооценке, вследствие чего потребность в общении удовлетворяется более легкими путями. К удивлению, только 21,08 % опрошенной выборки обнаружили готовность знакомиться и в социальных сетях, и в реальной жизни. Причем многие из данной категории отмечали, что чаще знакомятся в Интернете, хотя больше интереса и эмоций в знакомствах в реальной жизни. Также в данную часть выборки вошли студенты, ответившие «как получится» или «всегда выбираю разные способы».

И последний вопрос для студентов из сферы воздействия интернет-среды на межличностные отношения – «В случае возникновения конфликта с партнером, где вы предпочитаете искать поддержку?» (рис. 4).



Рис. 4. Решение межличностных проблем

На данный вопрос 100 % парней ответили, что в любых проблемах они склонны искать поддержку и помощь у друзей, родных или близких. Для сравнения, к такому способу решения проблем прибегают 77,11 % девушек. Причем большая часть и юношей, и девушек аргументировала свой ответ тем, что предпочтительнее решать свои проблемы со своим партнером непосредственно, без привлечения посторонних участников. Анализируя данные результаты, с уверенностью можно сказать, что фактически все представители современной молодежи (88,55 %), не смотря на достаточно сильную интеграцию с интернет-средой, испытывают характерную для данного возраста потребность в общении с установлением эмоционального контакта и доверительных интимных связей с собеседником.

Тем не менее, были обнаружены девушки (6 %), которые указали на готовность пользоваться Интернетом с целью разрешения межличностным проблем. Они поясняли свой выбор тем, что в социальных сетях или в Интернете можно найти определенные статьи, литературу или истории других

людей со схожими проблемами и почерпнуть знания или различные варианты решения своих проблем. Помимо этого, 16,87% не смогли ответить на данный вопрос, написав, что у них нет партнера и, соответственно, нет опыта в решении такого рода проблем.

Подводя итог всему вышесказанному, можно говорить о том, что Интернет действительно довольно прочно обосновался в жизни каждого человека, особенно в жизни студенческой молодежи и данный факт неоспорим. Нет ни одного студента, который бы не был знаком с этой технологией. Также существует множество различных (в том числе и психологических) исследований, подтверждающих воздействие Интернета на многие сферы жизни человека. Тем не менее, проведенным нами среди студентов опросом нам не удалось обнаружить достоверное значимое воздействие социальных сетей и интернет-среды на межличностные интимные взаимоотношения. Многие студенты говорили о том, что в Интернете по профилю в социальных сетях можно получше узнать человека и больше времени проводить в общении с близкими, что может повлиять на выбор партнера. Но в то же время очень мало ответов было о том, что сам по себе Интернет может задавать какие-либо стандарты внешности или стратегии взаимодействия. Еще меньше влияния Интернет, по мнению студентов, может оказывать на создание семьи. И совсем малая часть опрошенных указывала на свою готовность знакомиться в Интернете или искать там поддержку в случае проблемных ситуаций. А это значит, что все же современная молодежь предпочитает оставлять за собой право выбора и использует Интернет чаще как средство установления межличностного общения, но не ключевой фактор.

Таким образом, на основании результатов проведенного опроса, нельзя утверждать о влиянии интернет-среды на «интимную сферу» современной молодежи. Для многих студентов все еще значимы традиционные ценности юношеского возраста – помимо профессионального обучения, они отдают предпочтение непосредственному интимному и дружескому общению и совместному времяпрепровождению, знакомясь и решая свои проблемы лично [5, с.161–164]. Такие результаты можно объяснить предположительно тем, что для многих представителей современного студенчества Интернет уже не является чем-то «диковинно» новым. Данное поколение родилось и выросло в условиях масштабного пользования возможностей интернет-среды. Следовательно, есть вероятность того, что и воспринимается он как нечто естественное, само собою разумеющееся, не вызывающее глобального интереса. Возможно, именно поэтому студенты и не отслеживают воздействия Интернета на их личную жизнь.

Список использованных источников

1. *Suler, J. R. Psychology of the Digital Age: Humans Become Electric / John R Suler – Cambridge University Press, 2015. – 480 p.*

2. Timmermans, E. Why are you cheating on tinder? Exploring users' motives and (dark) personality traits / Elisabeth Timmermans, Elien De Caluwé, Cassandra Alexopoulos // Computers in Human Behavior. – December, 2018. – Vol. 8. – P.129–139.

3. Белинская, Е. П. Психология Интернет-коммуникации: учеб. пособие / Е. П. Белинская. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 192 с.

4. Собкин, В. С. Подросток: виртуальность и социальная реальность / В. С. Собкин, Ю. М. Евстигнеева // Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск X. – М.: Центр Социологии Образования РАО, 2001 – 156 с.

5. Хилько, М. Е. Возрастная психология: краткий курс лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 194 с.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

Е. С. Коверец

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Брест

E. Kaviarets

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 159.922

СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ

CONTENT OF COGNITIVE ACTIVITY COMPONENTS IN REPRESENTATION OF STUDENTS

Статья посвящена проблеме трансформации познавательной активности студентов в новых социокультурных условиях развития. Обсуждаются результаты эмпирического изучения индикаторов познавательной активности, фиксируемых у других и у себя самого. Установлено, что основным содержанием при оценке познавательной активности других людей выступают ее динамический и результативный компоненты. Относительно собственной активности ведущее значение для студентов приобретают ее мотивационная и регуляторная составляющие.

Ключевые слова: познавательная активность; студент; структура познавательной активности; контент-анализ.

The article is devoted to the problem of cognitive activity transformation of students in the new socio-cultural conditions of development. The results of the empirical study of cognitive activity indicators observed in others and oneself are discussed. It has been found that dynamic and efficient components are the main content when assessing the cognitive activity of others. As to their own activity, the motivational and regulatory components have the leading importance for the students.

Keywords: cognitive activity; student; cognitive activity structure; content analysis.

Для успешной учебной деятельности на любой ступени образования необходимым условием является желание учиться, которое присутствует не у всех обучающихся. Наблюдающаяся в настоящее время благодаря новым

технологиям тенденция педагогов сделать занятия занимательными и развлекательными (особенно без учета возрастных аспектов) зачастую приводят к прямо противоположному результату. То, что, безусловно, неплохо для дошкольников и младших школьников, не всегда будет так же хорошо для старших школьников и студентов. Почти сорок лет назад, подводя итог своему исследованию, В. С. Юркевич сделала вывод о том, что «интенсификация познавательной потребности на элементарном, стимульном уровне (привлечение интереса с помощью обильной наглядности, музыкальное и художественное оформление обучения) не только является неэффективным для подросткового возраста, а имеет следствием прямую задержку их интеллектуальноличностного развития» [1, с. 92].

В юношеском возрасте, согласно периодизации Д. Б. Эльконина, ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, в процессе которой формируются мировоззрение, профессиональные интересы, идеалы [2]. Однако многие молодые люди, приходя на занятия в школу или университет, искренне ожидают, что их здесь должны «развлекать». Такой подход препятствует профессиональному самоопределению обучающихся, поскольку они будут отдавать предпочтение тем учебным предметам, преподаватели которых обладают наибольшим артистизмом, мешает профессиональному становлению студентов высших учебных заведений, так как для освоения любой профессии необходимы серьезные внутренние усилия, активность в познании.

По мнению М. Пренски, стремительное развитие цифровых технологий привело к тому, что современным учащимся просто больше не подходит система образования, которая существует в настоящее время. Мышление и способы обработки информации у сегодняшних студентов и их предшественников существенно отличаются. М. Пренски считает, что в связи с этим необходимо переосмыслить подход к преподаванию на всех уровнях, осваивать новые образовательные технологии и разработать более эффективную в современных реалиях методологию [3]. Существует и противоположная позиция, например, Р. В. Ершова рекомендует с осторожностью относиться к заявлениям подобного рода, так как сама идея отличности современных учащихся от предшествующих поколений не подтверждается практикой исследований. Согласно эмпирическим данным, цифровое поколение по уровню развития информационно-коммуникационных навыков даже более гетерогенно, чем предыдущие возрастные когорты, а его представители не более подкованы технологически, чем их предшественники. Это не означает, что нужно отказаться от идей интеграции в образовательную практику новых образовательных технологий. Но необходимо учитывать, что цифровые навыки и компетенции, приписываемые новому поколению детей, ничем не отличаются от других навыков и компетенций, следовательно, нуждаются в формировании и развитии. При этом Р. В. Ершова отмечает,

что задачей педагогов остается поиск путей совершенствования образовательных технологий для того, чтобы сделать обучение эффективным и приносящим удовольствие [4, с. 151–152].

Вышеназванные противоречия свидетельствуют о необходимости детального рассмотрения познавательной активности, которую М. И. Лисина определяет как состояние готовности к познавательной деятельности, то состояние, которое предшествует деятельности и порождает ее. Она говорит о том, что понятие активности близко к понятию потребности. Однако потребность не доступна для наблюдения в открытом виде. Поэтому, говоря о познавательной активности субъекта, мы перечислим состояния, не являющиеся деятельностью, а только свидетельствующие о готовности к ней, например, признаки интереса, внимания, сигналы о настройке на начало работы [5, с. 22].

Необходимо отметить, что само понятие «познавательная активность» рассматривается достаточно разнопланово. Для того чтобы систематизировать существующие взгляды, представляется целесообразным обратиться к исследованиям А. М. Матюшкина, который выделяет уровни познавательной активности: 1) активность внимания, вызываемая новизной стимула и разворачивающаяся в систему ориентировочноисследовательской деятельности; 2) исследовательская познавательная активность, вызываемая в проблемной ситуации в условиях обучения, в общении, профессиональной деятельности; 3) личностная активность, выражающаяся в форме «интеллектуальной инициативы» (Д. Б. Богоявленская), «надситуативной активности» (В. А. Петровский), «самореализации» личности [6, с. 5].

Неоднозначны позиции ученых и относительно структурных компонентов познавательной активности. Так, А. И. Крупнов выделяет мотивационно-смысловой, операционально-динамический и продуктивно-результативный компоненты активности [7]. А. А. Волочков в структуре учебной активности рассматривает четыре подсистемы: 1) потенциал активности, который включает учебную мотивацию и обучаемость; 2) регулятивный компонент, выражающий соотношение произвольного контроля и непроизвольной саморегуляции; 3) динамический компонент, связанный с непосредственно наблюдаемой реализацией активности; 4) результативный компонент, который содержит как объективные, внешне фиксируемые, так и субъективные, внутренне пережитые результаты активности [8, с. 101]. Т. А. Гусева представляет познавательную активность как динамическую систему, состоящую из следующих блоков: мотивационно-потребностного, регуляторного, динамического, регулятивного и рефлексивно-оценочного [9].

Исследование познавательной активности предполагает анализ феноменологии данного явления: каким образом преподаватель может понять, что студент на его занятии проявляет познавательную активность? И что сами студенты считают маркерами своей активности для преподавателей? Пред-

метом настоящего исследования выступают индикаторы познавательной активности с позиции самих студентов. Респондентами выступали студенты первого и второго курсов специальностей «Психология» и «Практическая психология» (n = 102). Им предлагалось (добровольно и анонимно) ответить на вопросы о признаках проявления познавательной активности, фиксируемые у других людей и у себя самого.

Обработка данных анкетирования проводилась посредством контент-анализа. Полученные ответы соотносились с отдельными структурными компонентами познавательной активности (в типологии А. А. Волочкова). Обобщенные итоги обработки представлены в таблице.

Таблица

Соответствие признаков, названных студентами, структурным компонентам познавательной активности

№	Структурные компоненты познавательной активности	Признаки, наблюдаемые у других		Признаки, фиксируемые у себя		Ф
		n	%	n	%	
1	Мотивационный	27	26	49	48	3,292**
2	Регуляторный	39	38	28	27	1,678*
3	Динамический	68	67	17	17	7,627**
4	Результативный	52	51	0	0	11,362**

Примечание: * – значимо при вероятности ошибки 5%; ** – значимо при вероятности ошибки 1%.

Данные, содержащиеся в таблице, показывают, что большинство студентов (67 %) при ответе на вопрос о том, как преподаватель может судить о познавательной активности учащихся, выделяли признаки, соотносимые с динамическим компонентом. С их точки зрения, основными индикаторами познавательной активности могут служить наличие вопросов, обращенных к преподавателю, активная работа студентов на занятии («участие студента в беседе», «вовлеченность в учебный процесс», «активное участие в обсуждении данного материала»), поиск дополнительной информации («чтение дополнительной литературы», «студент владеет информацией вне курса», «обращение к преподавателю с просьбой посоветовать литературу»), наличие у студента собственного мнения («высказывание личной точки зрения», «наличие собственных размышлений на данную тему»).

Судить о познавательной активности по результатам учебной деятельности предлагают 51 % студентов. В качестве основных признаков, по их мнению, могут выступать содержательные ответы («полное раскрытие сути материала», «четко сформулированные ответы на вопросы»), успеваемость

(«хорошие отметки», «успешная сдача сессии») и знание предмета («студент владеет информацией», «легко ориентируется в материале», «выделяется среди других знанием предмета»).

Часть студентов (38 %) обращают внимание на характеристики, которые исследователи чаще всего относят к регуляторному компоненту познавательной активности. Они отмечают необходимость учитывать подготовку студента к занятиям («студент выполняет задания, предложенные преподавателем», «регулярно делает домашние задания», «готовится к парам»), посещение занятий и внимание во время лекций («внимательно слушает на лекциях», «студент не спит на паре»).

И только 26 % студентов выделяют признаки мотивационного компонента: интерес («заинтересованность», «любопытность»), желание учиться («студент будет пытаться разобраться в теме», «стремится познать новое»), научную работу («студент занимается исследованием в интересующей его области», «участие в конференциях»). Здесь же необходимо отметить и еще одну группу характеристик, которая отражает внешние проявления познавательной потребности («блеск в глазах», «активного и жаждущего знания студента видно издалека», «достаточно посмотреть в глаза студенту, чтобы понять, заинтересован он или нет», «видно по глазам»).

На вопрос о наличии у студентов собственной познавательной активности, 49 % ответили, что ее недостаточно, 29 % – что достаточно и 22 % студентов не смогли однозначно ответить на этот вопрос. Признаки, полученные при объяснении обучающимися своих ответов, также были распределены в соответствии со структурными компонентами познавательной активности. Однако здесь картина сложилась совершенно иная, чем при ответе на первый вопрос (таблица).

Анализ данных таблицы свидетельствует о наличии достоверных различий в наполненности содержанием структурных компонентов познавательной активности, фиксируемых студентами у других обучающихся и у себя самого. Если при фиксации активности других респонденты чаще всего обращали внимание на признаки, относящиеся к динамическому (67 %) и результативному (51 %) компонентам, то в случае объяснения собственной активности учащиеся чаще всего называли характеристики мотивационного (48 %), а также регуляторного (27 %) компонентов познавательной активности.

Так, большинство студентов (48 %) собственный невысокий или, наоборот, высокий уровень познавательной активности объясняли признаками, относящимися к мотивационному компоненту. Те, кто сам отнес себя к группе студентов с высокой познавательной активностью, акцентировали внимание на интересе, любознательности, стремлении к саморазвитию и любви к избранной профессии («у меня есть стремление к получению знаний», «мне нравится учиться», «я хочу быть максимально всесторонне развитой личностью», «мне нравится моя профессия»). Студенты с недо-

статочной, по их мнению, активностью в учебе, говорили о лени («из-за лени нет желания что-либо делать»), отсутствии интереса и учебной мотивации («предметы не вызывают интереса», «я мало интересуюсь предметами», «мне крайне редко хочется открыть что-то новое, особенно если существует необходимость в изучении предмета, который мне не интересен»), ошибке в выборе профессии («мне кажется, что я выбрал не ту профессию», «я не представляю себя в данной профессии, как специалиста») или, наоборот, желании изучать исключительно предметы, относящиеся к будущей профессиональной деятельности («мало предметов, которые дают знания по профессии», «хотелось бы больше изучать материал, связанный с профессией»).

Почти треть студентов (27 %) в своей познавательной активности отмечают характеристики регуляторного компонента, обозначая либо собственную активность в подготовке («я по мере своих возможностей, готовлюсь к занятиям»), либо пассивность в учебе («я ничего не делаю», «я не проявляю познавательную активность на занятиях») и нехватку времени («я не умею рационально расходовать свое время», «бывает иногда много задано, я не все успеваю делать»).

И совсем немногие студенты (17 %) выделяют индикаторы, относящиеся к динамическому компоненту, объясняя нехватку у себя познавательной активности трудностями в освоении материала («много не получается и я многого не понимаю», «я многое уже упустила и мне сложно систематизировать знания», «мне сложно все запомнить»), индивидуальными особенностями («я очень медлительна», «я не внимательна», «я привык себя недооценивать») и самыми разными внешними причинами («кроме учебы много дел по дому», «личные проблемы», «моя познавательная активность может снижаться из-за погодных условий», «я еще не адаптировалась, активность появится ко второму курсу»).

Также необходимо отметить, что при объяснении собственной познавательной активности студенты вне зависимости от того, как они оценивали наличие данного качества у себя, не упоминали характеристики результативного компонента.

Таким образом, ответы респондентов выглядят вполне ожидаемо. При оценке познавательной активности других людей студенты рассматривают характеристики динамического и результативного компонентов, которые относительно легко доступны внешнему наблюдению. А вот собственную познавательную активность они оценивают с противоположного ракурса, обращая внимание в первую очередь на внутренние процессы: мотивация и регуляторные процессы, которые зачастую только имплицитно присутствуют в учебном процессе.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы:

1. Современная социокультурная ситуация диктует необходимость повышения эффективности учебного процесса. Привлечение в образование новых методов и методик – только часть решения проблемы. Для ее успешного решения важно учитывать и внутреннее состояние ученика как полноправного субъекта познавательной деятельности.

2. Состоянием готовности субъекта к познавательной деятельности является познавательная активность, которая одновременно и предшествует деятельности, и ее порождает. Полученные эмпирические данные показывают, что фиксируемые студентами индикаторы познавательной активности различаются в оценке деятельности другого человека и собственной. Ведущее содержание в оценке познавательной активности других студентов имеют динамический и результативный компоненты. В оценке самостоятельной активности основным содержанием выступают мотивационный и регуляторный компоненты.

3. Если образно представить познавательную активность в виде айсберга, то над поверхностью будут результативный и динамический компоненты, а вот мотивационный и большая часть регуляторного окажутся скрыты под водой. Этот факт заслуживает особого внимания для дальнейшего изучения проблем диагностики и развития познавательной активности.

Список использованных источников

1. *Юркевич, В. С.* Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника / В. С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 83–93.

2. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

3. *Prensky, M.* Sapiens Digital: From Digital Immigrants to Digital Natives to Digital Wisdom / M. Prensky // Innovate: Journal of Online Education [Электронный ресурс]. – 2009. – № 5. – Режим доступа: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>. – Дата доступа: 12.11.2018.

4. *Ершова, Р. В.* Технологические навыки цифровых аборигенов: анализ эмпирических исследований / Р. В. Ершова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., Коломна, 14–17 февр. 2018 г. / под общ. ред. Р. В. Ершовой. – Коломна: Гос. соц.-гуманитар. ун-т, 2018. – С. 149–154.

5. *Лисина, М. И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–36.

6. *Матюшкин, А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–18.

7. *Крупнов, А. И.* Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25–34.

8. *Волочков, А. А.* Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А. А. Волочков. – Пермь: Пермский ГПУ, 2007. – 376 с.

9. *Гусева, Т. А.* Психологическая характеристика стиля познавательной активности субъекта / Т. А. Гусева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 62. – С. 236–243.

(Дата подачи: 26.02.2018 г.)

Ю. А. Коломейцев

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

А. А. Терехов

Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск

U. Kolomeizev,

Academy of Public Administration under the aegis
of the President of the Republic of Belarus, Minsk

A. Tserakhau

Institute of Border Service of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9:37.015.3

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПАТРИОТИЗМЕ КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ

CADETS' AND STUDENTS' INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES AND THEIR UNDERSTANDING OF PATRIOTISM

В статье идет речь о целесообразности изучения патриотизма как качества личности, включающего совокупность свойств. Эти индивидуально-психологические характеристики обучающегося необходимо развивать профессорско-преподавательскому составу во время проведения учебных занятий для формирования патриотизма в рамках достижения воспитательной цели учебного занятия. В статье представлена часть результатов исследования, где обосновывается изучение направленности, мотивации и представлений личности. Результаты изучения данных характеристик позволяют утверждать преобладание направленности «на задачу» у курсантов и «на себя» у студентов, мотивации обучающихся на достижение успеха, различиях и сходствах в понимании концептов «Родина», «Отечество», «патриотизм».

Ключевые слова: патриотизм; направленность личности; мотивация; курсанты; студенты.

At issue of this article is the expediency of studying patriotism as personality's feature that includes the combination of characteristics. What learners' individual psychological characteristics does teachers staff have to develop during training course to form patriotism within the limits of educational goal achievement? The article presents some research results where the author highlights personality's orientation, motivation and understanding.

The results of studying these features allow claiming that cadets have the dominance of orientation "on the task" and students have the dominance of orientation "on oneself", both cadets and students have motivation to reach success, but there are similarities and differences in their understanding of concepts "Motherland", "Fatherland", "Patriotism".

Key words: patriotism; personality orientation; motivation; cadets; students.

Актуальность исследования обусловлена отсутствием четкой психологической структуры патриотизма личности и необходимостью его формирова-

ния профессорско-преподавательским составом в рамках достижения воспитательной цели учебного занятия у обучающихся учреждений высшего образования Республики Беларусь. Формирование патриотизма, который является важнейшим постулатом идеологии белорусского государства, – одно из основных направлений государственной политики в сфере образования [1, 2].

В толковом словаре С. И. Ожегова под патриотизмом понимается преданность и любовь к своему Отечеству и народу, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины [3]. В психологии патриотизм рассматривается как системное свойство личности, представленное совокупностью характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность человека к реализации актуальных и потенциальных ценностей, идеалов и убеждений [4]. Выделены виды патриотизма: личности (личностный патриотизм), государственный, этнический и др. [5]. В данном исследовании подлежит изучению патриотизм личности.

Исходя из структуры личности, представленной российскими учеными Ю. И. Силаковым, О. М. Корольковым, А. И. Солововым [6], мы остановили внимание на индивидуально-психологической стороне личности. В проведенной части исследования для изучения в качестве патриотических качеств (свойств) избрали направленность, мотивацию личности и представления. Выбор согласуется с понятием составляющих патриотизма С. И. Кудинова и А. В. Потемкина [4; 7].

Представления о патриотизме студентов и курсантов – это когнитивный фактор (по С. И. Кудинову), а, по мнению А. В. Потемкина, изучение особенностей, связанных с толкование смысла понятий «Родина» и «Отечество», позволяет глубже разобраться со смысловыми оттенками патриотизма. К тому же представления о патриотизме находят свое отражение в когнитивных характеристиках («осмысленность» – «осведомленность») согласно тесту «Патриограмма». Далее идет конативный фактор в части, касающейся направленности поведения личности («на себя», «на взаимоотношения», «на задачу»). И в заключении наш выбор пал на шкалу мотивационных характеристик личности. Она включает дихотомии «социоцентризм» – «эгоцентризм». Данные характеристики конкретизируются в видах направленности личности, а именно «на себя», «на отношения» и «на задачу».

Впрочем, результаты теоретического анализа литературы позволяют вести речь о направленности и мотивации личности как составляющих патриотизма. Ведь направленность включает систему побуждений личности, определяющую активность человека, а также его избирательность в отношении деятельности [8]. Она всегда социально обусловлена и формируется в процессе воспитания [8]. То есть представляет собой одно из конкретных свойств – объект воздействия во время учебного занятия. Признано, что формы направленности формируются на основе ее мотивов [8]. Поэтому для формирования направленности как составляющей патриотизма необходимо изучение моти-

вации обучающихся – вторая составляющая личности обучающегося для учета в реализации воспитательной цели учебного занятия. Таким образом, предметом данной части нашего исследования стали направленность, мотивация личности обучающихся, а также представления о патриотизме.

Данные свойства личности и представления о патриотизме были изучены у современных студентов и курсантов двух различных учреждений высшего образования Республики Беларусь (г. Минск). В исследовании, проведенном в 2018 году, приняли участие 74 курсанта и 48 студентов. Обучающиеся оканчивали обучение на 3 и 4 курсах. Им были предложены следующие методики: «Мотивация достижения успеха и избегания неудач», «Направленность личности», авторская анкета «Представления о патриотизме», разработанная на основе результатов ранее проведенного исследования [9].

В результате изучения направленности личности у курсантов и студентов выявлено, что степень выраженности вида направленности «на себя» выше у студентов, а у курсантов преобладает вид направленности «на дело» («на задачу»). Установлено, что различия между курсантами и студентами находятся на уровне статистической значимости. Для обработки результатов использовался χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 6,75$; $p = 0,03$; $df = 2$).

Преобладание вида направленности «на задачу» у курсантов и «на себя» у студентов мы объясняем структурой деятельности обучающихся, преобладающей в соответствующем образе жизни. Служебная деятельность курсантов, которой они посвящают основное время, в первую очередь предполагает постановку цели и задач, затем следует мотивация (в том числе учет личных потребностей). Жизнедеятельность студента полагает в большей степени удовлетворение потребностей, мотивацию. Затем следует вопрос о том, что необходимо для этого сделать. Другими словами, в образе жизни курсантов преобладает структура управленческой деятельности, а у студентов – психологическая структура деятельности. Это позволило выработать соответствующие виды направленности. Профессорско-преподавательскому составу целесообразно учитывать выявленный факт в работе с обучающимися: с курсантами – путем постановки задач во время занятия, на самоподготовку с ориентированием на то, каких целей в ходе решения удастся достичь; со студентами – исходя из потребности обучаться новому как способу удовлетворения потребности в соответствии с требованиями образовательного стандарта, работодателя. Данные тенденции отражают преимущественно рекомендуемый способ взаимодействия с обучающимися и не исключают использование противоположного для соответствующей категории. Однако в этом случае он будет использоваться в меньшей степени.

Далее был изучен тип мотивации обучающихся. В результате изучения мотивации достижения успеха и избегания неудач выявлены различия, проявляющиеся в том, что среди курсантов нет тех, кто мотивирован на избегание неудач. Вместе с этим установлено, что 4% студентов мотивированы

на избегание неудач, а еще 4% имеют не четкий полюс мотивации, но он смещен ближе к избеганию неудач (таблица 1).

Таблица 1

Различия и сходства мотивации курсантов и студентов

Категория испытуемых	Мотивация			
	достижения успеха		избегания неудач	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Курсанты N = 59	59	100	0	0
Студенты N = 44	44	91 %	4	9%

Итак, выявлены различия между подгруппами курсантов и студентов. Использовался критерий Манна-Уитни, который позволяет сравнить численные показатели двух групп между собой: $U = 805,5$; $p = 0,0015$. Сходства обучающихся проявились в типе мотивации «достижение успеха». Вышеизложенное позволяет вести речь о том, что курсанты и студенты стремятся достичь успеха. Данный факт мы объясняем, в том числе, патриотическим воспитанием обучающихся. Например, рассказывая о подвигах героев Великой Отечественной войны, мы показываем, как им было трудно, но, несмотря на это, задачу удалось выполнить, цель – достичь. Использование героических примеров во время проведения учебных занятий является целесообразным. Далее рассмотрим понимание курсантами и студентами концептов «Родина», «Отечество», «патриотизм».

Около 20% курсантов понимают концепт «Родина» как место, где человек родился, страну, в которой родился, – 18%, конкретизируют – Республика Беларусь – страна рождения человека, к которой остается любовь и привязанность в течении всей жизни, – 7%. Около 55% ведут речь о государстве в котором родились и проживают они, их семьи, родные и близкие, о стране, где жили их предки, и о месте, где родился, живешь и продолжаешь свою деятельность в настоящем и в будущем, которое будут защищать вплоть до самопожертвования. Студенты показали следующие группы ответов, примерно от 4% до 8% в каждой. Концепт «Родина» для них означает следующее: место предков; страна, в которой родился; место рождения; страна, в которой чувствуешь себя в безопасности, комфортно; место, где ты родился и вырос; место, где ты прожил большое количество времени; Республика Беларусь; место, откуда исходят твои корни; место, где ты родился и живешь; место, любимое сердцу. Выше представлены основные группы ответов. Трое респондентов конкретизировали – «Чехия, Луненец, Гомель»; «Спартак», БелАЗ, Беларусь»; «там, где тебе хорошо».

Таким образом, понимание обучающимися концепта «Родина» соответствует общепринятому, как места рождения, происхождения; Отечество, родная сторона [3]. Наряду со сходствами обучающихся, проявляющимися в рассмотрении Родины как места рождения, проживания, в том числе пред-

ков, конкретизации – Республика Беларусь выявлены и различия. Во-первых, у студентов большая конкретизация и смещение акцента на «место рождения, происхождения»; во-вторых, представления курсантов о «Родине» отражают «место рождения, происхождения», а также «Отечество» и выражают готовность к защите (вплоть до самопожертвования), в-третьих, студенты ориентированы на вопрос комфорта («Там, где тебе хорошо»). Выявленные различия мы объясняем исходя из категорий обучающихся. Согласно Кодекса Республики Беларусь об образовании [10], студент осваивает содержание одного из видов образовательных программ высшего образования, а курсант получает квалификацию специалиста с высшим образованием по специальностям для Вооруженных Сил Республики Беларусь, других войск и воинских формирований Республики Беларусь. Подготовка курсанта – подготовка защитника.

Профессорско-преподавательскому составу целесообразно во время учебных занятий делать акцент на деятельностной стороне, т. е. ориентировать обучающихся на результативное и эффективное освоение одного из видов образовательных программ «во имя интересов своей Родины» [3], вести речь об обеспечении комфорта как результата деятельности с полной самоотдачей каждого из нас на благо нашей страны.

Восполняется отсутствие представлений студентов о защите при анализе концепта «Отечество». Установлено следующее (представлены основные группы ответов – около 4–6 % респондентов в каждой группе): «Место, которое ты будешь защищать при угрозе его уничтожения»; синоним Родины; «Военная структура»; место, которое будешь защищать при какой-либо угрозе; страна, гражданином которой ты являешься; страна, за которую ты готов постоять; «Мое государство». Как видим здесь речь о комфорте не идет, но идет о государстве, которое студенты готовы защищать. Курсанты понимают концепт «Отечество» как государство в совокупности с его устройством, в котором родился человек, за которое сражались деды и отцы, место, где человек родился и должен защищать, – около 50 % ответов. Далее ведут речь о святом служении Родине, месте, государстве, которое должны защищать, – 6 %. Отождествляют Отечество и народ – 4 %, ассоциируют со страной, которая дала образование, – 4 %, страной, в которой родился и гражданином которой являешься, на благо которой работаешь, служишь, – 12 %. Отождествляют с Родиной, рассматривают как синоним слова Родина – 20 %. «Моя страна» – 4 %.

Таким образом, понимание Отечества курсантами и студентами соответствует общепринятому как страны, «где родился данный человек и к гражданам которой он принадлежит» [3]. Сходство в понимании курсантов и студентов заключается в отождествлении Отечества с собой, семьей, родом – «моя страна» и готовности обучающихся к его защите. При этом большинство курсантов отождествляют Отечество и Родину. Обратим внимание на следующее, когда речь идет об Отечестве и курсанты и студенты готовы к его защите. Поэтому профессорско-преподавательскому составу

во время проведения занятий целесообразно делать акцент и на том, что государство проявляет заботу об обучающихся. Оно готово защитить обучающихся как граждан Республики Беларусь, если это потребует, например, при нахождении их за границей и при появлении проблем после обращения в посольство Республики Беларусь в другой стране.

Понимание патриотизма курсантами и студентами соответствует общепризнанному [3]. Различия проявились в полноте описания. Так, около 43 % курсантов в своем понимании патриотизма акцентировали внимание на эмоциональном и деятельностном аспектах: варианты ответов: «Любовь к Родине» – 30 %, «Святое служение Отечеству» – 13 %. У 12 % отмечается взаимосвязь этих составляющих. На аспекте верности, бескорыстия и преданности акцентировали внимание около 16 % опрошенных. Около 8 % раскрыли различные составляющие патриотизма. Варианты ответов: «Отношение человека к истории своего рода, происхождения, их выбора в настоящий момент», «Знание истории своего государства, уважение всех традиций», «Чувство гордости за государство, использование в своей жизнедеятельности различных предметов отечественного производства».

На готовность к защите сделали акцент 17 % курсантов, принявших участие в опросе. Варианты ответов: «Готовность защищать и отстаивать интересы государства», «Защита своей Родины». Готовности защищать вплоть до самопожертвования: «Готовность к самопожертвованию», «Готовность в любую минуту погибнуть за свою страну, народ». Около 6 % опрошенных вели речь о гордости за свою страну.

Студенты, ведя речь о патриотизме, основной акцент поставили на чувстве любви к своей Родине, стране – около 50 %. На «Готовность отдать жизнь за Родину» указало около 4 % опрошенных, такое же количество респондентов дали ответы группы «Вера в свою страну», «Преданность своему Отечеству». Около 8 % опрошенных вели речь о гордости за свою страну. Около 20 % – указали на наличие у них патриотизма, около 14 % – воздержались от ответа.

Преобладание количества курсантов в готовности защиты родины вплоть до самопожертвования мы объясняем спецификой подготовки. Профессорско-преподавательскому составу во время проведения занятий целесообразно использовать примеры из деятельности сотрудников организаций нашей страны, формировать следующие качества личности: верность, преданность, бескорыстие и быть примером самоотдачи.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Психологическая структура патриотизма, включающая совокупность свойств личности и связи между ними, четко не определена. Исходя из проведенных научных исследований на основе структуры личности по (А. И. Соловову и др.), выделены следующие характеристики: направленность мотивации, представления личности.

2. Обучающиеся значимо отличаются по виду направленности. Курсанты в большей степени ориентированы «на задачу», а студенты – «на себя». На учебных занятиях профессорско-преподавательскому составу рекомендуется в работе с курсантами ставить конкретные задачи и показывать, как они позволят достичь цель, затем мотивировать; если обучающиеся являются студентами – мотивировать исходя из потребности познать новое и быть конкурентоспособным.

3. Обучающиеся мотивированы на достижение успеха. На учебных занятиях профессорско-преподавательскому составу рекомендуется подбадривать обучающихся в освоении образовательных стандартов, вселяя уверенность в поддержке (например, предоставлении необходимых знаний) со стороны преподавателя.

4. Ведя речь о защите как деятельности, курсанты выражают готовность защищать Родину и Отечество, зачастую отождествляя данные понятия. Студенты ведут речь о защите, лишь раскрывая понимание концепта «Отечество». У них выявлено понимание Родины как места, «где тебе хорошо». На учебных занятиях профессорско-преподавательскому составу рекомендуется следующее:

- делать акцент на деятельностной стороне, т. е. ориентировать обучающихся на результативное и эффективное освоение одного из видов образовательных программ во имя интересов Родины [3], вести речь об обеспечении комфорта как результата деятельности с полной самоотдачей каждого из нас на благо нашей страны;
- делать акцент на том, что государство проявляет заботу об обучающихся и готово защитить их как граждан Республики Беларусь;
- использовать примеры из деятельности сотрудников организаций нашей страны, формировать следующие качества личности: верность, бескорыстие и преданность, а также быть примером самоотдачи.

Список использованных источников

1. Послание Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко Национальному собранию Республики Беларусь и белорусскому народу 14 апреля 2004 г. // Информационный бюллетень Администрации Президента Республики Беларусь. – 2004. – № 5. – С. 44
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи 2016–2020 годы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sch3miory.vitebsk.by/vospitatelnaja_rabota/normativnaja_baza/konzeptzija.htm. – Дата доступа 20.01.2018.
3. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. – 736 с.
4. *Потемкин, А. В.* Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А. В. Потемкин. – Тольяти, 2009. – 256 л.
5. *Лутовинов, В. И.* Патриотизм: проблемы формирования у молодежи в современных условиях (социально-философский анализ). Текст / В. И. Лутовинов. – М.: ВУ, 1997. – 215 с.
6. *Кудинов, С. И.* Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов / С. И. Кудинов, И. Б. Кудинова, С. С. Кудинов // Актуальные проблемы пси-

хологии личности и индивидуальности/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/7745/7198>. Дата доступа 20.01.2018.

7. *Силаков, Ю. И.* Актуальные проблемы психологии управления в пограничных организациях / Ю. И. Силаков, О. М. Корольков, А. И. Соловов; науч. ред. Л. Ф. Железняк. – СПб.: Реноме, 2010. – 311 с.

8. Психология и педагогика. Военная психология: учебник для вузов / под ред. А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

9. Патриотизм и проблемы патриотического воспитания в контексте вызовов современности: монография / В. А. Ксенафонтов [и др.]; под общ. ред. В. А. Ксенафонтов, В. Н. Сивицкого. – Минск: ВА РБ, 2015. – 253 с.

10. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: РИВШ, 2011. – 352 с.

(Дата подачи: 27.02.2019 г.)

С. А. Корзун, Т. А. Нифонтова

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск

S. Korzun, T. Nifontova

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

THE RELATIONSHIP OF SUBJECTIVE WELL-BEING AND COPING BEHAVIOR OF STUDENTS

Статья посвящена взаимосвязи субъективного благополучия и совладающего поведения у студентов педагогических специальностей. Субъективное благополучие рассматривается с позиции ресурса, необходимого для реализации совладающего поведения. Установлено, что положительная оценка субъективного благополучия в психологической и духовных сферах жизни связана с меньшим использованием стратегии бегства. Субъективное благополучие в физической сфере жизни, в сфере окружающей среды, познавательных функций, более высокая оценка качества жизни и состояния здоровья связаны с использованием более продуктивных копинг-стратегий (принятие ответственности, планирование решения проблемы, конфронтация).

Ключевые слова: субъективное благополучие; совладающее поведение; копинг-стратегии.

The article is devoted to the relationship of subjective well-being and coping behavior of students of pedagogical specialties. Subjective well-being is considered from the perspective of the resource necessary for the implementation of coping behavior. It is established that a positive assessment of subjective well-being in the psychological and spiritual spheres of life is associated with less use of the escape strategy. Subjective well-being in the physical sphere of life, the environment, cognitive functions, a higher assessment of the quality of life and health are associated with the use of more productive coping strategies (taking responsibility, planning solutions, confrontation).

Keywords: subjective well-being; coping behavior; coping strategies.

В современных социально-экономических условиях на первое место выступает проблема психологического благополучия личности. Нарастающие нагрузки на современного человека, в том числе и психические, приводят к возникновению большого количества трудных жизненных ситуаций, с которыми человеку ежедневно приходится справляться. Субъективное благополучие, активная жизненная позиция, способность преодолевать трудности являются залогом успешного развития каждого человека.

Студенческий возраст представляет собой особый период в жизни человека, поскольку является сензитивным периодом для развития и формирования его основного потенциала [1]. При этом высокая интеллектуальная и психоэмоциональная нагрузка, достаточно частые колебания в режиме труда, отдыха, перестройка нравственных ценностей и многие другие факторы требуют от студентов наличия широкого диапазона ресурсов, обеспечивающих эффективное совладание с трудными жизненными ситуациями.

Проблеме совладания с трудными жизненными ситуациями придается большое значение в современной психологической науке [2; 9; 14; 16]. Совладающее поведение, или копинг-поведение, связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием их результативности, творческим поиском новых решений трудных ситуаций.

Опираясь на позицию авторов транзакционной теории стресса и копинга R. Lazarus и S. Folkman [14], совладание или копинг-поведение с трудными ситуациями определяется наличием ресурсов, которые обуславливают реализацию данного процесса. Следовательно, для современной психологической науки особую важность приобретают вопросы изучения ресурсов, позволяющих личности осознанно и целенаправленно преодолевать трудности, действовать, прогнозировать и предвидеть жизненные события и результаты своих поступков. Понятие «ресурс» трактуется традиционно как средство, к которому обращаются в необходимом случае; как запас или источник средств [9].

Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский, рассматривая совладающее поведение как результат взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов, полагают, что копинг-ресурсами являются характеристики личности и социальной среды, которые помогают субъекту справляться с трудными ситуациями. Уровень развития копинг-ресурсов является одним из характерных признаков успешного совладания с конфликтной, кризисной ситуацией. Неадекватный уровень развития ресурсов способствует формированию дезадаптивнокопинг-поведения, социальной изоляции и в целом дезинтеграции личности [9].

В зарубежной психологии исследованием копинг-ресурсов занимались S. Hobfoll, R. Moos, D. Navon, S. E. Taylor, P. Wong и др. Автор теории сохранения ресурсов S. Hobfoll полагал, что люди постоянно стараются сохранить, защитить, пополнить свои копинг-ресурсы. Так, S. Hobfoll рассматривает копинг-ресурсы через призму поведенческой активности субъекта, ресурсосостояний, личностных характеристик и энергетических показателей [15].

Модель ресурсов Р. Wong иллюстрирует проактивные и реактивные процессы преодоления стресса. К проактивным процессам автор относит случаи, когда человек постоянно развивает свои ресурсы, разумно избегает рисков, и тем самым уменьшается вероятность развития стресса. Реактивное преодоление включает первичную, реальную оценку личностью ситуации как проблемы. Реальная оценка значительно усиливает эффективность преодоления стресса, поскольку основывается на объективном определении требований ситуации и имеющихся личностно-средовых ресурсов, а также на анализе степени соответствия выбранных стратегий характеру стресса [17].

S. Folkman к копинг-ресурсам относит как физические (здоровье, выносливость и пр.), так и психологические (убеждения, самооценка, локус контроля, мораль и т.д.) и социальные ресурсы (социальные связи человека и другие виды социальной поддержки человека). Выделенные ресурсы подразделяются на личностные и средовые. С точки зрения S. Folkman, личностные копинг-ресурсы включают в себя ресурсы когнитивной сферы (возможности, позволяющие адекватно оценивать воздействие социальной среды, окружающей человека); Я-концепцию; интернальный локус контроля; аффилиацию; эмпатию; позицию человека по отношению к жизни, смерти, любви, одиночеству, вере; духовность человека; ценностную мотивационную структуру личности. Ресурсы социальной среды представлены системой социальной поддержки (окружение, в котором живет человек) а также социально поддерживающим процессом (умение личности находить, принимать и оказывать социальную поддержку) [14]. Вопрос о содержании социальной среды уточняется Н. А. Сиротой. В своих работах она указывает такие типы социальной поддержки: эмоциональная или интимная, понимаемая как забота о другом человеке, доверие и сопереживание ему; инструментальная или материальная – это помощь коллег по работе, финансовая помощь, обеспечение ресурсами; обратная связь, поддержка в форме оценки, трактуемая как оценка результатов исполнения после решения проблем [9].

В. А. Бодров при описании ресурсного подхода к регуляции стресса отмечает, что основным фактором противодействия стрессу является формирование системы ресурсов и их использование в процессе преодоления. Под ресурсами понимается функциональный потенциал, который способен обеспечить высокий уровень реализации активности личности, выполнения трудовых задач, достижения заданных показателей в течение определенного времени. Исходя из положений концепции ресурсов, человек способен использовать все возможности и личности, и среды для правильного распределения своих ресурсов. Как отмечает В. А. Бодров, эффективность использования этих ресурсов зависит от параметров, характеризующих как задачу (величина нагрузки) или ситуацию (степень угрозы, ответственности и т.д.), так и возможности человека [2].

В. А. Бодров выделяет единый личный ресурс человека, который включает следующие ресурсы преодоления стресса: личностные (самоконтроль, самооценка, самоэффективность, мотивация и пр.), социальные (уровень социальной и моральной поддержки, жизненные ценности и пр.), психологические (когнитивные, психомоторные, эмоциональные, волевые и др. возможности человека), профессиональные (уровень знаний, навыки, умения, опыт, необходимые для решения задач в трудной ситуации), физические (уровень физического и психического здоровья и функциональный резерв организма) и материальные (финансовые, жилищные и другие виды обеспечения человека) [2].

Опираясь на позиции представителей зарубежной и отечественной психологии (S. Folkman, S. Hobfoll, Н. А. Сирота, В. А. Бодров и др.), можно предположить, что понятием, объединяющим весь ресурсный потенциал личности, может являться субъективное благополучие, которое рассматривается как интегральный показатель оценки человеком сфер своей жизни [12].

Субъективная оценка качества жизни или ее благополучие позволяют личности на этапе осуществления вторичной оценки в копинг-процессе более эффективно осуществлять процесс выбора ресурсов и механизмов преодоления стресса. Так, личность, оценивая качество жизни или свое благополучие как высокое, соответственно оценивает свой ресурсный потенциал также как достаточно высокий. Следовательно, при возникновении трудной жизненной ситуации существует возможность использования более разнообразных личностных и средовых ресурсов и, соответственно, более продуктивных стратегий совладания.

В психологии субъективное благополучие обычно рассматривается как синоним термина «качества жизни» или более узкой его когнитивной составляющей – удовлетворенности жизнью. В нашем исследовании мы определяем субъективное благополучие как интегральный показатель степени удовлетворенности индивида сферами своей жизни [12]. Субъективное благополучие рассматривается как многомерная, сложная структура, включающая восприятие индивидом своего физического и психологического состояния, своего уровня независимости, своих взаимоотношений с другими людьми и личных убеждений, а также своего отношения к значимым характеристикам окружающей его среды [4].

В настоящее время существует незначительное количество исследований, посвященных рассмотрению проблем психологического благополучия в связи с совладающим поведением [5; 6; 8]. Изучение психологического благополучия как одного из критериев эффективности реализации жизненных стратегий отражено в работах Е. Е. Бочаровой, Н. В. Чурило [3; 11].

Однако данные исследования требуют дальнейшего экспериментального развития в русле указанной проблематики. В частности, существует необходимость, обусловленная запросами практической деятельности в ВУЗе, прояснить характер взаимосвязей субъективного благополучия и копинг-стратегий

на студенческой выборке. Психопрофилактическая и коррекционная работа со студентами предполагает психологическую помощь в аспекте преодоления трудных жизненных ситуаций. Для этого представляется необходимым определить сферы жизни, обладающие наибольшим ресурсным потенциалом для эффективного совладания с жизненными трудностями.

Исходя из анализа проблемы определения условий, обеспечивающих эффективную реализацию процесса совладания с трудными жизненными ситуациями в студенческом возрасте, было проведено исследование на определение взаимосвязи субъективного благополучия и стратегий совладающего поведения. В качестве диагностического инструментария были использованы опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус) и Опросник качества жизни (ВОЗКЖ-100). Выборка исследования составила 89 респондентов УВО, из них юношей – 19, девушек – 70. Средний возраст составил 18,5 лет.

Полученные данные позволяют предположить, что респонденты, имеющие стойкие личные, духовные верования, а также положительно оценивающие свои психологические особенности (адекватность в оценке эмоциональных проявлений, самооценки, внешности, образа тела, когнитивных способностей), с меньшей вероятностью будут отрицать трудные жизненные ситуации и уклоняться от их разрешения. Установленная в процессе анализа статистически значимая отрицательная связь степени благополучия в с духовной ($r_s = -0,27$; при $p = 0,02$) и психологической ($r_s = -0,24$; при $p = 0,04$) сферах жизни и копинг-стратегии «бегство» свидетельствует, что именно духовное и психологическое благополучие являются основой для активного решения жизненных трудностей. Неблагополучие в данных сферах жизни, дефицит психологических и духовных ресурсов личности, в свою очередь, могут привести к избеганию и уклонению от непосредственного решения проблем. С одной стороны, не все жизненные сложности требуют немедленного разрешения, и иногда избегание проблем может являться адекватной и необходимой копинг-стратегией. С другой стороны, позитивный опыт решения проблемы является неотъемлемой частью психологического и духовного благополучия, соответственно, стратегия избегания не позволяет получить личности этот жизненно необходимый опыт. Таким образом, личность попадает в замкнутый цикл, истощающий ее ресурсный потенциал и, возможно, приводящий к росту нерешенных трудных жизненных ситуаций.

Анализ результатов исследования дает возможность сделать предположение, что респондентам для планирования и реализации решения проблем недостаточно одного ресурса «познавательных или интеллектуальных функций», что подтверждается установленной статистически значимой взаимосвязью степени благополучия в сферах «познавательные функции» ($r_s = 0,26$; при $p = 0,032$) и «окружающая среда» ($r_s = 0,27$; при $p = 0,02$) с копинг-стратегией «планирование решение проблем». В сфере социального взаимодействия для личности, столкнувшейся с трудной ситуацией,

необходимо активное использование не только интеллектуальных ресурсов, но и ресурсов среды, в которой находится индивид. Положительна оценка таких составляющих своей жизни, как физическая безопасность и защищенность, наличие финансовых ресурсов, доступность медицинской и социальной помощи, возможности для отдыха и развлечений, предполагает, что в трудных жизненных ситуациях существует ресурс адекватной и необходимой социальной поддержки для реализации интеллектуальной, планомерной и поэтапной стратегии решения жизненных сложностей. Следовательно, существует возможность разрешить жизненные проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов собственного поведения, планирования собственных действий с учетом объективных условий существующей социальной ситуации, прошлого опыта и имеющихся социальных ресурсов.

Возможно предположить, что общая высокая оценка собственной жизни и собственного состояния здоровья является необходимым ресурсом для активного и энергичного поведения в сложной жизненной ситуации, для способности отстаивать собственную позицию. Выявленная взаимосвязь положительной субъективной оценкой качества жизни и состояния здоровья ($r_s = 0,24$; при $p = 0,05$) и копинг стратегии «конфронтация» дает возможность предположить, что указанная стратегия преодоления жизненных трудностей является чрезвычайно энергозатратной и для ее реализации необходим весь ресурсный потенциал личности. Рассматривая копинг-стратегию «конфронтация» как реализацию конкретных действий, направленных на изменение ситуации, как отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями, как стратегию, обеспечивающую способность личности сопротивляться трудностям и умение справляться с тревогой в стрессогенных условиях, можно допустить, что только имеющая богатый ресурс личность, достаточно благополучная в физической, психологической, духовной и социальных сферах жизни, способна настолько успешно и энергично преодолевать жизненные невзгоды.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что субъективное благополучие в физической сфере может являться ресурсом для принятия ответственности, признанием субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение. Статистически значимая положительная связь копинг-стратегии «принятие ответственности» и физической сферы ($r_s = 0,33$; при $p = 0,05$) показывает, что физическое благополучие является мощным ресурсом для реализации данной стратегии. Субъективное ощущение себя здоровым человеком, в том числе и в физическом плане, позволяет личности эффективно преодолевать трудности путем понимания зависимости между собственными действиями и их последствиями с помощью анализа своего поведения и принятия на себя ответственности за все происходящие события своей жизни.

Проведенное исследование подтвердило предположение о взаимосвязи субъективного благополучия и копинг-стратегий на студенческой выборке. Установлено, что у студентов положительная оценка благополучия в психологической и духовной сферах жизни связана с меньшим использованием стратегии бегства. В то же время студенты, более высоко оценивающие собственное благополучие в физической сфере жизни, в сфере окружающей среды, познавательных функций и в целом более высоко оценивающие собственное качество жизни и состояние здоровья, в сложных жизненных ситуациях склонны использовать более продуктивные копинг-стратегии (принятие ответственности, планирование решения проблемы, конфронтация). Являясь ресурсом, вышеупомянутые сферы жизни могут быть задействованы в профилактической и коррекционной работе со студентами при выработке более адаптивных стратегий преодоления жизненных сложностей (принятие ответственности, планирование решения проблемы конфронтация, как умение отстаивать собственную позицию). К тому же наличие или отсутствие благополучия в различных сферах жизни может служить диагностическим инструментарием для предвидения поведения личности в сложных жизненных ситуациях, а также для выявления групп риска по потенциальному специфическому поведению в сложных жизненных ситуациях. Таким образом, результаты данного исследования показывают необходимость дополнительного изучения системы ресурсного потенциала студентов УВО и, соответственно, построения эффективного психологического сопровождения вопросов преодоления студентами трудных жизненных ситуаций в процессе обучения.

Список использованных источников

1. *Ананьев, Б. Г.* К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1974. – Вып. 2. – С. 3–15.
2. *Бодров, В. А.* Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 528 с.
3. *Бочарова, Е. Е.* Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект / Е. Е. Бочарова // Социальная психология и общество. – 2012. – № 4. – С. 53–63.
4. Использование опросника качества жизни (версия ВОЗ) в психиатрической практике: пособие для врачей и психологов / авт.-сост.: Г. В. Бурковский [и др.]; под ред. М. М. Кабанова. – СПб.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 1998. – 55 с.
5. *Кашапов, М. М.* Взаимосвязь психологического благополучия и копинг-поведения в процессе профессионализации педагогов / М. М. Кашапов, Ю. О. Иванова // Вестник ЯрГУ. Серия гуманитарные науки. – 2017. – № 2. – С. 89–94.
6. *Корзун, С. А.* Взаимосвязь копинг-стратегий, психологического благополучия и осмысленности жизни в юношеском возрасте / С. А. Корзун // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф., Кострома, 22–24 сент. 2016 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. – Т.1. – С. 210–212.
7. *Рассказова, Е. И.* Методы диагностики качества жизни в науках о человеке / Е. И. Рассказова // Вестник Моск.ун-та. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 3. – С. 95–107.

8. Сенгеева, О. Л. Современные подходы в изучении психологического благополучия и совладающего поведения / О. Л. Сенгеева // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2012. – № 5. – С. 28–31.

9. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / Н. А. Сирота [и др.]. – М.: Генезис, 2001. – С. 12.

10. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935–1940. – 1424 стб.

11. Чурило, Н. В. Субъективное благополучие юношей и девушек в контексте реализации индивидуальной жизненной стратегии / Н. В. Чурило // Психологический журнал. – 2009. – № 2(22). – С. 63–69.

12. Deiner, E. Subjective Well-being: Three Decades of Progress / E. Deiner, E. Suh, R. E. Lucas, H. Smith // Psychological Bulletin. – 1999. – Vol. 125. – P. 276–302.

13. Ilic, I. Assessment quality of life: current approaches / I. Ilic, I. Milic, M. Arandelovic // ActaMedicaMediana. – 2010. – Vol. 49. № 4. – P. 52–60.

14. Folkman, S. Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis / S. Folkman // J. of Person. and soc. Psychology. – 1984. – № 4, Vol. 46. – P. 839–852.

15. Hobfoll, S. Stress, social support, and women / S. Hobfoll. – Washington DC: Hemisphere, 1988. – 178 p.

16. Hobfoll, S. Stress and coping in later life families / S. Hobfoll. – Washington DC: Hemisphere, 1990. – 245 p.

17. Wong, P. T. Effective management of life stress: There source-congruence model / P. T. Wong // Stress medicine. – 1993. – № 3, Vol. 9. – P. 51–60.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

С. В. Коробейко

Белорусский государственный аграрный технический университет,
Минск

S. Karabeika

Belarusian State Agrarian Technical University, Minsk

УДК 159.942.5

РОЛЬ ЗНАНИЙ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

THE ROLE OF KNOWLEDGE ABOUT EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PROFESSIONAL ACTIVITY

В статье осуществлен анализ проблемы эмоционального интеллекта и его роли в осуществлении профессиональной деятельности специалиста. На основе обзора источников представлены основные понятия и их характеристики, касающиеся темы эмоционального интеллекта. Рассмотрены механизмы функционирования компонентов эмоционального интеллекта в процессе организации эффективного социального взаимодействия.

Ключевые слова: эмоция; интеллект; эмоциональный интеллект; эмоциональная компетентность.

This article analyzes the problem of emotional intelligence and its role in the implementation of professional activities of the specialist. On the basis of the review of sources the basic concepts and their characteristics concerning the theme of emotional intelligence are presented. Mechanisms of functioning of components of emotional intelligence in the process of organization of effective social interaction are considered.

Keywords: emotion; intelligence; emotional intelligence; emotional competence.

Эмоциональный интеллект позволяет оперировать эмоциональной информацией, т. е. той, которую человек получает с помощью эмоций. Эмоциональный интеллект исследует роль и влияние эмоций на жизнь человека и его взаимоотношения с окружающими [1, с. 72].

Эмоции (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) – это особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [6, с. 102].

Для определения понятия эмоционального интеллекта необходимо определить категорию «интеллект» (англ. *intelligence*; от лат. *intellectus* – понимание, познание) – это [4, с. 88]:

- 1) общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей;
- 2) система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения».

Возникновение понятия эмоционального интеллекта явилось результатом наблюдения того, что успешные люди оказались более способны взаимодействовать с другими людьми и эффективно управлять своими эмоциями.

В 1990 году авторы концепции эмоционального интеллекта Дж. Мэйер и П. Сэловой определили понятие эмоционального интеллекта как «четко определяемая и измеряемая способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [13, с. 398].

Прояснять причину возникновения эмоций, обнаруживать связь между мыслями и эмоциями, осуществлять переход от одной эмоции к другой, предопределять появление будущей эмоции, интерпретировать эмоции других помогает развитие эмоционального интеллекта. Благодаря развитию эмоционального интеллекта человек эффективнее понимает чужие эмоции, точнее демонстрирует свои, ему становится легче прогнозировать дальнейшие взаимоотношения с собеседником и предвидеть конфликтные ситуации, предусматривать больше вариантов поведения при решении различных задач. Развитый эмоциональный интеллект позволяет определять сложные и неоднозначные чувства, вызывать и контролировать собственные эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей. Люди с высо-

ко развитым эмоциональным интеллектом способны воодушевлять других людей, вести за собой, продуктивнее взаимодействовать с окружающими.

Дж. Мэйер и П. Сэловой выделили 4 компонента эмоционального интеллекта [7, с. 104]:

1) распознавание (идентификация) эмоций – распознавание эмоциональных сигналов с помощью выражения лица, восприятие эмоций;

2) анализ и понимание эмоций – способность предугадать, как эмоциональные состояния меняются со временем, и оценить влияние эмоций на результат, а также описать словами чувства и переживания;

3) управление эмоциями – регулирование реакций в ответ на эмоциональные стимулы в рамках конкретной ситуации;

4) использование эмоций для конкретных задач – применение эмоций для стимулирования умственной деятельности.

Эмоциональный интеллект определяет потенциал человека, т. е. насколько он способен развить, применить и превратить в практические навыки пяти составляющих эмоционально интеллекта: самосознание, мотивацию, саморегуляцию, эмпатию и искусство поддерживать отношения [3, с. 78].

Показателем того, насколько успешно реализован этот потенциал как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни, является эмоциональная компетентность, которая основана на мотивации и умении поддерживать межличностные отношения и определяет навыки человека раскрывать возможности своего потенциала.

В рамках эмоционального интеллекта можно выделить следующие составляющие [2, с. 59]:

- личная компетентность: осознание самого себя, способность управлять собой, заинтересованность;
- социальная компетентность: сочувствие, социальные навыки.

Эмоциональная компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков, способность адекватно реагировать на изменения в результате интеллектуальной обработки внешней и внутренней эмоциональной информацией [11, с. 498]. Анализ эмоциональной компетентности необходим для прогноза успешности профессиональной деятельности специалиста. Именно люди с высоким эмоциональным интеллектом лучше принимают решения, эффективнее действуют в критических ситуациях, лучше управляют своими подчиненными, что способствует служебному росту.

Знание об эмоциональном интеллекте необходимо прежде всего в профессиональной деятельности, предполагающей коммуникацию с людьми. Применение знаний об эмоциональном интеллекте в профессиональной деятельности способствует эффективному функционированию специалиста в таких областях, как управление коллективом, решение кадровых задач, построения карьерной лестницы и т. д. При этом учитываются знания

мотивации, законов лидерства, управления конфликтами, делегирования полномочий, навыков стрессоустойчивости и совершенствование других профессиональных способностей. В условиях привлечения и удержания высококвалифицированных специалистов и их конкурентоспособности постоянно растет интерес к изучению, формированию и стимулированию эмоционального интеллекта среди сотрудников. Особенно актуальными становятся составляющие эмоциональной компетенции специалистов, такие как высокая адаптивность к быстро меняющимся социальным ситуациям, готовность к командной работе, выстраивание сотрудничества в коллективе.

Согласно концепции Р.Бар-Она, эмоциональный интеллект со временем развивается, изменяется и может быть улучшен при условии освоения различных обучающих программ, учитывая пять сфер компетентности эмоционального интеллекта [12, с. 14]:

1) внутриличностная сфера – осознание собственных эмоций и способность выразить собственные чувства (ассертивность, самоанализ, независимость, самооценка, самоактуализация);

2) межличностная сфера – способность устанавливать конструктивные взаимоотношения и понимать чувства других (эмпатия, социальная ответственность, межличностные отношения);

3) сфера адаптивности – способность использовать эмоции для осуществления гибкого и эффективного решения проблем (умение решать проблемы, оценка действительности, гибкость);

4) сфера управления стрессом, эмоциями в стрессовых ситуациях (толерантность к стрессу, контроль импульсивности);

5) сфера общего настроения – способность быть оптимистичным, чувствовать, выражать и транслировать положительные эмоции (удовлетворенность жизнью, оптимизм).

Наглядным результатом действия эмоционального интеллекта является принятие решения на основе осмысления эмоций и дифференцированной оценкой событий [10, с. 58]. Эмоциональный интеллект положительно влияет на деятельность (чем выше эмоциональный интеллект, тем успешнее ее результат), но при этом он не является основополагающим, а лишь дополняющим к профессиональным навыкам и умениям и личностным качествам специалиста.

Существует прямая зависимость между содержанием профессиональной деятельности специалиста, его навыками и способностями, необходимыми для осуществления этой деятельности. Развитие эмоционального интеллекта позволяет эффективнее анализировать условия деятельности, предвидеть конфликтные ситуации во взаимоотношениях с сотрудниками, учитывать внешние объективные ограничения и внутренние личностные процессы.

Развитый эмоциональный интеллект подразумевает эффективное социальное поведение, наглядное проявление которого хорошо демонстрируется

в функционировании руководителя. По мнению, российского исследователя в области эмоционального интеллекта А. В. Карпова, «благодаря достаточно развитому эмоциональному интеллекту, руководители могут более эффективно формулировать цели, убедительно определять видение миссии и стратегии организации, а также в полной мере доводить это до своих подчиненных, добиваясь личного принятия указанных интегральных характеристик функционирования организации. Это оказывает существенное, хотя и опосредствованное, влияние на ее деятельность в целом и на управленческую деятельность в частности» [8, с. 33]. Позиция руководителя также непосредственно влияет на социализацию подчиненных, его личностные качества и поведенческие особенности задают общие принципы существования группы в целом и каждого участника в частности.

Организаторские способности, лидерские качества, профессиональные навыки определяют уровень владения эмоциональным интеллектом руководителя. Развитие тех или иных характеристик эмоционального интеллекта руководителя зависит от специфики функционирования конкретной профессиональной деятельности. Такими умениями могут выступать эмоциональная устойчивость, настойчивость и целеустремленность, способность вдохновлять настроение коллектива и контролировать производственный процесс, урегулировать конфликтные ситуации и предусматривать сложные условия и т.д. [5, с. 29]. Совершенствование эмоциональных навыков руководителя способствует закреплению его статуса в коллективе, укрепляет значимость всей профессиональной деятельности.

Опираясь на результаты исследования Дж. Кенджем и К. Ковальски, направленного на изучение характеристик эффективного руководителя, можно выделить качества, определяющие успешность деятельности в управленческой структуре [9, с. 103]:

- сообразительность: критичность суждений, системность и проницательность мышления, быстрота и гибкость принимаемых решений;
- коммуникабельность: уравновешенность и стрессоустойчивость, умение контролировать конфликтные ситуации;
- открытость к переменам: гибкость и готовность к изменившимся обстоятельствам, способность к быстрому восстановлению;
- результативность: работоспособность, стабильность, энергичность;
- самосознание: понимание своих сильных и слабых сторон и их разумное применение, умение учиться у других.

В ситуациях, где необходимо эффективно взаимодействовать с другими людьми, применимы знания об эмоциональном интеллекте, умения распознавать и использовать свои и чужие эмоции и чувства. На результативность как социальной, так и профессиональной деятельности оказывают влияние не только когнитивные особенности психики человека, но и эмоциональные способности. Развитие эмоциональных компонентов интеллекта спо-

соответствует успешной продуктивной деятельности специалиста в различных профессиональных сферах.

На современном этапе развития общества эмоциональный интеллект выступает неотъемлемой частью профессиональных навыков специалиста, позволяя ему эффективно справляться с производственными задачами, учитывая знания о природе и функционировании эмоциональных связей между людьми.

Список использованных источников

1. *Александрова, Н. П.* К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н. П. Александрова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71–75.
2. *Андреева, И. Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57 – 65.
3. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78 – 86.
4. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк: Полоц. гос. ун-т, 2011. – С. 388.
5. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению» / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – Минск, 2006. – № 1. – С. 28 – 32.
6. *Бреслав, Г. М.* Психология эмоций / Г. М. Бреслав // Издательский дом «Академия» – М.: Смысл, 2004. – С. 544.
7. *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – С. 478.
8. *Карпов, А. В.* Исследование влияния эмоционального интеллекта на деятельность руководителя / А. В. Карпов, А. С. Петровская. // Вестник интегративной психологии. – Ярославль; М.: Междунар. акад. психол. наук, 2007. – Вып. 5. – С. 32–35.
9. *Кишиков, Р. В.* Эмоциональный интеллект как предиктор коммуникативной компетентности менеджера / Р. В. Кишиков // Актуальные проблемы современной науки. – 2013. – № 4. – С. 102–106.
10. *Литвак, Б. Г.* Стратегический менеджмент: учебник для бакалавров / Б. Г. Литвак. – М.: Юрайт, 2013. – С. 507.
11. *Мещряков, Б.* Большой психологический словарь / Б. Мещряков, В. Зинченко. – 3-е изд. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – С. 632.
12. Bar-On, R., The Bar – On model of emotional – social intelligence (ESI) – Psicothema. – 2006. – P. 13–25.
13. *Mayer, J. D.* Models of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // R. J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). – New York: Cambridge University Press, 2000. – P. 396–422.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

А. П. Лобанов, В. Ю. Верамейчик

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

A. Lobanov, V. Verameichik

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.955:378.14

ПРОФИЛЬ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ ОБУЧЕНИЯ

PROFILE OF THINKING OF STUDENTS WITH DIFFERENT STYLES OF TRAINING

В статье отражены результаты исследования профиля мышления, его базовых и комплексных типов и стилей обучения студентов-математиков и гуманитариев. Установлено, что профиль обучения статистически не определяет доминирование стиля обучения, но меняет иерархию стилей. В то же время выявлены различия между типами мышления студентов, обучающихся на разных факультетах.

Ключевые слова: профиль мышления; базовые типы мышления; комплексные типы мышления; стили обучения; бакалавры.

Results of a research of a profile of thinking, its basic and complex types, and styles of training of students mathematicians and humanists are reflected in article. It is established that the training profile statistically does not define domination of style of training, but changes hierarchy of styles. At the same time differences between types of thinking of the students studying at different faculties are revealed.

Keywords: thinking profile; basic types of thinking; complex types of thinking; styles of training; bachelors.

Студентоцентрированная система высшего образования предполагает наличие академических свобод, инициативности и мобильности, а также самостоятельности субъектов образовательного процесса. Все это находит свое выражение в индивидуальном образовательном маршруте, эффективность которого зависит от уровня развития индивидуального интеллекта, развития мышления и стилей обучения конкретной личности. Другими словами, необходимо исходить из понимания того, что усвоение знаний и формирование компетенций у каждого обучающегося происходит закономерно и в то же время индивидуально, согласно их способностям и стилям. На наш взгляд, психолого-педагогическая практика, если она претендует быть современной, должна придерживаться следующих фундаментальных положений: ребенка можно научить чему угодно и когда угодно, но только на языке ребенка (Дж. Брунер [1]), и ребенок делает то, что он умеет (Р. Грин [2]).

Современный обучающийся – это когнитивный агент, думающий и действующий субъект системы образования. Как утверждает И. Бауэр, базовый «комплект генов» обеспечивает нас только стартовым набором зеркальных

нейронов, однако решающее значение имеет возможность реализации действий и процессов, потому что основное правило нашего головного мозга гласит: «Use it or lose it» (используй, или утратишь) [3]. Именно когнитивные практики развивают левое полушарие мозга и левополушарные стратегии умственной деятельности, включая понятийное мышление и рациональные стили обучения.

В психологии в зависимости от активности субъекта образовательного процесса принято говорить о стилях обучения и учения. Под стилем обучения мы будем понимать доступную идентификации и взаимообусловленную совокупность психолого-педагогических воздействий и правил [4]; стилем учения – проявление персонального познавательного стиля обучающегося на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации [5]. Впрочем, различия между учением и обучением часто нивелируются при помощи конструкта «стиль обучения / мышления», который интегрирует внешние условия и внутренние процессы переработки и усвоения учебной информации.

Стиль обучения и учения изучали зарубежные (Д. Колб, А. Мамфорд, Р. Стернберг, Р. Фрай, П. Хони, Т. Miller, А. Furnham, С. Jackson) и отечественные (Н. В. Дроздова, А. Д. Ишков, А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, М. А. Холодная) психологи и педагоги. Наиболее полно стилевой подход реализован в теории основанного на опыте обучения (Experiential Learning Theory) Д. Колба [6–8]. Свою модель обучения Д. Колб рассматривает с двух сторон: одна сторона представляет собой конкретный опыт и формирование абстрактных понятий, а вторая – рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование. В зависимости от того, что людям ближе всего: приспособление, отстранение, ассимиляция и конвергенция, он выделяет четыре стили обучения: активист, мыслитель, теоретик и прагматик.

Дальнейшее развитие модель Д. Колба получила благодаря исследованиям П. Хони (P. Honey) и А. Мамфорда (A. Mumford). Для диагностики названных выше стилей ими был разработан специальный опросник «Learning Styles Questionnaire» (LSQ). Краткая характеристика стилей обучения П. Хони и А. Мамфорда принадлежит А. Furnham, С. Jackson и Т. Miller. Деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений экстраверт. Рефлексирующий – осторожный, методологичный интроверт. Теоретик – объективный, рациональный интеллигент. Прагматик – практичный, целесообразный реалист [7; 8].

В исследовании А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой и Н. П. Радчиковой было установлено, что магистранты формируются в основном по типу исследователя. При этом имеет место корреляция стилей «мыслитель» и «теоретик», а также их взаимосвязь с показателями интеллектуального развития и профессионального становления личности студента и магистранта. В то же время названные выше стили отрицательно коррелируют со стилем «активист» или «деятель». Кроме того, стили обучения имеют слабую связь

с компетенциями магистрантов. Компетенции разных групп (инструментальные, межличностные, системные) не демонстрируют явной привязанности к определенному стилю. Обнаружено 10 статистически значимых корреляций между стилями обучения и компетенциями магистрантов. Так, стиль «активист» коррелирует с «навыками принятия решений» и «навыки межличностных отношений». «Мыслитель» имеет слабую связь с инструментальной компетенцией «навыки решения проблем». Стиль «теоретик» отрицательно коррелирует с «креативностью» и «работой в международной среде». «Прагматик» положительно коррелирует с «лидерством», «стремлением к успеху», «применением знаний на практике» и отрицательно взаимосвязан со «знанием второго языка» [8].

Н. В. Корней и А. П. Лобанов изучали стили обучения / мышления студентов педагогических специальностей и инженерного профиля в зависимости от их успешности (в контексте имплицитной теории интеллекта и личности К. Двек). По степени убывания стили обучения студентов педагогических специальностей имеют следующую последовательность: деятель – рефлексующий – теоретик – прагматик; студентов инженерного факультета: рефлексующий – деятель – прагматик – теоретик. Установлено, что студенты инженерного факультета выше ценят стиль прагматика, чем студенты факультета педагогики и психологии. Чем больше выражен стиль «деятель» у успешных студентов факультета педагогики и психологии, тем больше они разделяют имплицитную теорию обогащаемой личности. Стили «теоретик» и «прагматик» способствует тому, что будущие педагоги относят себя к числу успешных студентов, среди которых значительно меньше представителей стиля «деятель», чем среди неуспешных студентов [9].

А. В. Микляева с сотрудниками изучала стили обучения студентов в связи с их академической прокрастинацией (иррациональной задержкой поведения). Представляет интерес тот факт, что самоконтроль оказался менее выраженным у мыслителя по сравнению с теоретиком и у деятеля по сравнению с прагматиком. Деятеля также характеризует отсутствие выраженного интереса (проявление мотивационного дефицита), ургентная зависимость и импульсивность. Наименьший риск прокрастинации характерен для стили «теоретик», что способствует организации его учебной деятельности [10].

Методика и организация исследования. В исследовании приняли участие 129 респондентов, из них 60 студентов физико-математического факультета (ФМФ) и 69 студентов факультета социально-педагогических технологий (ФСПТ) Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ); 28 юношей и 101 девушка. Цель исследования – изучение базовых и комплексных типов мышления студентов бакалавриата и их доминирующего (интеллектуального или аффективного) подхода к решению проблем. Диагностический инструментальный включал опросник «Стили деятельности (СД)» П. Хони и А. Мамфорда (в адаптации

А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадовой), «Анкету предпочтений» Аминова – Шалвен и тест «Профиль мышления и креативность» Дж. Брунера.

В результате было установлено (таблица 1), что группы испытуемых обладают характерной структурой стилей обучения: у студентов ФМФ более выражены стили «мыслитель» (7,08) и «теоретик» (6,47), чем «прагматик» (6) и «активист» (5,70); у студентов ФСПТ доминируют «мыслитель» (7,23) и «активист» (6,13) над стилями «теоретик» (6,09) и «прагматик» (6,03).

Таблица 1

Показатели стилей обучения и мышления студентов

Шкалы	ФМФ			ФСПТ		
	среднее	медиана	стандартное отклонение	среднее	медиана	стандартное отклонение
Активист (Sa)	5,70	6	2,02	6,13	6	2,26
Мыслитель (Sm)	7,08	8	2,26	7,23	8	1,66
Теоретик (St)	6,47	6	2,02	6,09	6	2,06
Прагматик (Sp)	6,00	6	1,70	6,03	6	1,54
Предметное	7,88	8	2,43	7,81	8	1,98
Образное	9,58	10	2,52	10,57	11	2,13
Знаковое	8,47	9	3,73	9,97	10	2,80
Символическое	8,10	8	2,61	5,67	6	2,51
Креативность	8,55	8	2,20	9,16	9	2,35
Практическое	17,47	18	3,82	18,38	18	3,16
Теоретическое	16,57	17	4,87	15,64	16	4,03
Гуманитарное	16,35	16,5	4,87	17,78	18	3,52
Техническое	17,68	18	4,09	16,23	17	3,43
Художественное	18,05	18	5,25	20,54	20	4,15
Оперантное	15,98	16	3,62	13,48	13	3,49

Среди базовых типов мышления у студентов-математиков более выражены предметное (7,88) и символическое (8,10) мышление, у студентов ФСПТ – образное (10,57) и знаковое (9,97) мышление и креативность (9,16). Вне зависимости от специальности студенты педагогического учреждения высшего образования скорее практики и художники, чем теоретики и инженеры. В то же время студенты ФМФ имеют более высокие показатели технического, а ФСПТ – гуманитарного мышления.

Принимая во внимание половые различия между респондентами, можно констатировать, что юноши имеют более высокие показатели стилей «теоретик» и «прагматик», девушки – «мыслитель» (рисунок). «Активист» у них представлен на одном и том же уровне. Из базовых типов мышления юноши

более высоко ценят только символическое мышление; из комплексных девушкам более характерно практическое, гуманитарное и художественное мышление. Кроме того, у юношей доминирует интеллектуальный (16,39 и 15,46), а у девушек – аффективный (17,88 и 13,96) подход к решению проблем. Однако аффективный подход к решению проблем является более выраженным, чем интеллектуальный подход, и у студентов ФСПТ (18,12 и 13,32), и у студентов ФМФ (16,48 и 15,83) (рис. 1).

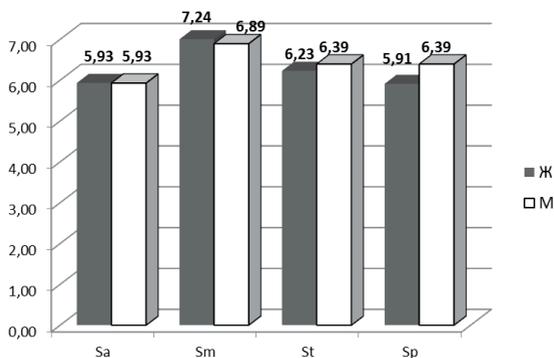


Рис. 1. Показатели стилей обучения юношей и девушек

Статистически значимые различия в выраженности стилей обучения между студентами разных факультетов БГПУ выявлены не были. Полученные результаты согласуются с данными исследования А. В. Микляевой с сотрудниками [10] и их утверждением о том, что стилевые особенности студентов не определяются их профилем обучения. В то же время студенты ФСПТ имеют преимущество по образному ($U = 1640,5$; $p = 0,04$) и знаковому ($U = 1608$; $p = 0,03$) типам мышления и уступают студентам ФМФ по показателям символического мышления ($U = 1032$; $p < 0,001$). Математики также превосходят гуманитариев по показателям комплексного технического ($U = 1630$; $p = 0,04$) и оперантного ($U = 1201$; $p < 0,001$) мышления, уступая им по уровню развития художественного мышления ($U = 1480,5$; $p < 0,01$). При этом девушки, обучающиеся на названных выше факультетах, имеют более низкие показатели знакового ($U = 787$; $p < 0,001$), технического ($U = 961,5$; $p < 0,01$) и оперантного ($U = 948$; $p < 0,01$) мышления, чем юноши.

В дальнейшем мы сгруппировали респондентов в четыре группы по выраженности у них конкретного стиля обучения. В совокупной выборке математиков и гуманитариев оказалось 9 прагматиков, 14 теоретиков, 19 активистов и 41 мыслитель. Остальные 46 (35,66%) студентов имели два и более одинаково выраженных стилей. Статистически значимые различия между названными группами испытуемых были обнаружены по уровню их символического мышления: между активистами и теоретиками (9,95 и 8,93; $U = 58$;

$p < 0,01$) и активистами и прагматиками (9,95 и 9,93; $U = 34,5$; $p < 0,01$), а также по оценкам креативности: между мыслителями и активистами (6,51 и 5,47; $U = 240$; $p = 0,02$) и теоретиками и активистами (7,64 и 5,47; $U = 51,5$; $p < 0,01$). Кроме того, речь может идти о различии в показателях образного мышления между мыслителями и прагматиками и технического мышления между теоретиками и активистами на уровне тенденции.

Стилевой подход в образовании можно рассматривать как реальную реализацию студентоцентрированной образовательной парадигмы (личностно-ориентированной модели образования, если придерживаться отечественной терминологии). Стиль обучения представляет собой когнитивно-личностное образование и поэтому имеет непосредственное отношение к целостной характеристике обучающегося. Он свидетельствует о наличии предпочитаемого способа (или стратегии) усвоения учебной информации и отражает характер межличностного взаимодействия в образовательном процессе.

Практические рекомендации и педагогические подходы к организации учебной деятельности обучающихся с разным стилем, основанные на их характеристиках (таблица 2), были предложены Д. Рием (Reay) [4]. Его рекомендации в целом не противоречат результатам нашего исследования. Они будут полезны с учетом внутренней дифференциации и выбора индивидуального образовательного маршрута.

Таблица 2

Классификация стилей обучения / мышления Д. Рия

Тип обучающегося	Когнитивно-личностные характеристики	Педагогические подходы
Активисты	Порывисты, импульсивны, восприимчивы и гибки	Групповые процессы; научение, основанное на активности
Рефлексивные мыслители	Осторожны, внимательны, вдумчивы, рассудительны	Уединенные занятия; домашние задания по чтению; саморегулируемое научение
Теоретики	Логичны и рациональны; дисциплинированы, пытливы и объективны	Компьютеризированное обучение; концептуальные модели; научные подходы
Прагматики	Практичны и приземлены	Направляемый практический опыт; персональное наставничество

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы: во-первых, несмотря на то, что стилистические особенности не определяются профилем обучения, можно говорить о частоте выраженности стилей «мыслитель» и «теоретик» у математиков и «мыслитель» и «активист» у гуманитариев; во-вторых, гуманитарии более высоко оценивают значение образного и знакового типов мышления и уступают студентам-математикам по показателям символического мышления, а также комплексного технического и оперантного мышления; в-третьих, установлены различия между активистами и теоретиками и активистами и прагматиками

(по уровню развития символического мышления) и между мыслителями и активистами, теоретиками и активистами (по уровню креативности).

Список использованных источников

1. Bruner, J. Actual minds, possible words / J. Bruner. – Cambridge: London: Harvard Univ. Press, 1986. – 201 p.
2. Грин, Р. Взрывной ребенок. Новый подход к воспитанию и пониманию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей / Р. Грин. – М.: Теревинф, 2018. – 264 с.
3. Бауэр, И. Почему я чувствую, что чувствуешь ты. Интуитивная коммуникация и секрет зеркальных нейронов / И. Бауэр. – СПб.: Изд-во Вернера Регена, 2009. – 112 с.
4. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
5. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб., 2004.
6. Kolb, D. Experimental Learning / D. Kolb. – New York: Englewood Cliffs, 1984. – 256 p.
7. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / А. Д. Ишков. – М.: Изд-во АСВ, 2004. – 224 с.
8. Лобанов, А. П. Стили обучения в контексте двухуровневой подготовки специалистов / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Н. П. Радчикова // Выш. шк. – 2013. – № 6. – С. 50–56.
9. Корней, Н. В. Стили обучения / мышления успешных и неуспешных студентов с разным профилем обучения [Электронный ресурс] / Н. В. Корней, А. П. Лобанов // Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях: Материалы VI Междисциплинар. конф. / под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
10. Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов / А. В. Микляева [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 4. – С. 61–69.

(Дата подачи 25.02.2019 г.)

Д. П. Лямин

Военная академия Республики Беларусь, Минск

D. Liatin

Military Academy of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 316.64

ИЗУЧЕНИЕ, АНАЛИЗ И КОРРЕКТИРОВКА СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК К ВООРУЖЕННЫМ СИЛАМ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

THE STUDY, ANALYSIS AND CORRECTION OF SOCIAL ATTITUDES TO THE ARMED FORCES OF THE REPUBLIC OF BELARUS IN HIGH SCHOOL

В статье рассматривается методика изучения и формирования социальных установок молодежи призывного возраста к Вооруженным Силам Республики Беларусь как определяющей компоненты социальной перцепции. Автор использует данные, полученные в результате проведенных в 2018 году исследований на базе выпускных классов средних школ. Используя

психологические опросники, основанные на методиках свободных ассоциаций, экспериментальным путем были выявлены наиболее общие для современных школьников социальные установки, проведен анализ механизма их формирования, определены наиболее эффективные пути их корректировки с целью изменения образа армии в сознании молодежи.

Ключевые слова: социальное восприятие; социальная установка; ожидания; представления; свободные ассоциации; шкала Лайкерта; выраженность установки; индекс отношения; информационное воздействие; коэффициент Пирсона.

The article deals with the method of studying and forming social attitudes of young people of conscriptions age to the Armed Forces of the Republic of Belarus as a determining component of social perception. The author uses the datas obtained as a result of research conducted in 2018 on the basis of belarussian secondary school graduations. Using psychological questionnaires based on the methods of free associations, experimentally identified the most common for modern senior schoolchildren social attitudes, analyzed the mechanism of their formation, identified the most effective ways to correct them in order to change the image of the army in the minds of young people.

Keywords: social perception; social attitude; expectations; representations; free associations; Likert scale; intensity of attitude; relationship index; information impact; Pearson coefficient.

Можно отметить, что в настоящее время наблюдается повышение интереса к практической составляющей исследований в сфере изменения социальных установок и социального восприятия населения различных объектов, явлений и процессов. С одной стороны, особый интерес данные исследования представляют для различных коммерческих структур. Применение технологий по изменению общественного мнения о каком-либо продукте неразрывно связано с социальными установками и позволяет достаточно эффективно регулировать вопросы спроса на предоставляемый товар или услугу. С другой стороны, данные методики могут использоваться в том числе и при ведении информационного противоборства, ставшего неотъемлемой составляющей гибридной войны. И именно этот аспект в сфере социальной психологии представляет особую значимость для ряда государственных структур, занимающихся обеспечением безопасности страны. Согласно Концепции национальной безопасности Республики Беларусь, в настоящее время информационная сфера превращается в системообразующий фактор жизни людей, обществ и государств, усиливается роль и влияние средств массовой информации и глобальных коммуникационных механизмов на экономическую, политическую и социальную ситуацию [1, п. 5]. Особое место в сфере обеспечения национальной безопасности занимают вопросы отношения населения (особенно молодежи призывного возраста) к такому социально значимому объекту, как Вооруженные Силы Республики Беларусь. Знание отношения современной молодежи к армии, а также понимание путей и возможностей своевременно воздействовать на сложившийся образ данного социального института путем воздействия на социальные установки школьников позволит повысить степень доверия населения к этому государственному институту и в то же время создаст предпосылки для повышения качества призывного контингента [2].

Исследованиями в области формирования и изменения социальных установок в настоящее время занимаются А. А. Девяткин [3], А. А. Ячий [4]. Непосредственно механизмы формирования имиджа Вооруженных Сил в Республике Беларусь не изучались, в то время как в Российской Федерации данная проблематика является весьма актуальной [5], однако найти развернутые материалы по результатам исследований в свободном доступе не представляется возможным. Кроме того, имеющиеся различия в национально-психологических особенностях населения, социальной и национальной структуре общества, а также в законодательной базе в сфере строительства вооруженных сил не позволят в полной мере переложить полученные результаты на сложившуюся ситуацию в Республике Беларусь.

В связи с этим в 2018 г. на базе школ г. Минска, г. Бреста и г. Орша были проведены исследования сложившихся социальных установок молодежи относительно Вооруженных Сил, произведена оценка их глубины и осуществлена проверка степени влияния различных составляющих социальной установки на сформированный у школьников образ армии и стереотипов поведения в отношении данного социального института. За теоретическую основу для проведения психологического исследования была взята трехкомпонентная концепция отношения личности В. Н. Мясищева [6]. Внешняя валидность исследования обеспечивалась территориальным разнесением школ, причем учитывался и административный статус населенных пунктов (столица – областной центр – районный центр). Численность выборки составила 383 человека. В исследовании принимали участие школьники (юноши) выпускных классов, потенциальные призывники. При этом при обработке результатов учитывалось и социальное положение семьи, в которой воспитывался респондент (служащие, рабочие, военнослужащие и предприниматели), а также наиболее авторитетный источник информации об исследуемом социальном институте. Методика психологического исследования была апробирована в ходе проведения пилотного исследования, проводимого на базе средних школ г. Минска [7].

Результаты исследования показали, что установки молодежи призывного возраста относительно Вооруженных Сил и службы в армии преимущественно одинаковы и, как правило, сформированы под влиянием родственников и знакомых, рассказы которых и являются наиболее достоверным источником информации о службе в армии. Таким образом, основными источниками информации, обладающими определенными свойствами, необходимыми для воздействия на социальные установки школьников (надежность, профессиональная компетентность, беспристрастность, объективность и привлекательность), можно считать:

- отслуживших в армии родственников, друзей, знакомых (ответили 47,2% участников опроса);
- интернет-ресурсы по военной направленности (ответили 29% участников опроса);

- представителей военных комиссариатов (ответили 10% участника опроса).

Остальные 13,8% ответов распределились примерно одинаково между шестью различными значениями, которые в связи с небольшим численным показателем могут не учитываться при выборе источника информационно-воздействия.

Исследования социальных установок, сложившихся у выпускников средних школ (когнитивной составляющей), показали, что в группе позитивных представлений об армии можно выделить такие, как «сила», «защита», «мощь». К группе негативных представлений можно отнести образы, преимущественно связанные с неуставными взаимоотношениями: «дедовщина», «боль», «унижение». Предположительно причиной подобного явления можно считать определенный негативный опыт, полученный в ходе службы предшествующим поколением и передаваемый в форме рассказов, анекдотов и жизненных историй подросткам как в семье (отец, старший брат, иные родственники), так и в различных интернет-источниках (социальных группах, членом которых является потенциальный призывник). Однако следует отметить, что больше доверия вызывают не официальные интернет-ресурсы, предоставляющие полную информацию о службе в армии, а неофициальные источники, преподносящие ее зачастую в юмористической форме, с использованием лексики и стиля, используемого подростками в повседневном общении, в том числе в различных мессенджерах и чатах, а также различных постов и карикатур (способ визуализации). Хотя при этом зачастую компетентность и профессионализм данных источников не являются удовлетворительными.

При этом если говорить об ожиданиях как одном из основных слагаемых когнитивной составляющей социальной установки, то можно выделить такие, как:

- приобретение новых специальных знаний, навыков и умений, которые вызывают определенный интерес у подростков, однако, по их мнению, будут не востребованы в дальнейшем. При этом практически полностью отсутствует развитие в предполагаемой профессиональной сфере (что является приоритетным для молодежи);

- физическое развитие, приобретение хорошей физической формы, развитие выносливости и одновременно с этим снижение общего уровня здоровья;

- развитие таких личностных качеств, как дисциплинированность и исполнительность, что в дальнейшем может благотворно повлиять на развитие карьеры;

- приобретение новых друзей, развитие коммуникабельности (накопление социального капитала). Однако тут следует отметить, что старшеклассники еще не в должной мере осознают возможные пути использования такого социального опыта.

Если говорить об эмоциональной составляющей, то здесь преобладают две основные эмоции – гордость и страх.

Гордость возникает при мысли подростка о Вооруженных Силах РБ. Можно предположить, что данное чувство у школьников старших классов обусловлено общим отношением к армии как к некой абстрактной организации, сложившейся в современном белорусском обществе, основой которого является героическое, боевое прошлое народа, боевые традиции, сформированные во время Великой Отечественной войны, а также в послевоенный период. Однако, вероятнее всего, в этом случае молодые люди не ассоциируют службу в армии со своей судьбой, рассматривая Вооруженные Силы просто как социальный объект, деятельность которого направлена на выполнение определенных задач.

Страх обусловлен неопределенностью, изменением привычного образа жизни. Данное чувство возникает у подростков в том случае, когда происходит отождествление своего ближайшего будущего со службой в армии. В этом случае армия воспринимается уже как реально существующий социальный институт с определенными правилами, ограничениями и трудностями, с которыми предстоит столкнуться потенциальному призывнику в ближайшее время. При этом психологический опрос показал, что чувства беспокойства и страха вызывают необходимость изменения привычного образа жизни, а также некоторая неопределенность и обеспокоенность, вызванные отсутствием полной и достоверной информации о предстоящей службе (получаемой из источников, пользующихся доверием у подростков).

Для выявления связей между изучаемыми переменными использован корреляционно-регрессионный анализ. В исследовании применялся коэффициент корреляции Пирсона, который рассчитывается для оценки наличия или отсутствия между двумя переменными величинами линейной связи. При этом коэффициент корреляции Пирсона между когнитивной и эмоциональной составляющей установки (r) принимал значение от 0,598 (г. Минск) до 0,736 (г. Орша). В свою очередь коэффициент корреляции Пирсона (r) между когнитивной составляющей установки и образом социального объекта (социальное восприятие Вооруженных Сил РБ) принимал значение от 0,470 (г. Минск) до 0,929 (г. Орша). Расчеты показали тесную взаимосвязь между социальной установкой и социальным восприятием объекта, при этом можно предположить, что для изменения социальной установки можно воздействовать как на когнитивную, так и на эмоциональную компоненту установки.

Исходя из сказанного выше можно сделать вывод о двойственном восприятии ВС РБ в молодежной среде. С одной стороны, отношение к Вооруженным Силам Республики Беларусь является позитивным, но это наблюдается в ряде случаев только до того момента, пока не затрагивает интересы учеников. Мысли о службе вызывают (в некоторых случаях) обеспокоен-

ность, связанную с отсутствием достоверной информации о порядке и правилах прохождения службы.

Следует отметить, что в настоящее время учащиеся выпускных классов средних школ приоритетной для себя видят деятельность, связанную с обеспечением материального благополучия, а также с достижением высокого, конкурентоспособного на рынке труда уровня профессионализма. Поэтому можно сделать вывод, что, несмотря на преимущественно позитивное отношение к армии, большинство опрошенных желали бы избежать службы в армии в случае предоставления им законной возможности сделать это (50% юношей будут стремиться избежать призыва любыми законными способами). Большинство из подростков готовы приложить усилия для того, чтоб избежать призыва, однако только незначительная часть из них считают приемлемым для себя нарушение существующего законодательства (17% опрошенных для того, чтобы не служить в армии, готовы пойти на некоторые нарушения существующего законодательства). Желание и готовность к службе в армии выразили только 18,2% школьников (рис. 1).

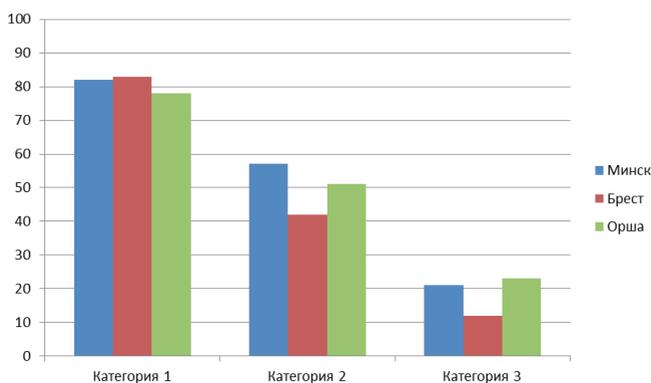


Рис. 1. Сравнительные результаты опроса допризывников о готовности к службе в рядах Вооруженных Сил РБ: Категория 1 – стремление получить отсрочку законным путем; Категория 2 – готовность приложить усилия для получения отсрочки; Категория 3 – готовность пойти на нарушение существующего законодательства

Из рис. 1 можно увидеть, что численные показатели распределены равномерно и не зависят от территориальной и административной принадлежности населенного пункта, в котором проводились исследования. При этом в целом результаты опроса являются удовлетворительными, и процент призывников, готовых к нарушению законодательства в военной сфере, невелик.

С целью исследования устойчивости социальных установок на основе анализа полученных данных был разработан опросник Лайкерта и прове-

ден второй этап психологического исследования (выборка составила 311 человек – учащиеся выпускных классов средних школ г. Минска, г. Орши и г. Бреста). Использовалась методика сумматорных шкал Лайкерта, являющаяся простой в построении и обладающая удовлетворительной надежностью и валидностью.

При обработке результатов опроса использовался показатель устойчивости социальной установки (для представления устойчивости установки в численном виде). В данном случае таким показателем можно считать средний индекс отношения к измеряемому объекту, определяемый по формуле

$$I = \sum R / K$$

где I – средний индекс отношения;

R – количество респондентов, выбравших данный вариант ответа;

K – общее число респондентов.

При этом получилось, что наиболее высокий индекс связан с установками, затрагивающими возможность интеллектуального роста (2,5, или в инвертированном варианте 3,5). Иными словами, современная молодежь призывного возраста считает, что время, проведенное в армии, будет не только потрачено впустую (индекс 3), но и может привести к снижению уровня интеллектуального развития индивида.

В ходе дальнейших исследований способом психологического опроса были выявлены типичные образы Вооруженных Сил, напрямую связанные с социальным восприятием армии как государственного института:

- армия – это организация, готовая и способная защитить Родину и ее граждан от различных угроз;
- армия – место приобретения новых, специальных знаний, навыков, умений, связанных с умением выживать и владеть оружием, хорошая возможность для повышения уровня физической подготовки;
- армия – это вариант государственной службы, при это время, проведенное там, будет потрачено в основном без пользы, приобретенный опыт практически не применим в дальнейшем для достижения профессиональных успехов, не будет способствовать повышению материального благополучия;
- армия – это большой объем хозяйственных работ при наличии такого социального явления, как неуставные взаимоотношения («дедовщина»).

Таким образом, исходя из полученных результатов можно выделить наиболее общие социальные установки относительно объекта исследования у испытуемых (позитивные или негативные). Установки ранжируются по силе и устойчивости. Одновременно с этим для информационного воздействия определяется источник информации, наиболее полно удовлетво-

ряющий требованиям надежности, статусности и профессиональной компетентности (зависит от выбранной социальной группы).

В заключение следует отметить, что разработанная методика проведения психологического исследования может быть применена для изучения социальных установок и социальной перцепции любого государственного института, выявления наиболее устойчивых из них, а также определения наиболее целесообразных путей их изменения (в случае необходимости). При этом определяется устойчивость социальной установки, и от этого зависит интенсивность информационного воздействия на выбранную социальную группу.

Для формирования (коррекции) социального восприятия армии видится наиболее целесообразным усилить информационное воздействие посредством интернет-ресурсов, уделяя особое внимание способам преподнесения информации и лингвистическим особенностям, свойственным представителям группы реципиентов.

Кроме того, в ходе внеклассной работы целесообразно во взаимодействии с военными комиссариатами проводить неформальные встречи с бывшими военнослужащими, в том числе срочной службы. Но при этом необходимо тщательно выбирать кандидатуры для таких встреч и прорабатывать их сценарий.

Список использованных источников

1. Об утверждении Концепции национальной безопасности Республики Беларусь: Указ Президента Респ. Беларусь, 9 нояб. 2010 г., № 575 // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/pdf/2010-276/2010-276%28005-026%29.pdf>. – Дата доступа: 21.12.2018.

2. *Лямин, Д. П.* Изменение социальных установок населения в ходе психологической войны / Д. П. Лямин // Вестн. Воен. акад. Респ. Беларусь. – 2015. – № 4. – С. 154–160.

3. *Девяткин, А. А.* Психологический анализ структуры феномена социальной установки: дис. ... канд. психол. наук: 19 00 05 / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 1996.

4. *Ячий, А. И.* Возрастная динамика социальной перцепции у подростков с девиантным поведением: дис. ... канд. психол. наук: 19 00 05 / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка – Мн., 2010.

5. *Давыдов, Д. Г.* Социально-психологические особенности имиджа вооруженных сил России в молодежной среде: автореф. ... канд. психол. наук: 19 00 05 / Воен. ун-т – М.: 2005.

6. *Мясищев, В. Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений / В. Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. II. – С. 110–125.

7. *Лямин, Д. П.* Изучение и анализ и корректировка социального восприятия Вооруженных Сил молодежи призывного возраста / Д. П. Лямин // Науч. труды РИВШ – 2018. – № 4. – С. 206–214.

(Дата подачи: 26.02.2019 г.)

Т. Н. Малостева

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
Минск

T. Malastseva

Academy of Public Administration under the aegis
of the President of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.923

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА РОЛЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

INDIVIDUAL STYLE OF MANAGEMENT ACTIVITIES AS DETERMINANT OF THE ROLE PROFESSIONAL BEHAVIOR

В статье рассматриваются индивидуальные стили управленческой деятельности, характерные эффективным и неэффективным руководителям. На основе эмпирического исследования выявлено и описано ролевое профессиональное поведение эффективных и неэффективных руководителей.

Ключевые слова: индивидуальный стиль управленческой деятельности; эффективный руководитель; неэффективный руководитель; управленческий стиль с широким диапазоном приемлемости; управленческая мобильность.

The article discusses individual style of management activities are characteristic effective and ineffective managers. Based on empirical research revealed and describes the role professional behavior of effective and ineffective managers.

Keywords: individual management style; effective manager; ineffective managers; managerial style with a wide range of acceptability; managerial mobility.

При рассмотрении проблем профессиональной деятельности в сфере управления особого внимания заслуживают вопросы, связанные с профессиональной успешностью руководителя. На пути их решения стоят значительные противоречия и трудности, обусловленные необходимостью поиска и обоснования соответствующих методологических подходов, закономерностей, принципов развития успешного поведения управленца в системе профессиональной деятельности [1, с. 48].

Несмотря на большое количество теоретических и экспериментальных исследований данного феномена в отечественной психологии (К. А. Абульханова-Славская, В. С. Агеев, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. Н. Анцыферова, А. А. Бодалев, Б. С. Братусь, А. А. Деркач, А. Л. Журавлев, Б. В. Зейгарник, Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. Р. Лурия, А. К. Маркова, В. С. Мерлин, Ю. М. Орлов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.), термин «успешность» до сих пор не имеет однозначного содержания. Общепсихоло-

гические подходы к феномену успешности еще не сложились. Однако общим для всех этих исследований является стремление осмыслить успешность как комплексную и интегральную характеристику личности, ведущий параметр оценки профессиональной деятельности, значимый для человека и оцениваемый социальным окружением. Ведущей парадигмой при таком рассмотрении является субъектно-деятельностный подход. При этом важным условием успешности руководителя является эффективность его работы – потенциальная способность достичь результат, набор навыков, инструментов, методик, которые дают возможность организовать работу более эффективно [2, с. 5].

Согласно новейшему исследованию профессора М. Белбина, посвященному изучению поведения, ценностей и секрета успешности эффективных руководителей, основная командная роль эффективного менеджера – СО (координатор), а неэффективного – SH (формирователь). Персональный стиль работы эффективного и неэффективного управленца, согласно М. Белбину, определяется комбинацией определенных командных ролей [3, с. 39].

В ходе проведенного нами исследования на основе классификации командных ролей Р. М. Белбина были изучены ролевые модели командного поведения управленцев высшего и среднего звена, присущие эффективному и неэффективному стилям управленческой деятельности. Респондентами выступили 160 руководителей из различных отраслей экономики Республики Беларусь (АПК, строительная отрасль, нефтехимический комплекс, силовые структуры, здравоохранение, образование, энергетика, металлургический комплекс, транспорт, пищевая промышленность, машиностроение, государственная служба, финансовая система, IT-сфера, коммунальное хозяйство). На рис. 1 показаны эмпирические данные о том, как распределились ролевые модели эффективной и неэффективной управленческой деятельности.



Рис. 1. Распределение комбинаций командных ролей, характерных для эффективной и неэффективной управленческой деятельности

Как видно из представленных данных, 55 % испытуемых показали такое сочетание ролевого поведения в команде, которое характерно для роли исполнительской деятельности, чем для управленческой роли. Доминирующей командной ролью у этой группы испытуемых является Implementer (работник/исполнитель/реализатор, ИМ). Основным качеством ИМ является дисциплинированность, другие же природные способности или интеллект почти всегда в их случае вторичны. Успех и признание приходят со временем в результате того, что они систематически делают ту работу, которую необходимо делать, даже если она не отвечает их внутренним интересам или не приносит удовольствия. Важным вкладом в дело у таких руководителей является то, что они дисциплинированы, надежны и эффективны. Эффективность в данном случае означает, что такой руководитель четко знает все свои ресурсы и умеет ими управлять. Таким образом, персональному стилю управленческой деятельности испытуемых данной группы характерна рефлексия собственных ресурсов и отсутствие таких компетенций, как делегирование полномочий.

Персональный стиль эффективного руководителя характеризуется комбинацией определенных ролей попарно (PL+CO; CO+TW; CO+ME; RI+CO). Доля эффективных руководителей в нашем исследовании составляет 17 %. На рис. 2 показаны персональные стили эффективного руководителя.

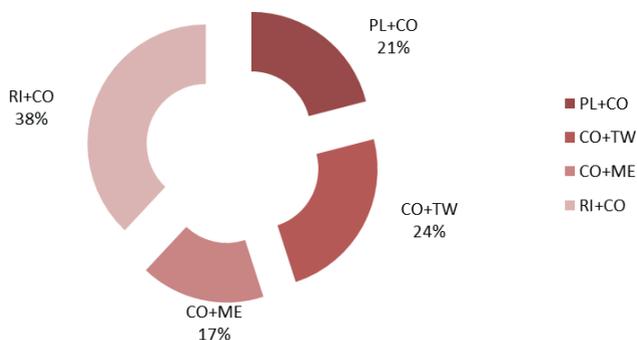


Рис. 2. Персональные стили эффективного руководителя

У наибольшего количества испытуемых (38 %) этой группы выявлена комбинация ролей RI+CO, где RI означает Resource Investigator (исследователь ресурсов/источников; разведчик), а CO – Coordinator (координатор/председатель). Командная роль RI представляет собой экстравертированный тип генератора идей, такой руководитель общителен, открыт новым контактам, энтузиаст. Командная роль CO привносит сильное доминирование и преданность групповым целям, при этом без проявления ревности или подозрительности, умеет четко формулировать цели, продвигает решения,

делегировать полномочия. Руководитель, командными ролями которого является описанное сочетание, демонстрирует эффективность своей деятельности, обеспечивает успешную групповую коммуникацию и оптимизирует работу.

Для респондентов, показавших сочетание CO+TW (24%), где TW означает Team Worker (душа команды/коллективист/миротворец), характерно то, что такие руководители демонстрируют наставнический стиль управления. В сочетании со способностью принимать самостоятельные решения и контролем над ситуацией, характерными для командной роли CO, роль TW дает возможность оказывать мягкое воздействие на ситуацию и предотвращать потенциальные конфликты.

У 21% опрошенных выявлено сочетание командных ролей PL+CO. К уже описанной роли координатора добавляется командная роль PL – Plant (мыслитель/генератор идей), которая представляет собой интровертированный тип генератора идей (в отличие от RI, экстравертированного типа), что дает возможность руководителям решать нестандартные проблемы. Они обладают высоким интеллектуальным уровнем и высоким показателем креативности. Руководители, у которых имеется такое сочетание командных ролей, склонны самостоятельно принимать решения, отличающиеся результативностью.

Доля респондентов, демонстрирующих комбинацию ролей CO+ME, где ME означает Monitor Evaluator (аналитик-стратег/оценщик/наблюдатель), составляет 17% от общего количества эффективных управленцев. Эти руководители рассудительны, проникательны, обладают стратегическим мышлением, видят все альтернативы, объективны при анализе проблем и оценке идей, отличаются высоким интеллектуальным уровнем и высокими показателями критичности мышления. Главная способность, которая характерна обладателю такой комбинации командных ролей, – выработка стратегий, что служит залогом эффективности управленческой деятельности.

Таким образом, самой частой среди ролей, которые могут выполнять эффективные руководители, является роль координатора (CO) в различных комбинациях с другими командными ролями.

Персональный стиль работы неэффективного управленца выражается в комбинации других командных ролей (SH+SP; SH+CF; RI+SH; SH+ME). На рис. 3 изображены персональные стили неэффективного руководителя.

Из рис. 3 видно, что у 12% испытуемых, демонстрирующих неэффективный стиль управления, выявлена комбинация ролей SH+SP, где SH означает Shaper (формирователь/навигатор/приводящий в действие), а SP – Specialist (специалист). Для командной роли формирователя характерно бросать вызов, оказывать давление. Это более индивидуалистичный, чем координатор (CO), тип лидера. Формирователь подталкивает людей к действиям и, увлекая их за собой, столь же часто приводит команду к неудаче,

как и к успеху. Формирователи по многим параметрам являются антиподами коллективистов (TW), ненавидят проигрыши, склонны к провокациям, раздражению и нетерпению. Командная роль SP (специалист) наделяет такого руководителя чертами преданности делу, узкой специализированности и самостоятельности, при этом он овладевает знаниями ради самих знаний и может игнорировать факторы, лежащие за пределами его компетенции. В случае, если у руководителя наблюдается такая комбинация командных ролей, его может отличать стремление повышать профессиональные качества и стандарты в работе своих подчиненных.

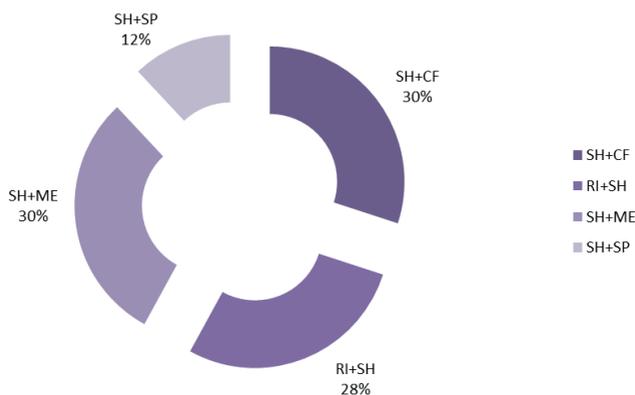


Рис. 3. Персональные стили неэффективного руководителя

Сочетание командных ролей RI+SH встретилось у 28% опрошенных руководителей из данной группы. Роль RI (исследователь ресурсов) в сочетании с ролью SH наделяет такого лидера способностью преодолевать трудности, используя все имеющиеся возможности.

Сочетание командных ролей SH+CF, где CF – Completer Finisher (педант/доводчик/расставляющий точки над «i»), выявлено у 30% испытуемых. Предпринимательский тип роли SH дополняется старательностью CF, который ищет ошибки и упущения, контролирует сроки выполнения поручений. Таких руководителей отличает внимание к деталям и умение держать в голове запланированное, склонность к достижению совершенства во всем и непреклонность в осуществлении намеченного. Для руководителя, имеющего такую комбинацию ролей в коллективе, характерно то, что он преследует свою цель и всегда добивается ее. В случае неверно выбранного курса формирователем (SH) характеристики роли CF обеспечат достижение неудачи.

Такое же количество опрошенных (30%), входящих в группу неэффективных руководителей, демонстрируют сочетание командных ролей

SH+ME (формирователь+оценщик/наблюдатель). В сочетании с высокой самооценкой, склонностью к фрустрации и подозрительным отношением к людям, характерными для роли SH, критичное мышление и способность выдвигать контраргументы, характерными для роли ME, отличают стиль деятельности такого руководителя тем, что он не позволит кому-либо уклониться от ответственности.

Таким образом, чаще всего среди ролей неэффективного управленца фигурирует роль SH (формирователь) в различных сочетаниях.

Отдельного внимания заслуживает комбинация CO+SH, которая выявлена у 8% опрошенных руководителей. Вне всякого сомнения, это две лидерские роли в коллективе. Тем не менее, у М. Белбина такая комбинация не описана, а роли интерпретируются как взаимоисключающие. Отсюда можно сделать вывод о том, что среди управленцев Республики Беларусь выделилась группа со стилем управления широкого диапазона приемлемости, что можно трактовать как управленческую мобильность. При этом сильными сторонами таких руководителей будет способность прояснения целей, обеспечение выработки решений, умение делегировать полномочия (CO), а также настойчивость, динамичность и любовь к трудностям (SH). Допустимыми ограничениями могут быть чрезмерное делегирование полномочий (CO) и подверженность фрустрации и раздражительности (SH). Недопустимыми слабостями являются склонность присваивать себе достижения команды (CO) и неспособность поправить ситуацию с помощью юмора и извинений (SH).

Таким образом, у руководителей, которые просто приказывают и выдают технические инструкции, даже если они основаны на глубоких знаниях, не сформируется истинный авторитет. Не сформируется авторитет и у тех руководителей, которые лишены скромности и обладают узким кругозором. Однако в некоторых ситуациях требуется решительный подход независимо от того, нравится это или нет. В разных обстоятельствах нужна адаптационная комбинация командных ролей.

Эффективные руководители рассматриваются как вдохновители окружающих, как люди внимательные, но требующие полноценно отдаваться работе. Кроме того креативность, новаторское мышление и умение убеждать также должно быть развито у них выше среднего уровня.

Неэффективные руководители оцениваются как люди негибкие, не испытывающие интереса к окружающим и манипулирующие. Руководители часто вынуждены принимать жесткие и непопулярные решения. При этом забота о сотрудниках и умение выстроить отношения – обязательные качества руководителя, с помощью которых он завоевывает одобрение и уважение подчиненных.

На рис. 4 показано распределение руководителей с различными персональными стилями управленческой деятельности по отраслям экономики.

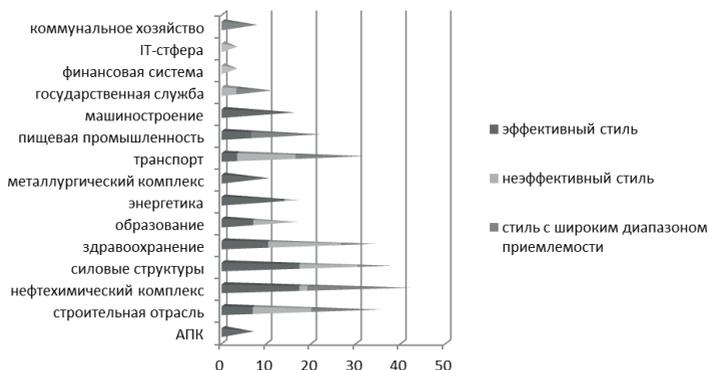


Рис. 4. Распределение руководителей с различными персональными стилями управленческой деятельности по отраслям экономики

Из рис. 4 видно, что больше всего руководителей с эффективным персональным стилем управленческой деятельности представлено в нефтехимической отрасли и в силовых структурах (по 17%), меньше всего – в транспортной сфере (3%). Руководителей с неэффективным стилем управленческой деятельности больше всего в машиностроении и здравоохранении (по 16%), меньше всего – в IT-сфере, финансовой системе и на государственной службе (3%). Стиль управления с широким диапазоном приемлемости чаще используют руководители нефтехимической отрасли (23%).

Таким образом, проведенное исследование выявило отличительные особенности индивидуальных управленческих стилей, характерных управленцам Республики Беларусь. Более 50% опрошенных руководителей демонстрируют стиль, для которого характерна рефлексия собственных ресурсов и отсутствие таких компетенций, как делегирование полномочий. Вместе с тем выделилась группа со стилем управления широкого диапазона приемлемости, который можно трактовать как управленческую мобильность.

Список использованных источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
2. Дворецкая, М. Я. Образ успешности в современных психологических исследованиях / М. Я. Дворецкая, А. Б. Лоцакова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, № 2. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN216.pdf>. – Дата доступа: 27.02.2019.
3. Рунге, Т. Эффективные управленцы / Т. Рунге // Директор по персоналу. – 2017. – № 4. – С. 38–41.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

Е. И. Медведская

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Брест

E. Medvedskaya

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 159.95

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА ДЕЦЕНТРАЦИЮ АКТИВНЫМИ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЯМИ

FEATURES OF PROBLEM SOLUTION TO THE DECENTRATION BY ACTIVE INTERNET USERS

В статье рассматривается проблема центрации мышления взрослых, для преодоления которого диалогичность и интерактивность новых медиа обеспечивают благоприятные условия. Представлены результаты эмпирического изучения решения логических задач. Установлено, что мысль активных пользователей Интернета отличается большей центрированностью. Предложено объяснение зафиксированному упрощению мышления через особенности медиаобраза как ведущей единицы кодирования интернет-информации.

Ключевые слова: диалогичность; центрация мышления; интернет-пользователь; логическая задача; медиаобраз.

The article discusses the issue of adult thinking centering and the favorable conditions provided by new media dialogics and interactivity to overcome the above problem. The results of empirical study of logic problem solution are presented. It is established that the thought of active Internet users is more centered. The explanation is offered to the fixed simplification of thinking through the features of the media image as the leading unit for coding Internet information.

Keywords: dialogue; thinking centering; the Internet user; logic problem; media image.

Одними из ключевых особенностей, обеспечивающих новым медиа (которые также обозначаются как сетевые медиа, цифровые медиа, Web 2.0,) большую популярность у пользователей, являются их интерактивность и диалогичность. Автор диалогического подхода к речевому общению М. М. Бахтин рассматривает диалог как особую форму познания, как совместно организуемую партнерами по коммуникации активность. Выделяя в качестве единицы анализа высказывание, М. М. Бахтин считал смену высказывающихся только внешней стороной диалога. По его мнению, гораздо важнее внутренняя сторона или завершенность, высказывания: «Мы представляем себе, что хочет сказать говорящий, и этим речевым замыслом, этой речевой волей (как мы ее понимаем) мы и измеряем завершенность высказывания» [1, с. 179]. Таким образом, диалог – это занятие определенной позиции и ее изменение, это умение различать голоса или смысловые позиции.

Интернет можно назвать, используя терминологию М. М. Бахтина, пространством многоголосия, обеспечивающим пользователя прекрасными

возможностями для движения по различным смысловым позициям. Статистические данные говорят о том, что в текущее время 66,6% населения страны (старше 6 лет) обращаются к сети Интернет, при этом различия между городом и селом постепенно стираются (соответственно 71,8% и 52,2%) [2, с. 54]. В выдержке из последнего отчета Национального статистического комитета Республики Беларусь за 2016 год [2, с. 55] отражены некоторые виды веб-деятельности белорусов. В таблице 1 представлен процент пользователей, обращающихся к web с целью информационного поиска. Для сравнения с данным самым многочисленным запросом содержится также процент пользователей соцсетей.

Таблица 1

**Интернет-пользователи по целям выхода в сеть Интернет в 2016 году
(в процентах к общему числу интернет-пользователей)**

Цель выхода в сеть Интернет	Интернет-пользователи по возрастным группам, лет					
	6–10	11–15	16–24	25–54	55–64	65 и старше
Поиск информации	64,7	90,4	98,7	95,6	91,5	83,0
Общение в социальных сетях	42,4	85,9	97,0	76,5	61,5	48,1

Как следует из данных таблицы 1, для подавляющего числа молодых людей (от 11 до 24 лет) процент обращений с разными целями фактически одинаков, что можно объяснить объективной потребностью людей подросткового/юношеского возрастов и периода ранней молодости в широком и разнообразном круге общения. Обращает на себя внимание, что в настоящее время и у половины представителей полярных возрастных групп (младшие школьники и люди пожилого возраста) также фиксируется активность в соцсетях.

Таким образом, представленные в таблице 1 статистические данные свидетельствуют, что онлайн-общение, которое создает условия для перехода на разные смысловые позиции, выступает одним из самых популярных видов интернет-деятельности соотечественников. Это позволяет предполагать, что Web 2.0 создает благоприятные условия для преодоления познавательного эгоцентризма.

Преодоление эгоцентризма основатель генетической психологии Ж. Пиаже считал сущностью интеллектуального развития. Ученый характеризовал эгоцентризм как особую умственную позицию, определяющую отношение ребенка к действительности. Это взгляд на мир с собственной точки зрения, которую ребенок не осознает и которая поэтому выступает как абсолютная. На этой позиции основывается детская логика: он интуитивна, синкретична, допускает пропуск этапов рассуждения и контроля доказательств [3]. Интеллектуальный эгоцентризм Ж. Пиаже считал основной чертой дет-

ского мышления, обусловленной его недостаточной социальностью: «Интуитивная центрация... подкрепляется неосознанным и в силу этого постоянным преобладанием собственной точки зрения. Этот интеллектуальный эгоцентризм в любом случае скрывает за собой не что иное, как недостаток координации, отсутствие “группировки” отношений с другими индивидами и вещами» [4, с. 215]. Рассматривая эгоцентризм как разновидность систематической и неосознаваемой иллюзии познания, сам Ж. Пиаже позднее считал более удачным термин «центрация» [5].

Эгоцентризм, или центрация, означает, с одной стороны, отсутствие у субъекта понимания относительности собственной позиции в видении мира и координации разных точек зрения на этот мир, с другой стороны, приписывание субъектом качеств собственного «Я» и собственной перспективы другим людям и вещам. Исходный эгоцентризм познания – это не гипертрофия осознания «Я», а как раз напротив: это игнорирование собственного «Я», невозможность выйти из него, что не позволяет субъекту найти свое место в мире объективно существующих связей [5].

Согласно Ж. Пиаже, детская мысль развивается по трем направлениям. Первое – от «реализма», при котором свое мгновенное восприятие ребенок считает единственно истинным, к объективности, проходя ряд этапов: партиципации (сопричастия), анимизма (всеобщего одушевления), артификализма (интерпретация природных явлений аналогично деятельности человека). Прохождение этих этапов постепенно редуцируют эгоцентрические взаимоотношения между «Я» и миром.

Параллельно эволюции детских представлений о мире, направленной от реализма к объективности, идет также развитие детских идей от абсолютности к реципрокности (или взаимнообратимости) [3; 4]. Реципрокность появляется тогда, когда ребенок открывает точки зрения других людей, когда он начинает им приписывать то же значение, что и собственной точке зрения, когда между этими разными точками зрения устанавливается соответствие. С этого момента субъект начинает видеть реальность уже не только как непосредственно данную ему самому, но и как сконструированную благодаря координации различных позиций. Это важнейший шаг развития мышления, поскольку представления об объективной реальности – это наиболее общее, что есть в разных точках зрения, в чем разные люди согласны между собой. Это то, что в других школах психологии считается «конвенциональным характером» культуры (К. Г. Юнг, 1998, 2000), принятием «договора» о том, что считать объективной или субъективной реальностью (В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили, 1977; А. В. Юревич, 1992).

Третье направление развития детской мысли – от реализма к релятивизму. Первоначально дети убеждены в существовании абсолютных субстанций и абсолютных качеств. Позднее они обнаруживают, что явления между собой связаны и что их оценки относительны. Таким образом, мир неза-

висимых и спонтанных субстанций постепенно трансформируется в мир отношений [4].

Важно отметить, что снижение эгоцентризма Ж. Пиаже объясняет не увеличением количества знаний, а изменением исходной познавательной позиции, появлением способности соотносить собственную точку зрения с другими возможными. Освободиться от эгоцентризма – это осознать то, что было воспринято субъективно, найти место в системе различных точек зрения, установить между вещами, личностями и собственным «Я» систему общих и взаимных отношений [3–5].

Несмотря на результаты последующих критических экспериментов (М. Доналдсон, 1985; Л. Ф. Обухова, 1981; Л. М. Фридман, 1999 и др.), показавших, что ребенок способен преодолевать в специально организованных условиях присущую мышлению центрацию в практическом плане, положение Ж. Пиаже об эгоцентрическом характере детской мысли в умственном плане опровергнуть не удалось. Выводы швейцарского ученого подтверждены и в оригинальной работе московского психолога Н. А. Подгорецкой [6], направленной на изучение приемов логического мышления у взрослых. На материале решения различных логических задач она доказала, что у взрослых испытуемых, независимо от их возраста и уровня образования, в трудных и незнакомых ситуациях присутствует такая же глобальная, нерасчлененная оценка явлений, которая была обнаружена у детей в «феноменах Ж. Пиаже». Сходство взрослых в экспериментах Н. А. Подгорецкой и детей в экспериментах Ж. Пиаже обнаружено в характере нарушения логических правил. Это выявлено и при составлении определений, и при классификации понятий, и при работе с дополнительными классами и альтернативными предложениями. Вне рамок задач, освоенных ранее в рамках формального образования, взрослые испытуемые демонстрировали нечувствительность к противоречиям, неумение различать позиции разных людей и преобладание житейского уровня обобщения над логическим.

Таким образом, результаты существующих исследований свидетельствуют, что эгоцентрическая познавательная позиция присутствует не только у детей, но и у взрослых. Современные последователи Ж. Пиаже обозначают в качестве особого вида мировоззрения или обыденной эпистемологии «наивный реализм», полагая следующее: «...несмотря на то, что некоторые признаки детского эгоцентризма исчезают с появлением зрелости и опыта, этот феномен никогда не перестает существовать» [7, с. 28]. Особенно ярко ограничения в понимании позиции другого человека проявляются в нетипичных жизненных ситуациях.

Предметом настоящего исследования выступает познавательный эгоцентризм активных интернет-пользователей. Специфика Интернета как пространства диалога с другими пользователями и значительный объем

именно коммуникативных практик, осуществляемых с его помощью, позволяет предполагать, что этот ежедневный опыт создаст хотя и стихийные, спонтанные, но более оптимальные условия для преодоления эгоцентрической позиции, чем они складываются в непосредственной жизни. Другими словами, гипотетически можно полагать, что активные интернет-пользователи будут более когнитивно децентрированы, чем те, кто избегает подобной практики.

Организация исследования. Респондентами выступали 250 человек старше 35 лет, занятых в интеллектуальных профессиях (педагоги, социальные работники, медики, юристы, инженеры-электрики). Критериями для разделения на группы (активных/неактивных интернет-пользователей) выступили результаты анонимного анкетирования (выбор вида деятельности в свободное время – Интернет или традиционное чтение – и количество времени, уделяемое каждому из них).

В качестве стимульного материала выступали несколько задач, которые, как и в задачах Н. А. Подгорецкой, представляют собой «модель для изучения умений взрослых людей дифференцировать различные точки зрения и принимать позицию другого человека в процессе решения логических задач» [6, с. 11]. Данные задачи сочетают в себе два компонента: логический и психологический. Логический компонент состоит в умении использовать доказательство от противного, выдвигать альтернативные гипотезы. Психологический компонент заключается в одновременном учете позиций каждого из «персонажей» задач. Кроме того, для решения данных задач не требуется никаких специфических знаний.

Далее представлен текст одной из предлагаемых для решения задач (или «Задача о близнецах»).

«В одном городе жили два близнеца: Вася и Петя. Вася говорил неправду по понедельникам, вторникам и средам, а в остальные дни был правдив. А Петя обманывал по вторникам, четвергам и субботам, а в другие дни говорил правду.

Как-то повстречал я одного из близнецов и спросил у одного из них:

– Скажи, пожалуйста, как тебя зовут?

Тот без малейшего колебания ответил: «Вася».

– А скажи-ка мне, какой сегодня день недели? – продолжал я расспросы.

– Вчера было воскресенье, – сказал мой собеседник.

– Завтра будет пятница, – добавил его брат.

– Подожди, как же так? – изумился я, обращаясь к брату моего собеседника. – Разве ты говоришь правду?

– Я всегда говорю правду по средам, – услышал я в ответ.

Решив, что со мной говорить больше не о чем, близнецы пошли дальше, оставив меня в полном недоумении. Но, подумав, я все-таки установил день недели, в который встретился с ними».

Испытуемым необходимо было определить день встречи и имя близнеца, с которым был начат разговор. Задача предлагалась для решения письменно, в индивидуальной форме.

Результаты и их обсуждение. Данные анкетирования позволили разделить исходную выборку на две группы:

- 34 % (85 человек) – активные интернет-пользователи, предпочитающие Web другим возможным источникам информации и отдающие взаимодействие с сетью ежедневно более двух часов свободного времени;
- 16 % (40 человек) – неактивные пользователи или взрослые, которые не являются «технофобами» [8], но вместе с тем отдают свой выбор традиционным печатным носителям информации.

В таблице 2 представлено количество правильных ответов (и верное решение) в разных группах участников исследования (знаком «*» обозначены уровни статистической достоверности критерия: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$).

Таблица 2

Количество правильных решений логической задачи, в %

Группа	Вопрос задачи	
	День недели (вторник)	Имя близнеца (Петя)
Активные интернет-пользователи	24	4
Неактивные интернет-пользователи	41	21
Критерий углового преобразования Фишера	1,66*	2,49**

Содержание таблицы 2 демонстрирует, что верные решения для двух вопросов задачи о близнецах статистически достоверно преобладают в группе неактивных пользователей сетевых ресурсов. При этом для всей выборки вопрос о дне встречи оказался более легким. Это можно объяснить его более формализованным характером, что подтверждает сделанное Н. А. Подгорецкой заключение о том, что «успешность в овладении приемами познавательной деятельности определяется не возрастом субъекта, а типом обучения, в рамках которого эти приемы усваивались» [6, с. 136]. Наша выборка как раз была довольно однородной по характеру обучения, особенно школьного, в период которого и формируются ведущие мыслительные операции.

Итак, оптимистическая гипотеза о большей когнитивной децентрации активных интернет-пользователей по сравнению с любителями традиционного чтения эмпирически не подтвердилась, что позволяет сделать следующие основные заключения.

Активные интернет-пользователи отличаются меньшей децентрацией мышления, чем взрослые, которые не часто обращаются к Web 2.0.

Пропагандируемая диалогичность новых медиа весьма сомнительна фактически. Хотя имплицитно онлайн-общение предполагает умение пред-

сказывать позицию виртуального собеседника (например, даже для получения желаемого «лайка» за размещенный пост), в действительности регулярное обращение к соцсетям не делает мышление их пользователей более социальным. Мысль остается реалистичной (но не объективной) и абсолютной (но не реципрокной и релятивной).

Вероятно, зафиксированная упрощенность мысли у активных интернет-пользователей обусловлена не столько потенциалом Web 2.0 для реализации человеческих способностей, сколько специфическими особенностями медиаобраза как знаковой системы (мультиmodalностью, быстрой изменчивостью, суггестивностью, иконичностью и др.). Еще на одну черту указал У. Эко: «У образов есть “платоническая сила”, они преобразуют частные идеи в общие» [9]. Эта сила образов еще требует своего отдельного изучения, однако полученные эмпирические данные обнаруживают, что сама мысль у активных интернет-пользователей более конкретная и менее свободная.

Список использованных источников

1. *Бахтин, М. М.* Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – М.: Рус. слов., 1996–2012. – Т. 5: Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – 1997. – С. 159–206.
2. Беларусь в цифрах – 2017: стат. справ. – Минск: Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2017. – 72 с.
3. *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребенка: пер. с фр. / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
4. *Пиаже, Ж.* Психология интеллекта: пер. с фр. / Ж. Пиаже // Избр. психол. труды. – М.: Просвещение, 1969. – С. 55–231.
5. *Piaget, J.* Comments on Vygotsky's critical remarks concerning The Language and Thought of the Child and Judgment and Reasoning in the Child [Electronic resource] / J. Piaget. – Mode of access: <http://gpiaget.org>. – Date of access: 15.09.2012.
6. *Подгорецкая, Н. А.* Изучение приемов логического мышления у взрослых / Н. А. Подгорецкая. – М.: МГУ, 1988. – 150 с.
7. *Росс, Л.* Принципы наивного реализма и их роль в возникновении непонимания между людьми / Л. Росс, Э. Уорд // Психол. журн. – 2000. – Т. 21, № 6. – С. 24–37.
8. *Солдатова, Г. У.* Отношение к интернету среди интернет-пользователей: технофобы и технофилы / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик // Вест. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психол. науки. – 2016. – № 1. – С. 54–61.
9. *Эко, У.* От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст (отрывки из публичной лекции У. Эко на экономическом факультете МГУ 20 мая 1998 г.) [Электронный ресурс] / У. Эко. – Режим доступа: <http://vzms.org/umberto.html>. – Дата доступа: 14.05.2016.

(Дата подачи: 27.02.2019 г.)

А. В. Михалев

Белорусская государственная академия авиации, Минск

A. Mikhalev

Belarusian State Aviation Academy, Minsk

УДК 37.015.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ БЕСПИЛОТНЫМИ АВИАЦИОННЫМИ КОМПЛЕКСАМИ

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF OPERATORS OF UNMANNED AVIATION COMPLEXES

В статье рассматриваются основные психологические компетенции операторов беспилотных авиационных комплексов в рамках образовательного стандарта. Определены требования к их развитию и направления совершенствования. Представлены результаты исследования в рамках внедрения психологических компетенций в систему подготовки специалистов в области управления беспилотными авиационными комплексами.

Ключевые слова: психологические компетенции; оператор беспилотных авиационных комплексов; психологические качества; сенсомоторная координация; профессиональная готовность; психологическое обеспечение.

The article discusses the main psychological competencies of operators of unmanned aircraft systems in the framework of the educational standard. Defined requirements for their development and areas of improvement. The results of the research are presented in the framework of the implementation of psychological competencies in the system of training specialists in the field of control of unmanned aircraft complexes.

Keywords: psychological competencies; unmanned aircraft systems operator; psychological qualities; sensorimotor coordination; professional readiness; psychological support.

Сегодня во всем мире отмечается повышенный интерес к использованию беспилотных авиационных комплексов (БАК) и беспилотных летательных аппаратов (БЛА) как в военной сфере, так и в различных отраслях деятельности государств. В нашей стране ведутся работы по созданию БАК и БЛА, способных решать задачи, которые пилотируемой авиацией выполнить невозможно.

Работа оператора БАК и БЛА представляет собой систему дистанционного управления беспилотным летательным аппаратом в дискретно-импульсном режиме на опосредованных управленческих действиях, использующих элементы творческого мышления и эвристические методы деятельности. Профессиональная деятельность оператора БАК (рис. 1) относится к числу наиболее сложных [6].

В обучении специалистов в области управления БАК применяется компетентностный подход с установкой на выполнение требований, заданных

компетентностной моделью специалиста. Компетентностная модель специалиста в области управления беспилотными авиационными комплексами представляет собой совокупность академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Однако на данный момент отсутствует четкое понимание сущности психологической компетенции специалистов в области управления БАК. В связи с этим актуальной задачей является разработка психологической компетенции специалистов в области управления беспилотными авиационными комплексами.



Рис. 1. Особенности профессиональной деятельности операторов БАК

Понятие психологической компетенции в мире известно достаточно давно, но в большей степени его начали использовать в 80-е годы.

Петер Блукерт рассматривает в качестве основного элемента психологической компетенции психологическое мышление и выявляет следующие механизмы его развития: 1) рефлексирование своих чувств и причин поведения, а также чувств и причин поведения других людей; 2) поиск связи между последующими событиями и предыдущим опытом [2].

Процесс мышления оператора БАК – это прежде всего анализ и синтез как мыслительные операции. Анализ – разложение получаемой информации оператором на составляющие его части, выделение в ней важных сторон, свойств, связей и отношений. Синтез – объединение выделенных анализом компонентов целого, причем анализ и синтез осуществляются в единстве. Процесс мышления при управлении БАК вызывает протекание более сложных мыслительных операций: абстракции (абстрагирования), сравнения и обобщения.

В процессе обучения операторов БАК должны развиваться такие виды мышления, как наглядно-действенное, наглядно-образное и отвлеченное (теоретическое). По окончании обучения специалист в области управления

БАК должен обладать эталонной, высшей ступенью умственных способностей – творческим мышлением, позволяющей успешно решать сложные, нетипичные задачи деятельности, что очень важно в управлении БАК.

В фундаментальных исследованиях А. В. Хуторского психологическая компетенция рассматривается как «совокупность взаимосвязанных качеств, свойств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [12].

Психологические компетенции многие исследователи рассматривают как разновидность профессиональной компетенций и как ее самостоятельную структурную подсистему, которая проявляется у операторов БАК в виде способности взаимодействовать в системе «человек – дистанционно управляемая машина (ДУМ)» в особых условиях, как совокупность свойств личности и взаимодействия их с управляемым БЛА, обусловленных высоким уровнем психологической напряженности [6].

Успех обучения во многом зависит от того, насколько развиты органы чувств человека, совершенны и точны его реакции, развиты ощущения, внимание, память, ориентирование через картинку на дисплее в пространстве и времени. Все эти психические качества (умения и навыки) носят личностный характер, отражая особенности и свойства личности (рис. 2).



Рис. 2. Психические качества эталонной модели оператора БАК

Одним из важных элементов психической компетенции операторов БАК является психомоторика – связь психических процессов, восприятий, мыслей, чувств, воли с движениями и деятельностью человека, т. е. двигательное действие, представляющее собой двигательное решение задач по управлению БЛА. Именно двигательное действие, развивающееся в процессе обучения, упражнения и повторения оператором БАК, является двигательным или психомоторным навыком, который лежит в основе мастерства управления БЛА.

Правильное управление БЛА определяется рядом причин:

1. Спецификой (задачи которые может выполнить БЛА): разведка, удары с воздуха по наземным объектам, уничтожение летательных аппаратов.
2. Разновидностью БЛА (технические и специальные характеристики БЛА): разведывательный, ударный, высоко-, малоскоростной и т. д.
3. Согласованием психологических характеристик оператора и технических характеристик БАК (инженерно-психологические исследования свойств интерфейса управления и оборудования БЛА).
4. Степенью развития двигательных навыков и умений оператора БАК.
5. Особенности и состоянием индивидуальных психомоторных качеств.

Ошибочные действия оператора БАК проявляются в неправильных движениях. Многие из них бывают стойкими и связаны с особенностями личности обучаемого: неловкость, неповоротливость, медлительность и т. д. Движения связаны с восприятием и возникают вследствие его воздействия. Связь восприятия и ответного движения в деятельности оператора БАК осуществляется вследствие сенсомоторных процессов.

Каждый сенсомоторный процесс состоит из акта восприятия (сенсорный момент реакции), центрального момента реакции (более сложный процесс, связанный с переработкой воспринятого) и моторного момента реакции (процесс определяющие начало движения). В зависимости от сложности центрального момента реакции (переработка воспринятого) различают простую и сложные реакции. Эталонным для операторской деятельности сенсомоторным процессом является сенсомоторная координация – цепь отдельных сенсомоторных реакций с гибкой коррекцией выполняемого движения.

Психологическая характеристика движений и сенсомоторных процессов оператора БАК при управлении БЛА в период обучения показана на рис. 3.

Одной из важных составляющих психологической компетенции специалиста в области управления БАК является функциональная надежность психики оператора БЛА (рис. 4), способности оператором мобилизовать все психофизиологические, интеллектуальные резервы для решения стоящей задачи.

Формирование эмоционально-волевой устойчивости – одна из главных задач профессионально-психологической подготовки оператора БАК и охватывает широкий круг вопросов.

Психические процессы и состояния регулируют действия и поступки человека. Высшей побудительной и распорядительной формой регуляции является воля – власть человека над собой в условиях деятельности с труднодостижимыми целями. Воля тесно связана со всеми психическими процессами, а мышление все время сопровождает волевой акт. С помощью воли человек организует деятельность и управляет своим поведением. Проявление волевых качеств и умение контролировать свои эмоции способствует торможению двигательных реакций, не отвечающих требованиям обстановки.



Рис. 3. Психологическая характеристика движений и сенсомоторных процессов оператора БАК при управлении БЛА

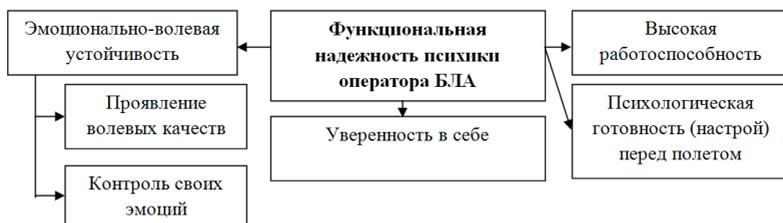


Рис. 4. Функциональная надежность психики оператора БЛА

20% потерь операторами беспилотных летательных аппаратов во многом происходит именно в силу отсутствия сформированности эмоционально-волевой устойчивости в экстремальных условиях. Эмоционально-волевая устойчивость формируется только систематическими упражнениями психики в условиях риска и опасности. Также правильное планирование полетных заданий, постепенный переход от простого к сложному, рациональное наращивание нагрузок порождает уверенность человека в себе, что способствует формированию эмоционально-волевой устойчивости операторов БЛА.

Готовность оператора БЛА к полетам во многом зависит от его психического состояния (настроя) перед полетом – внутренней собранности, морального настроя, повышенной активности психики (стартовое или боевое возбуждение). Формированию и развитию такой готовности способствует правильная организация полетов (постановка задач, психологическая подготовка оператора к данному полету, помощь командиров и начальников).

Общую психологическую компетенцию (в рамках образовательного стандарта) специалиста в области управления БАК образуют психологические знания и психологическое мышление, а также эмоциональная саморегуляция, способность к самоанализу и умение управлять стрессом.

Ряд авторов выделяют общую психологическую компетенции в рамках когнитивной психологии:

- системная целостность взаимосвязанных компетенций, охватывающих все сферы личности и отражающая структуру профессиональной деятельности (Т. П. Колодяжная, М. А. Петренко);
- способность к самооценке и саморазвитию, к преобразованию и совершенствованию, способность действовать самостоятельно и ответственно (А. М. Моисеев);

Когнитивная компетенция – характеристика индивидуума, позволяющая с использованием психологических законов и закономерностей, а также приемов и способов организации мыслительной деятельности эффективно решать познавательные задачи.

В. Симкин понятие общей психологической компетенции рассматривает в контексте психологической культуры образовательного процесса и подчеркивает, что в современном образовательном процессе важно развивать социализацию молодого поколения. В этом случае «компетенция» становится ключевым словом не только в образовании, но и в общественной жизни [9].

В. Симкин психологическую компетенцию называет социально-психологическим феноменом и подчеркивает, что основным элементом каждой компетенции является психологическая компетенция – определенная система психологических свойств, которая включает минимум социально-психологических знаний и умение применять эти знания в процессе разнообразного взаимодействия с внешним миром, другими людьми и самим собой [9].

Социально-психологическая компетенция – способность личности взаимодействовать в системе межличностных отношений с окружающими его людьми. В основу социально-психологической компетенции входит умение ориентироваться в социальной среде, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать способы общения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Важную роль здесь играет умение поставить себя на место другого (эмпатия и рефлексия).

Социально-психологическая компетенция формируется в ходе включения обучаемого в совместную (коллективную) профессиональную деятельность и освоения им систем общения.

Психологическая компетенция, полагает М. А. Холодная, не сводится только к накоплению опыта в узкой предметной сфере, но и предполагает общее интеллектуальное развитие личности. Формирование основных (базовых) компонентов умственного опыта человека происходит на уровне

метакогнитивного опыта (элементов произвольной и непроизвольной регуляции работы собственного интеллекта), когнитивного опыта (элементов эффективной переработки информации) и интенционального опыта (элементов индивидуальной избирательности интеллектуальной деятельности, позволяющих сбалансировать особенности своего ума с объективными требованиями окружающей действительности).

М. А. Холодная также считает, что в процессе обучения формирование психологических компетенций должно идти одновременно с интеллектуальным воспитанием обучаемых, предполагающим обогащение ментального опыта личности в направлении роста ее интеллектуальной продуктивности и роста индивидуального своеобразия склада ее ума [4].

Нами было проведено исследование, цель которого – повышение уровня профессиональной подготовленности курсантов, обучающихся на специалистов в области управления БАК методами развития психологических компетенции. В исследовании приняли участие 48 курсантов 1–4 курсов военного факультета учреждения образования «Белорусская государственная академия авиации», обучающихся на специалистов в области управления беспилотными авиационными комплексами, в возрасте – 18–20 лет.

С курсантами в течение четырех месяцев в часы самостоятельной подготовки проводились дополнительные занятия, в основе методики которых было развитие (тренировка) таких видов психической компетенции, как психологические качества (мышление, восприятие, память, ощущения, внимание, воображения, представления) и психомоторика (двигательных навыков оператора и сенсомоторной координации).

На занятиях выполнялись базовые, целевые и специальные (ориентирование на операторскую работу) упражнения:

- на развитие воображения (различные «визуализации», упражнения на преобразование различных представлений в новые, упражнения с использованием игровых методик);
- на развитие мышления (выполнение задач на логику, по прогнозированию различных ситуаций в полете);
- на развитие представлений (упражнения на воссоздание в «уме» предметов или явлений, всевозможных «абстракций»);
- на развитие памяти (упражнения на развитие зрительной и образной памяти, приемы мнемотехники, упражнения на запоминание слов, цифр);
- на развитие внимания (упражнения на концентрацию (сосредоточение) внимания на предмете или действии, самонаблюдении, упражнения на переключение внимания).

Занятия по развитию психомоторики и сенсомоторной координации проходили на специальных программах – симуляторах, моделирующих ту или иную ситуацию во время управления БЛА, а также на игровых симуляторах, имитирующих управление БЛА. В процессе занятий применялся соревно-

вательный (кто быстрее по времени выполнит полетное задание, кто лучше выполнит смоделированную ситуацию) и групповой (симуляция группового полета и выполнение элементов группового пилотирования) методы.

В конце каждого месяца занятий проводилось тестирование по уровню развития психических качеств:

- уровень запоминания курсантами различной слуховой и визуальной информации (геометрических фигур, цифр, текстов);
- способность к концентрации и переключению внимания;
- уровень двигательных (сенсомоторных) навыков.

По истечении четырех месяцев дополнительных занятий была проведена аттестация всех курсантов по предметам профессиональной направленности и уровню пилотирования беспилотными летательными аппаратами.

Курсанты, проходившие дополнительные занятия, показывали лучшие знания как по теоретическим, так и практическим предметам профессиональной подготовки (успеваемость курсантов, проходивших обучение, повысилась на 20–30%). Уровень пилотирования БЛА курсантами повысился на 22% (рис. 5).

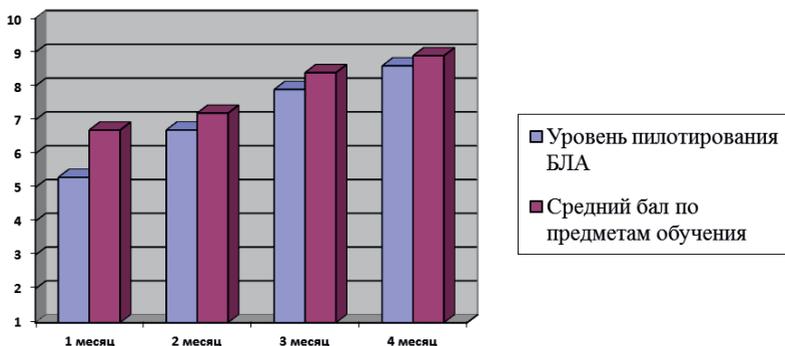


Рис. 5. Успеваемость курсантов по профессиональным предметам обучения и уровень пилотирования БЛА

На основании результатов исследования и анализа научных литературы и источников по психологической компетенции можно сделать вывод о необходимости включения в государственный образовательный стандарт психологической компетенции (как компонента академической, профессиональной и социально-личностной компетенции) (рис. 6).

Эталонные параметры по психологической компетенции, полученные за время обучения, позволят выпускнику-специалисту в области управления БАК:

- выполнять сложные операторские действия по одновременному контролю и непосредственному управлению БЛА;
- сформировать психологические механизмы и состояния, которые позволяют выполнять полетные задания и обеспечивать безопасность полета;

- иметь психологическую готовность к действиям в любых условиях полета и быть готовым к экстремальным режимам деятельности;
- уверенно принимать потоки воспринимаемой информации, поступающей по различным каналам связи, и работать в условиях действия различных помех;
- сформировать высокую ответственность за принимаемые решения;
- уметь передавать командные, регулирующие и управляющие воздействия;
- удерживать в памяти объемные картины (пространственно – временных образов) воздушной обстановки и прогнозировать тенденции ее развития и исходов;
- сформировать важные профессиональные свойства личности.

АКАДЕМИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ	СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
Когнитивная компетенция • умение применять базовые научные знания для эффективного решения теоретических и практических задач; • умение работать самостоятельно; • умение учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни	Эталонные психические качества мышление, восприятие, внимание, представление, ощущение, нервно-эмоциональная устойчивость, память	Коммуникативная компетенция • способность к социальному взаимодействию; • способность к межличностным коммуникациям; • способность к критике и самокритике; • умение работать в команде
	Эталонная психомоторика (двигательные навыки) и сенсомоторная координация	Социально-психологическая компетенция • обладание социальным интеллектом; • уметь лидировать и социально адаптироваться; • правильно определять личностные особенности подчиненных; • уметь взаимодействовать в коллективе в процессе профессиональной деятельности
Интеллектуальная компетенция • принятие эффективных решений в предметной области деятельности	Функциональная надежность психики оператора • эмоционально-волевая устойчивость; • высокая работоспособность; • уверенность в себе; • положительный настрой на полеты	

Рис. 6. Эталонная модель психологических компетенций выпускника-специалиста в области управления БАК

Психологическая компетенция способствует не только успешной профессиональной деятельности, но и повышает качество жизни каждого человека.

Список использованных источников

1. A Dictionary of Psychology. (2001) By A. C. Colman. Oxford University Press. – P. 624.
2. *Bluckert, P.* Psychological Dimension of Executive Coaching / R. Bluckert. – McGraw-Hill International, 2007. – 168 p.
3. *Вервейко, Б. М.* Разработка рекомендаций по повышению качества системы образования специалистов по беспилотным авиационным комплексам / Б. М. Вервейко. – М: БГАА, 2013. – 265 с.

4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2007. – 368 с

5. Михалев, А. В. Психологическая компетенция – неотъемлемая часть системы профессионального обучения специалистов беспилотных авиационных комплексов / А. В. Михалев, Н. К. Плавник // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 13-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 20 февр. 2018 г.: 3 ч. – Минск: РИВШ, 2018. – Ч. 3. – С. 116–118.

6. Михалев, А. В. Психологические особенности профессиональной деятельности операторов беспилотных авиационных комплексов / А. В. Михалев, Н. К. Плавник // Социально-гуманитарные знания: тез. докл. XIV респуб. науч. конф. молодых ученых и аспирантов, Минск, 29 нояб. 2017 г. / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: РИВШ, 2017. – 231с.

7. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; под ред. А. Д. Глоточкин – М.: Наука, 1986. – 156 с.

8. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1984. – 174 с.

9. Рутка, Л. Психологическая компетенция современного педагога / Л. Рутка, Р. Андерсоне // Обучение и развитие: современная теория и практика: материалы XVI Междунар. чтений памяти Л. С. Выготского, 2015. – 257 с.

10. Робертс, Г. Рекрутмент и отбор. Подход, основанный на компетенциях / Г. Робертс. – М.: Гиппо, 2010. – 288 с.; Фергюсон, Дж. Практическое пособие по развитию компетенций / Дж. Фергюсон. – М.: Карьера Пресс, 2012. – С. 40.

11. Справочник офицера Военно-воздушных сил и войск противовоздушной обороны / под ред. И. П. Азаренка. – Минск: Командование ВВС и войск ПВО, 2009. – 511 с.

12. Хуторской, А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А. В. Хуторской. – М., 2002.

(Дата подачи: 27.02.2019 г.)

А. А. Морозов

Военная академия Республики Беларусь, Минск

A. Morozov

Military academy of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9.075

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

TOLERANCE IN THE STRUCTURE OF INTELLECTUAL-PERSONAL POTENTIAL SERVICEMAN

Представлены результаты исследования толерантности к неопределенности как совокупности трех компонентов (собственно толерантности, интолерантности и межличностной толерантности) в структуре интеллектуально-личностного потенциала военнослужащих. Актуализировано ее значение как ключевого качества в профессиональной деятельности управленческого типа. Приведен краткий обзор эмпирических работ отечественных и зарубежных ученых по проблеме толерантности в контексте корреляционного метода. Раскрыты взаимосвязи структурных компонентов толерантности с интеллектуальными и личностными характеристиками военнослужащих с учетом их категории (курсант, сержант).

Ключевые слова: толерантность; структурные компоненты; интеллектуально-личностный потенциал; принятие решений; стиль; выбор; военнослужащие.

The results of the study of tolerance to uncertainty as a set of three components (tolerance, intolerance and interpersonal tolerance) in the structure of intellectual and personal potential of military personnel are presented. Its importance as a key quality in professional activity of managerial type is actualized. A brief review of empirical works of domestic and foreign scientists on the problem of tolerance in the context of the correlation method is given. The interrelations of structural components of tolerance with intellectual and personal characteristics of the military personnel taking into account their category (the cadet, the sergeant) are opened.

Keywords: tolerance; structural components; intellectual and personal potential; decision-making; style; choice; military personnel.

В условиях глобального ускорения социальных процессов все большую актуальность, особенно для управленческой деятельности, приобретает способность преодолевать неопределенность и противоречивость информации, действовать в динамично меняющейся обстановке и принимать в таких условиях эффективные решения. В данном контексте ряд зарубежных (P. Caligiuri, R. Kilcullen, G. Larsson, W. F. Ulmer) и отечественных (Е. С. Блинкова, Т. В. Корнилова, Е. В. Краснов, И. Н. Леонов) ученых обращает внимание на толерантность к неопределенности (ТН). В частности, G. Larsson с коллегами [1] и W. F. Ulmer [2], изучая проблемы военного руководства в современных условиях, рассматривают ТН как ключевое качество (компетенцию) офицерского состава в XXI в., необходимое для эффективной работы в новой и все более сложной обстановке. В исследовании R. Kilcullen ТН выступает в качестве предиктора эффективности деятельности офицерского состава, прошедшего отбор для службы в силах специального назначения [3]. Он установил, что толерантность, интеллектуальная открытость (intellectual openness), потребность в достижениях и работоспособность (fitness motivation) позволяют прогнозировать рейтинг эффективности офицеров, основанный на оценках сослуживцев.

В исследовании Е. В. Краснова влияние эмоционального интеллекта и личностных свойств на личностный выбор военнослужащих оказалось обусловлено контекстом ситуации, в которой он совершался [4]. В частности, в ситуациях общения их решения детерминировали показатели эмоционального интеллекта и интолерантность. Вместе с тем в задаче, подразумевающей отсутствие взаимодействия с другими, в роли предиктора выступил постконвенциональный уровень морали [4, с. 462].

Таким образом, целесообразным представляется исследование толерантности в контексте управленческой деятельности и, в частности, ее места в структуре интеллектуально-личностного потенциала военнослужащих.

В связи с тем, что в психологии существует несколько основных подходов к пониманию ТН [5; 6], обозначим собственную точку зрения на

данный конструкт. Опираясь на системный подход в трактовке Б. Ф. Ломова [7], под ТН мы будем понимать системное качество личности, которое структурно состоит из трех компонентов: собственно толерантности к неопределенности (СТН), интолерантности (ИТН) и межличностной интолерантности (МИТН). В содержательном плане ТН представляет собой совокупность когнитивно-личностных и стилевых характеристик человека, основными из которых являются открытость изменениям (новому опыту), готовность к риску, доминантность, смелость и широта интеллектуального диапазона.

Цель нашего исследования – установление связей между решениями, рассматриваемыми как индивидуальный и групповой выбор руководителя и устойчивый способ (стиль) его поведения, а также личностными свойствами саморегуляции, рефлексией психических процессов (психологической разумностью), интеллектуальным потенциалом, имплицитными теориями и структурными компонентами толерантности, отражающими отношение к неопределенности, и прояснение роли последних в структуре интеллектуально-личностного потенциала разных категорий военнослужащих. Контингент испытуемых включал 397 военнослужащих, в том числе: 311 курсантов и 86 сержантов 1–3 курсов Военной академии.

Для оценки интеллектуального потенциала военнослужащих применялись следующие методики: «Краткий отборочный тест» (КОТ) В. Н. Бузина; опросники «Шкала психологической разумности» (ШПР) в адаптации М. А. Новиковой, «Рефлексивность» А. В. Карпова. Личностный потенциал испытуемых диагностирован при помощи опросников: ЛФР-25 Т. В. Корниловой, «Имплицитные теории» К. Двек (в модификации С. Д. Смирнова), «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина с соавторами. Кроме того, для оценки интеллектуального и личностного потенциала применялся 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (форма С). Управленческие решения мы изучали при помощи опросника Е. В. Марковой и А. В. Карпова «Стиль принятия управленческих решений» (шкалы «Поведение в проблемной ситуации» и «Властность»). Стили принятия решений военнослужащих – на основе адаптированного нами одноименного опросника S. G. Scott и R. A. Bruce [8]; структурные компоненты толерантности представлены шкалами опросника «Толерантность к неопределенности» Т. В. Корниловой. В качестве внешней оценки деятельности военнослужащих был использован рейтинг (интегральный показатель оценки успешности обучения и деятельности, включающий показатели успеваемости, профессионально важных качеств, физической подготовки и научной работы).

Для обработки результатов и их статистического анализа использовался коэффициент корреляции г-Пирсона (в случаях значимого отклонения от нормального распределения – rs-Спирмена).

Исследование предполагало проверку следующих рабочих гипотез:

1. Управленческие решения как индивидуальный выбор руководителя представляют собой единство его когнитивных и личностных возможностей в ситуациях, предполагающих ПР.

2. Поведение в проблемной ситуации в отличие от власти связано с целеобразованием (целевыми ориентациями на овладение мастерством) как ведущим процессом, опосредствующим регуляцию решений и действий.

3. Структурные компоненты толерантности выступают в роли медиаторов взаимодействия интеллектуальных и личностных составляющих потенциала военнослужащих в зависимости от их категории.

Установлено 12 значимых связей СТН с интеллектуальным и личностным потенциалом курсантов, 9 из которых имеют положительную (значения γ -Пирсона варьируют от 0,112 ($p < 0,05$) с представлениями о возможностях изменения собственного интеллекта до 0,308 ($p < 0,01$) с готовностью к риску) и 3 – отрицательную (от $-0,171$ до $-0,192$ при $p < 0,01$) направленность. Полученные связи подтверждают роль СТН как медиатора интеллектуальных и личностных свойств курсантов. Кроме того, положительные корреляции с поведением в проблемной ситуации, представлениями о возможностях изменения своего интеллекта и целевыми ориентациями на мастерство позволяют говорить о конструктивной роли собственно толерантности в процессах принятия решений данной категорией военнослужащих.

ИТН имеет больше корреляций с обозначенными характеристиками курсантов по сравнению с СТН (18). Данный структурный компонент также выступает медиатором интеллектуальных и личностных свойств курсантов. При этом СТН в большей степени связана со свойствами, отражающими принятие неопределенности и готовность идти на риск, полагаться на предчувствия и спонтанность, продуктивно действовать в проблемных ситуациях и овладевать профессиональным мастерством и открытостью изменениям. ИТН, в свою очередь, в большей степени раскрывает интеллектуально-личностный потенциал курсантов со стороны рациональности, ясности, логичности и структурированности подходов при ПР, нормативности поведения и рефлексии содержания собственной психики. Если собственно толерантность связана с индивидуальным выбором курсантов, то интолерантность – с их групповым выбором. Другими словами, СТН повышает индивидуальную активность действий курсантов в проблемных ситуациях, требующих принятия управленческого решения, а ИТН усиливает иерархичность и жесткость в выстраивании отношений с другими.

Межличностная интолерантность коррелирует с 21 интеллектуальным и личностным свойством курсантов и принятием решений как стилем, индивидуальным и групповым выбором. Большинство связей (15) носят

отрицательную направленность (от $-0,15$ с рациональным стилем ПР до $-0,513$ с поведением в проблемной ситуации). Аналогично толерантности и интолерантности, не выявлено прямых связей межличностной интолерантности с внешним критерием успешности деятельности курсантов.

Выявлены связи конструкта «поведение в проблемной ситуации», отражающего личностную позицию управленца в ситуации принятия решения, с личностными и интеллектуальными свойствами курсантов, а также с внешним критерием успешности их деятельности. Всего установлено 23 взаимосвязи, 17 из которых имеют положительную и 6 отрицательную направленность. Так, индивидуальный выбор курсантов в большей степени связан с личностными (9 из 12), чем с интеллектуальными (с 5 из 9) свойствами курсантов. Кроме того, он коррелирует со всеми стилями ПР, измеренными по адаптированному нами опроснику, властностью как индивидиуальным выбором, и готовностью к риску, а также СТН и МИТН. Полученные связи подтверждают выдвинутую нами гипотезу относительно того, что управленческие решения представляют собой единство интеллектуальных и личностных возможностей руководителя. Значимые связи с целевыми ориентациями на овладение мастерством ($r = 0,332$; $p < 0,0001$) и представлениями о возможностях изменения собственного интеллекта ($r = 0,345$; $p < 0,0001$), в совокупности с корреляцией с внешним критерием успешности деятельности ($r = 0,161$; $p = 0,005$), на наш взгляд, являются подтверждением ведущей роли способности к принятию управленческих решений в деятельности военнослужащих.

Целевые ориентации на овладение профессиональным мастерством показали наибольшее количество связей (25) с интеллектуальными и личностными свойствами, принятием решений как индивидуальным выбором и стилем, а также структурными компонентами толерантности, отражающими отношение к неопределенности (от $0,115$ ($p < 0,05$) с общительностью (А) до $0,339$ ($p < 0,0001$) с общей интернальностью). Кроме того, ориентация на овладение мастерством положительно связана с рейтингом курсантов ($r = 0,143$; $p = 0,012$). Выявленные взаимосвязи согласуются с результатами исследования Т. В. Корниловой и подтверждают роль целевых ориентаций на овладение мастерством как «базисной переменной, опосредствующей эффективную регуляцию принятия решений и действий» [9, с. 55]. Количество связей позволяет отнести ориентацию на овладение профессиональным мастерством, наряду с рациональным стилем ПР (24 корреляции) и поведением в проблемной ситуации (23 корреляции), к базовым качествам личности курсанта и рассматривать его как интегрирующее иные индивидуальные качества, что согласуется с представлениями А. В. Карпова, во-первых, о функциональной роли базовых качеств [10], во-вторых, об иерархизации как «стержневом» принципе системогенеза всего развития процессов принятия решений [11, с. 43]. Кроме того, в соответствии с вы-

двинутой нами гипотезой, у курсантов не обнаружено взаимосвязи между целевыми ориентациями и властностью. Связи структурных компонентов толерантности с личностными, когнитивными и стилевыми характеристиками курсантов представлены на рисунке.

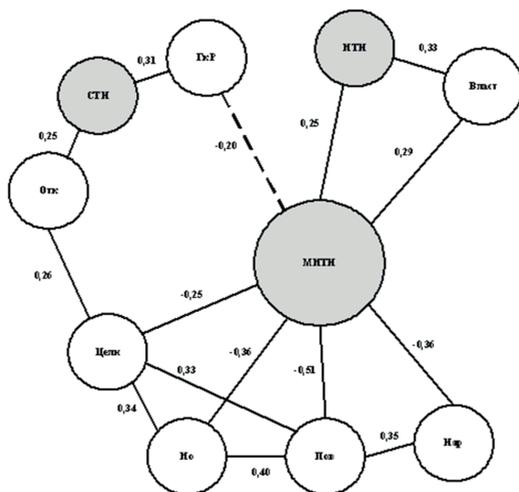


Рис. Взаимосвязь структурных компонентов толерантности с личностными, когнитивными и стилевыми характеристиками курсантов

Установлено, что корреляции СТН с личностными свойствами сержантов немногочисленны. Положительные связи выявлены с готовностью к риску, поведением в проблемной ситуации и ориентацией на овладение мастерством (от 0,219 до 0,295), а отрицательные – с представлениями о возможностях изменения собственной личности и самоконтролем (Q3). Полученные результаты позволяют констатировать, что толерантность сержантов, с одной стороны, повышает их готовность и активность к действиям в проблемных ситуациях и ситуациях, связанных с риском, требующих принятия решений, а также увеличивает ориентацию на профессиональные достижения. С другой стороны, она снижает самоконтроль и усиливает представления о постоянстве личности, ее неизменности в процессе обучения. Кроме того, собственно толерантность у сержантов взаимосвязана только с личностными свойствами. Напротив, интолерантность выступает в роли медиатора интеллектуальных и личностных усилий сержантов.

Межличностная интолерантность коррелирует с 13 личностными и когнитивными свойствами сержантов и принятием решений, рассматриваемых как индивидуальный выбор и стиль. Положительную связь она демонстрирует с избегающим стилем ИП ($r = 0,429$; $p < 0,0001$). Отрицательные взаимосвязи более

вариабельны (от $-0,221$ ($p < 0,05$) с желанием и готовностью обсуждать проблемы до $-0,482$ ($p < 0,0001$) с общей интернальностью). Таким образом, МИТН наряду с ИТН выступает в качестве медиатора интеллектуальных и личностных свойств сержантов при ПР. При этом у сержантского состава межличностная интолерантность в меньшей степени связана с принятием решений как устойчивым способом поведения по сравнению с курсантами. Связей МИТН, как и собственно толерантности и интолерантности, с рейтингом сержантов не выявлено.

Поведение в проблемной ситуации коррелирует с 13 личностными и интеллектуальными свойствами сержантов, а также стилями ПР. Другими словами, индивидуальный выбор сержантов опосредствован в большей степени их личностными свойствами (выявлена всего 1 корреляция с интеллектуальными свойствами). Кроме того, в отличие от курсантов у сержантов отсутствует связь данного конструкта с внешним критерием успешности их деятельности (рейтингом).

Цели обучения положительно коррелируют со всеми шкалами опросника ШПР (за исключением желания и готовности обсуждать свои проблемы с окружающими), а также с СТН, ИТН и индивидуальным выбором сержантов (от $0,236$ ($p < 0,05$) с общей интернальностью до $0,345$ ($p = 0,001$) с открытостью сопряженных с риском изменений). Кроме того, установлены положительные интеркорреляции с имплицитными представлениями об интеллекте и личности, оценкой собственного вклада в академические достижения (от $0,258$ ($p < 0,05$) до $0,375$ ($p < 0,0001$)). Отрицательно цели обучения взаимосвязаны с МИТН ($r = -0,315$; $p < 0,01$) и избегающим стилем ПР ($r = -0,428$; $p < 0,0001$). При этом отсутствует связь ориентации на овладение профессиональным мастерством с рейтингом сержантов. Базовыми качествами у сержантского состава выступают представления о развитии интеллекта, оценка собственного вклада в академические достижения (по 16 корреляций), общий уровень интернальности и избегающий стиль ПР (по 17 корреляций). Необходимо также отметить, что если первых три личностных свойства вносят конструктивный вклад в организованность общей структуры личностных качеств, то избегающий стиль ПР, напротив, дезорганизует эту структуру. Вместе с тем и в выборке сержантов нашла подтверждение выдвинутой нами гипотеза об отсутствии связей целевых ориентаций на овладение мастерством с интериндивидуальным выбором (властностью).

Таким образом, на основе корреляционного анализа были верифицированы выдвинутые гипотезы. Конкретизация первой гипотезы в результате исследования, позволяет говорить о том, что управленческие решения, представляя собой единство когнитивных и личностных возможностей военнослужащих, в большей степени опосредствованы их личностными, чем интеллектуальными свойствами. Вторая гипотеза верифицирована в двух группах испытуемых. Третья гипотеза верна только в отношении курсантов. Взаимосвязь собственно толерантности с личностными регулятивными свойствами

(рациональностью и готовностью к риску) и поведением в проблемной ситуации (как индивидуальным выбором руководителя) обусловлена категорией военнослужащих. Актуальным направлением для дальнейших исследований является изучение толерантности в структуре интеллектуально-личностного потенциала офицерского состава.

Список использованных источников

1. Leader development in natural context: a grounded theory approach to discovering how military leaders grow / G. Larsson [et al.] // *Military Psychology*. – 2006. – Vol. 18. – P. 69–81.
2. Ulmer, W. F. Military leadership into the 21st century: another «bridge too far»? / W. F. Ulmer // *Parameters*. – 2010. – Vol. 40, № 4. – P. 135–155.
3. Identifying agile and versatile officers to serve in the objective force [Electronic resource] / R. Kilcullen [et al.] // *Mindtel.com*. – Mode of access: http://uuu.mindtel.com/2005/SDSU.Geol600.Sensor_Networks/sensornets.refs/2003.%20ASC.%20Army%20Studies%20Conference/IO-03.pdf. – Date of access: 17.10.2017.
4. Краснов, Е. В. Эмоциональный интеллект и принятие решений / Е. В. Краснов // Пятая международная конференция по когнитивной науке, Калининград, 18–24 июня 2012 г.: тез. докл.: в 2 т. / Межрегион. ассоц. когнитив. исслед. [и др.]; редкол.: Ю. И. Александров (гл. ред.) [и др.]. – Калининград, 2012. – Т. 2. – С. 461–463.
5. Зотова, Е. Ю. Современные исследования толерантности к неопределенности в зарубежной психологии / Е. Ю. Зотова // *Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер. Психология*. – 2009. – Т. 3, № 1. – С. 147–155.
6. Юртаева, М. Н. Потенциал исследования конструкта «толерантность к неопределенности» в современной психологии / М. Н. Юртаева, Н. С. Глуханюк // *Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры*. – 2017. – Т. 23, № 1. – С. 74–80.
7. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // *Вопр. психологии*. – 1975. – № 2. – С. 31–45.
8. Морозов, А. А. Общие стили принятия решений военнослужащих (адаптация опросника) / А. А. Морозов // *Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология*. – 2018. – № 3. – С. 95–106.
9. Корнилова, Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т. В. Корнилова // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология*. – 2010. – № 1. – С. 46–57.
10. Карпов, А. В. Психология принятия управленческих решений / А. В. Карпов; под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Юрист, 1998. – 434 с.
11. Карпов, А. В. Психология деятельности: в 5 т. / А. В. Карпов. – М.: Рос. акад. наук, 2015. – Т. 4: Генетическая динамика. – 502 с.

(Дата подачи: 19.02.2019 г.)

А. И. Перилевич

Белорусская государственная академия авиации, Минск

Е. И. Бараева

Республиканский институт высшей школы, Минск

A. Pershlevich

Belarusian State Aviation Academy Military Faculty, Minsk

Y. Baraeva

National Institute of Higher School, Minsk

УДК 159.9:656.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРОВ БЕСПИЛОТНЫХ АВИАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ACTIVITY OPERATORS OF UNCLEANED AVIATION COMPLEXES

Статья посвящена рассмотрению особенностей деятельности и профессиональной пригодности операторов беспилотных авиационных комплексов. Особый акцент сделан на вопросах организации психологического отбора курсантов, профессиональной компетентности специалистов высших военных учебных заведений по специальности «Оператор беспилотных авиационных комплексов».

Ключевые слова: профессиональная пригодность; профессиональная готовность; оператор беспилотных авиационных комплексов; летная деятельность; профессионально важные качества; психофизиологические качества; компетентность.

Review article is devoted to the consideration of the features of the activities and professional suitability of operators of unmanned aircraft systems. Particular emphasis was placed on the organization of the psychological selection of cadets, professional competence of specialists of higher military educational institutions in the specialty – the operator of unmanned aircraft complexes.

Keywords: skills; professionally important qualities; unmanned aviation complexes operator; flight activity; vocational fitness; occupational readiness; psychophysiological qualities; competence.

На современном этапе развития психологической науки растет роль авиационной психологии, которая изучает психологические особенности видов летной деятельности и их зависимости от индивидуальных качеств личности операторов беспилотных авиационных комплексов, общественно-исторических условий, летных заданий, авиационной техники, условий полета, методов летного обучения и предполетной подготовки. Авиационная психология является одним из разделов военной психологии, которая тесно связана с психологией труда, психологией спорта, медицинской психологией. Практика авиационной психологии обогащает не только ее собственную

теорию, но и теорию общей психологии, а также других отраслей психологической науки [1; 3].

История применения психологической науки к изучению человека в полете начинается наблюдениями академика Я. Д. Захарова в 1804 г. во время полета на воздушном шаре с целью решения не только физиологических, но и психологических вопросов. В 1882 г. М. А. Рыкачев дал первое описание личностных качеств, необходимых воздухоплавателю. В 1898–1899 гг. военный врач С. П. Мунт начал производить специальные физиологические и психологические исследования в ряде полетов на специально оборудованном для этих исследований воздушном шаре. Уже в 1909–1912 гг. было ясно, что летчик помимо опыта в управлении аппаратом должен удовлетворять определенным требованиям как физического, так и интеллектуального развития. В начале 20-х гг. XX в. широкое распространение получила схема характеристики курсанта, составленная Н. П. Ильзиным. С 1921 г. А. П. Нечаев и С. Е. Минц первыми начали применять психотехнические испытания в авиации [2; 5].

Содержание накопленного авиационной психологией материала и стоящие перед ней задачи рассматриваются как практические предложения по уточнению и индивидуализации решений при летной экспертизе; улучшению методики обучения и воспитания летного состава; улучшению организации полетов; улучшению авиационной техники [6].

В соответствии с этим различают четыре основных раздела авиационной психологии: психология летной экспертизы, летного обучения, организации и руководства полета, инженерная психология в авиации. Все разделы строятся на основе психологического изучения различных видов летной деятельности. В авиационной психологии применяются методы, которые уточняют и конкретизируют методы, общие для всей психологической науки: наблюдения, беседы, лабораторного и естественного эксперимента. Деятельность операторов беспилотных авиационных комплексов определяется, как было выявлено на этапе научно-теоретического анализа проблемы, наличием у операторов ряда профессионально важных качеств, выступающих как фактор и условие эффективности этой деятельности. Основным критерием истинности знания, как известно, выступает практика [4; 5].

Проведенное нами пилотажное исследование состояло в проведении развернутого сравнительного анализа профессионально важных качеств десяти операторов первого и пятого года обучения при управлении беспилотными авиационными комплексами на малых высотах и максимальных скоростях.

Управление полетом беспилотного авиационного комплекса на малых высотах и больших скоростях имеет специфические психофизические особенности. Знание этих особенностей помогает оператору более рационально строить предполетную подготовку, целенаправленно соблюдать режим

труда и отдыха, быть готовым к длительной мобилизации эмоционально-волевых качеств при выполнении полетных заданий.

Одна из особенностей деятельности оператора беспилотных авиационных комплексов состоит в самостоятельном решении им задачи по осуществлению связи и управления комплексом на всем маршруте. При изменении высот связь бывает неустойчивой, что имеет принципиальное значение, так как оператор выполняет функции прокладки маршрута, управления и наблюдения, и это увеличивает нагрузку на когнитивные процессы специалиста. Так, в частности, в полете на малой высоте, особенно в режиме поиска цели, деятельность оператора как бы раздваивается. Происходит одновременное решение двух высокомотивированных задач: управление полетом комплекса (вблизи земли) и решение боевой задачи. Скоротечность полета, ограниченность обзора, быстрое прохождение наземных ориентиров, жесткий лимит времени для принятия решения о необходимости выполнения маневра – все это делает вторую задачу доминирующей над первой. В случае недостаточности опыта управления комплексом доминирование второй задачи может сделать полет недостаточно безопасным [4].

Следовательно, управление комплексом на малой высоте требует обязательного увеличения психофизиологических резервов за счет повышения техники управления беспилотным авиационным комплексом.

Еще одна из особенностей деятельности проявляется в том, что при осуществлении управления комплексом для выполнения боевого его применения оператору постоянно нужна инструментальная информация не только для штурманских расчетов, но и для ориентировки в пространстве. Так, например, при полетах над безориентирной местностью на высоте менее 10 метров ошибки визуального определения высоты достигают 50–110% от заданной высоты полета, так как для ориентировки на местности и в пространстве используется приборная информация и информация от естественных ориентиров, что является вынужденной необходимостью. Также на малых высотах значительно усиливаются воздействия таких факторов, как температурный режим, возможность встречи с птицами, ограничение обзора.

Кроме того, эмоциональное напряжение при первых полетах некоторое время маскирует проявление начальных признаков утомления. Что приводит к необходимости более продолжительного восстановительного периода между полетами. Данной задаче должен удовлетворять предполетный режим питания и отдыха операторов[7].

Из вышесказанного следует, что управление беспилотными авиационными комплексами на такой высоте предъявляет повышенные требования к работоспособности операторов, так как на него начинают воздействовать дополнительные факторы полета. Отсюда возникает задача поиска методов и технологий, используя которые оператор будет способен повысить свою работоспособность.

Работоспособность оператора беспилотных авиационных комплексов зависит от многих факторов. Особое значение имеют психофизиологическая готовность к полету и технические средства, облегчающие решение поставленной задачи. На первый план, как известно, выступает подготовка оператора – тренировка. При этом для получения наибольшего эффекта от тренировки оператор должен хорошо представлять условия полета на малой высоте, которые отличаются от других видов полетов. Также ему необходимо учитывать тот факт, что при сосредоточении внимания на выполнении заданий при принятии решения о маневре нарушается как приборная, так и естественная ориентация в пространстве. Отсюда возникает потребность в тренировке резервов внимания как средстве повышения работоспособности [1; 5].

Модель профессиональной готовности операторов беспилотных авиационных комплексов к деятельности целесообразно строить от наиболее общих умений к частным. Таким наиболее общим умением является умение операторов (курсантов) мыслить и действовать, подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет эти два крайне важных умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умения до теоретического уровня анализа – одна из важнейших задач обучения операторов (курсантов) профессиональному мастерству [6].

Понимание сущности умения оператора позволяет понять его внутреннюю структуру, т. е. взаимообусловленную связь действий (компонентов умения) как относительно самостоятельных частных умений. Это, в свою очередь, открывает возможность как для объединения множества умений оператора по разным основаниям, так и для условного их разложения в практических целях.

Рассматривая компетенции оператора, необходимо обратиться существующим определениям данного термина. Так, в словаре С. И. Ожегова «компетенция» определяется как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав.

В словаре Д. Н. Ушакова «компетенция» – это круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право) [5].

Большой Энциклопедический Словарь определяет компетенцию следующим образом: компетенция (от лат. *competo* – добиваюсь; соответствую, подхожу) – круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; знания, опыт в той или иной области. Компетенция – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией по-

нимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам работника.

А. И. Турчинов понимает под компетентностью степень выраженности проявления присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности. А. В. Хуторской отмечает: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [6]. Следовательно, обладать компетентностью – значит иметь определенные знания, определенную характеристику, быть осведомленным в чем-либо; обладать компетенцией – значит обладать определенными возможностями в какой-либо сфере.

Такие авторы, как С. Е. Шишов, В. А. Кальней, уточняют, что понятие «компетенция» относится к области умений, а не знаний. Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, быть компетентным – не означает быть ученым или образованным. Предполагается, что настройка человеческого поведения на бесконечное разнообразие жизненных ситуаций связана с общей способностью «мобилизовать в определенной ситуации приобретенные знания и опыт» в личной биографии, вписывающийся в общую историю [5]. Кроме того, по их мнению, нужно различать компетенцию и умение. Умение – это действие в специфической ситуации. Это проявление компетентности или способности, более общей подготовленности к действию или возможность совершать действие в специфической ситуации. Однако только умения поддаются наблюдению; компетенции – это характеристики, которые можно извлечь из наблюдений за действиями, за умениями [6].

И. Д. Лаптева подразделяет компетенции на ключевые, базовые и специальные. Ключевые связываются с успешностью личности в быстромеменяющемся современном мире, базовые определяют специфику некоторой предметной или над предметной области [7].

Одно из важнейших качеств, которое характеризует компетентность, – инициатива. Это внутреннее пробуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии. Инициатива представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом. Инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм.

Таким образом, умения представляются как компетенция в действии, то есть компетенция – это то, что порождает умение, действие. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле – как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы.

В контексте исследуемой нами проблемы целесообразно понятие «компетенция» рассматривать во взаимосвязи с понятием «квалификация». Быстрые изменения многих профессиональных задач, связанных, в частности, с введением новых технологий, требуют и новых квалификаций. Умения, обычно характеризующие выполнение какой-либо профессии, уже недоступны. Нужно еще уметь предвидеть трудности, принимать решения, сотрудничать и координировать свою деятельность. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт.

При обсуждении компетенций внимание обращается на конкретные ситуации, в которых они проявляются. Есть смысл говорить о компетенциях только тогда, когда они проявляются в какой-нибудь ситуации; непроявленная компетенция, остающаяся в ряду потенциальностей, не является компетенцией, а, самое большее, скрытой возможностью.

Компетентность человека связана с его деятельностью, а следовательно, и с профессией. Для успешного выполнения профессиональной деятельности ее субъекту необходимо обладать совокупностью психофизиологических, психологических и личностных характеристик, которые определяют как профессионализм.

Рассмотренные выше особенности деятельности операторов предполагают оценку следующих составляющих: а) быстрота мышления; б) оперативная память; в) психоэмоциональная устойчивость; г) скорость реакции (моторика); д) физиологическая готовность; е) нервно-психическая устойчивость на информационно-психологические воздействия. Готовность оператора к выполнению задач по предназначению является показателем подготовки.

Перечисленные выше параметры оценивались нами в процентном отношении к выполнению задания. Результаты пилотажного исследования следующие:

- 1-й курс: а) 65 %; б) 50 %; в) 60 %, г) 67 %; д) 55 %; е) 45 %.
- 5-й курс: а) 94 %; б) 95 %, в) 98 %; г) 97 %; д) 96 %; е) 95 %.

Подводя итоги анализа материалов исследования, можно оценить готовность к деятельности курсантов так: на 1-м курсе 57 % готовности; на 5-м – 95,8 % готовности.

Полеты на малых высотах, как показал эксперимент – это тренировки и опыт операторов беспилотных авиационных комплексов. Как и при любом освоении сложной деятельности, в освоении полетов на малых высотах

необходимо соблюдать принцип постепенного усложнения полетных заданий, закрепления нужных навыков, поддержания оптимальной работоспособности. Последнее условие в наибольшей мере зависит от самого оператора, от соблюдения им режима труда и отдыха. Необходимо учитывать, что выполнение полетного задания на малых высотах по сравнению с другими видами полетов в наибольшей мере зависит от состояния организма в предполетный период. Из результатов исследования можно заключить, что курсанты-пятикурсники не только дольше учились, но и в пять раз дольше у них проходили тренировки, что и определило их результат готовности к выполнению задач по предназначению.

Таким образом, для формирования уверенных и высококлассных специалистов беспилотных авиационных комплексов необходимо определение их профессиональной пригодности еще на стадии поступления в военное учебное заведение на данную специальность. Исходными данными этого определения являются основные характеристики деятельности операторов, а также оценка профессионально важных качеств курсантов, обеспечивающих успешность осуществления их будущей деятельности.

Список использованных источников

1. *Бодров, В. А.* Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
2. Особенности медицинского обеспечения полетов при подготовке летного состава к ведению воздушного боя / А. А. Кривонос [и др.]; под ред. Д. И. Иванова. – М.: Воен. изд-во, 2007. – 32 с.
3. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е.А.Климов. – М.: Академия, 2004 – 304 с.
4. *Кумкин, А. Н.* Тесты и тестовые задания по психологии: учебно-методическое пособие / А. Н. Кумкин, М. В. Косцова. – Севастополь: СНУЯЭиП, 2008. – 82 с.
5. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Розанова [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – М., 2009. – 112 с.
6. *Матюшкин, А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 126 с.
7. *Матюхина, З. П.* Основы физиологии, питания, микробиологии, гигиены и санитарии: учеб. для студентов учреждений НПО / З. П. Матюхина. – М.: Академия, 2011. – 208 с.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

Н. К. Плавник, Е. В. Лешкевич

Республиканский институт высшей школы, Минск

N. Plavnik, E. Leshkevich

Republican Institute of higher education, Minsk

УДК 159.99

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

THE AMBIGUITY TOLERANCE AND CAREER ORIENTATIONS OF STUDENTS

В статье проанализирован конструкт «толерантность к неопределенности» и рассмотрены карьерные ориентации студентов. Толерантность к неопределенности рассматривается авторами как важная составляющая личностная черта современного студента, способствующая быстрому реагированию на изменения, происходящие в социальной действительности. Карьерные ориентации рассматриваются как ценностные установки студента на этапе реализации профессиональных компетенций, способствующие реализации потенциала личности. Проанализировано влияние толерантности к неопределенности на карьерные ориентации студентов педагогического факультета. Сделан вывод о взаимосвязи толерантности/интолерантности и карьерных ориентаций студентов.

Ключевые слова: толерантность; интолерантность; новизна; сложность; неразрешимость; карьерные ориентации; установки.

The article presents such concepts as “tolerance to uncertainty” and “career orientations”. Tolerance to uncertainty is considered by the authors as an important component of the personality trait of a modern student, contributing to a rapid response to changes in social reality. Career orientations are considered as value orientations of the student at the stage of realization of professional competences and promoting realization of potential of the expert. Analyzes the impact of ambiguity tolerance on career orientations of students of pedagogical faculty. He conclusion is made about the influence of tolerance / intolerance on career orientations of students.

Keywords: tolerance; intolerance; novelty; complexity; insolubility; career orientations.

В связи с появлением технических разработок в различных областях социальной действительности, использование робототехники, интеграция человеческого и компьютерного ресурсов привели к тому, что современный специалист находится в нестабильной профессиональной обстановке, в которой необходимо постоянно развиваться и приобретать новые компетенции. В данных стрессовых ситуациях важным становится наличие такой черты личности, как толерантность к неопределенности, которая позволит понять, как действовать в ситуации неопределенности и выработать толерантность к ней, соответствуя современной действительности.

На сегодняшний день рынок труда находится в постоянной динамике. Появляется новая образовательная среда, в которой студент и будущий специ-

алист должен быть гибким, мобильным и творчески подходить к решению поставленных задач. Так, согласно Положению, разработанному в соответствии с Законом Республики Беларусь от 1 июля 2010 г. «О поддержке малого и среднего предпринимательства» (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2010 г., № 170, 2/1703), определяются условия и порядок регистрации юридического лица в качестве инкубатора малого предпринимательства, а также особенности его деятельности. Осуществляется поддержка молодых предпринимателей в различных областях и сферах деятельности.

В образовательной среде в рамках структурного подразделения Барановичского государственного университета был создан студенческий бизнес-инкубатор, направленный на развитие предпринимательской карьерной ориентации: развитие предпринимательских компетенций у начинающих предпринимателей, расширение направлений коммерциализации научных и инновационных разработок студентов путем вовлечения студентов, магистрантов, аспирантов в коммерческую, производственную и инновационную деятельность. В этой связи является актуальным развитие такой личностной черты, как толерантность к неопределенности, способствующая развитию предпринимательской ориентации студентов.

На протяжении последнего десятилетия наблюдается возросший интерес к конструкту «толерантность к неопределенности» в качестве объяснительного феномена поведения личности в процессе осуществления социальной, профессиональной, образовательной деятельности. В своей работе «Идентичность личности в условиях социальных изменений» Е. П. Белинская утверждала, что концепт «толерантность к неопределенности» начинает реализовываться в максимально широкие экспликативные функции, претендуя тем самым на статус одной из центральных психологических категорий [1, с. 479]. То есть данное понятие является на сегодняшний день значимым и важным в условиях потребности быстрого реагирования на изменения, происходящие в социальной, образовательной, профессиональной действительности студентов.

Толерантность к неопределенности рассматривается с точки зрения трех подходов: 1. Толерантность к неопределенности как концепт теории авторитарной индивидуальности Э. Френкель-Брунвик (1948; 1949). 2. Толерантность к неопределенности в рамках теории черт личности С. Баднера (1960–1962). 3. Толерантность к неопределенности и понятие «вероятность» в моделях рационального принятия решений (D. McLain, 1993).

В данной работе акцент понятия «толерантность к неопределенности» находится в рамках второго подхода, так как позиционируется как личностное содержание, включающее в себя эмоциональные, когнитивные, поведенческие реакции в ситуации неопределенности, и наиболее актуально в рамках рассмотрения карьерных ориентаций студентов педагогического факультета.

Впервые толерантность к неопределенности как черту личности исследовал С. Баднер (S. Budner, 1962) в рамках диссертационного исследования. Он обнаружил, что реакции на ситуации неопределенности зависят от эмоционально-индивидуального восприятия индивида. Так, для одного индивида ситуация неопределенности может быть стрессовой, а для другого – адекватной и приемлемой. Следовательно, форма поведения индивидов в одной и той же ситуации будет отличаться.

С. Баднер рассматривал ситуацию неопределенности как восприятие угрозы индивидом и, как следствие, – проявление подавления неопределенности либо опровержение неопределенности. Если личность использует подавление, значит, она воспринимает ситуацию в качестве неизбежного факта, который невозможно изменить. Когда личность стремится к опровержению неопределенности, то она совершает «усилие», «действие» над преодолением стрессовой неприятной ситуации в пользу субъективного восприятия данной ситуации.

Согласно подходу С. Баднера, реакция личности на восприятие угрозы, характеризующейся новизной, сложностью, неразрешимостью, проявляется в таких формах поведения, как: 1) репрессия и отрицание; 2) беспокойство, дискомфорт; 3) деструктивное поведение; 4) поведение избегания.

В связи с этим автор предлагает следующие определения толерантности/интолерантности к неопределенности. Толерантность к неопределенности – это тенденция воспринимать неопределенные ситуации как желательные. В свою очередь интолерантность к неопределенности подразумевает восприятие неопределенных ситуаций как источника угрозы [2, с. 29–50].

А. Р. MacDonald (1970 г), исследовав конструкт «толерантность к неопределенности», обнаружил, что существует много исследований, которые пересекаются между собой в различных плоскостях, и предложил свое определение толерантности к неопределенности, которое рассматривал как поиск неопределенности индивидом. А. Р. MacDonald и С. Баднер отнесли данное понятие к плоскости в первую очередь восприятия индивидом самой ситуации. То есть А. Р. MacDonald рассматривал данный конструкт как поиск комфорта в неопределенных ситуациях, обладание преимуществом при выполнении неоднозначных задач.

Р. Нортон (R. Norton, 1975) обозначил ситуацию неопределенности как угрозу, зависимую не только от восприятия, но и от других когниций. То есть, находясь в ситуации неопределенности, личность может рассматривать данную ситуацию неопределенности не только используя личный опыт восприятия, но и мышления, памяти, воображения и др. Р. Нортон, исследуя понятие толерантности к неопределенности посредством контент-анализа статей, выделил категории данного термина: 1) множественность суждений; 2) неточность, неполнота и фрагментированность; 3) вероятность; 4) не-

структурированность; 5) дефицит информации; 6) изменчивость; 7) несоместимость и противоречивость; 7) непонятность.

Р. Халлман (1976 г.) рассматривал толерантность к неопределенности как способность индивида принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять не связанности и противоречивости информации, принимать неизвестное и не чувствовать себя неуверенно перед неопределенностью.

Д. МакЛейен (1993 г.) рассматривал толерантность к неопределенности как сложный спектр человеческих проявлений: от отвержения до привлекательности индивида к неопределенности [2, с. 15–19].

Таким образом, анализ данного понятия в рамках подхода теории черт личности позволяет нам рассматривать конструкт толерантность к неопределенности как стрессовую ситуацию для личности, восприятие которой зависит от личного опыта и других когний индивида. Умение противостоять или принимать новую стрессовую ситуацию зависит от готовности личности быть к ней толерантной.

Согласно исследованиям Г.У.Солдатовой, «толерантность к неопределенности – это личностная черта, благодаря которой индивид может себя чувствовать комфортно в ситуации высокой антропии. Он способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации часто берет на себя ответственность, готов принимать решения без долгих сомнений и боязни неудач. В непривычной ситуации он видит возможность развития и проявления своих способностей и навыков».

Напротив, интолерантность к неопределенности – это личностная черта, в результате которой личность воспринимает необычные и сложные ситуации как угрожающие, не дающие новые возможности. Недостаток информации или ее двусмысленность доставляют личности дискомфорт. Интолерантные субъекты комфортнее чувствуют себя в привычной обстановке и предпочитают четкие формулировки, ясные цели и простые задачи [3, с. 94–97].

Анализ данных определений позволяет нам дифференцировать понятия толерантности/интолерантности к неопределенности. Интолерантная к неопределенности личность испытывает дискомфорт в сложившейся ситуации неопределенности, не стремится преодолевать препятствия. Отсутствуют гибкость, мобильность, творческий подход к ситуации. Толерантная к неопределенности личность обладает теми личностными чертами, которые способствуют быстрому и продуктивному реагированию в сложившейся стрессовой ситуации. Именно данная черта личности на современном этапе развития общества является стержневой в разнообразных видах деятельности, способствует достижению максимальных результатов в ситуации неопределенности, позволяет личности быть успешной и конкурентоспособной.

Нами было проведено исследование, цель которого – выявить взаимосвязь толерантности/интолерантности на карьерные ориентации студентов

педагогического факультета. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку испытуемых составили студенты I–III курсов в количестве 56 человек. Были использованы методики: «Шкала толерантности к неопределенности С. Баднера в адаптации Г. У. Солдатовой», методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры Э. Шейн в адаптации В. А. Чикер, В. Э. Винокурова». Обработка результатов осуществлялась с помощью регрессионного анализа (Статистика 6.0).

Диагностика интолерантности к неопределенности, сопряженная с субшкалами, позволяет обнаружить основной источник интолерантности: новизна, сложность, неразрешимость.

Для студентов, у которых преобладает карьерная установка «профессиональная ориентация», характерна взаимосвязь переменной «сложность» и установки на профессиональную компетентность ($\beta = 0,42$, $p = 0,003$). Полученные результаты позволяют также сделать вывод, что у таких студентов наблюдается обратная взаимосвязь переменной «новизна» и переменной «профессиональная компетентность» ($\beta = -0,34$, $p = 0,012$). Следовательно, студенты, обладающие талантом в педагогической деятельности, желающие быть профессионалами в своей области, постоянно должны находиться в процессе приобретения нового опыта и знаний, так как быстро утрачивают интерес в отсутствии преодоления сложности профессиональных проблем. Таким специалистам необходимо постоянное профессиональное развитие (посещение мастер-классов, тренингов, курсов).

Высокий уровень переменных «сложность» ($\beta = 0,73$, $p = 0,03$) и «новизна» ($\beta = 0,21$, $p = 0,26$) обуславливает высокий уровень переменной «карьерная ориентация «менеджмент»». Такие студенты стремятся на объединение усилий коллектива, поиск и формирование команды с целью наилучшего результата и распределения ответственности за выполненное дело между коллегами. Чем ниже уровень переменной «интолерантность», тем выше уровень ориентации на менеджмент ($\beta = -0,69$, $p = 0,02$). То есть готовность противостоять и преодолевать сложность и новизну проблем в профессии способствует развитию толерантности к неопределенности личности.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют, что чем выше переменная «новизна», тем ниже переменная «автономность» ($\beta = -0,16$, $p = 0,23$). Студент, ориентированный на установку «автономность», предпочитает самостоятельность и независимость. Он не готов работать в команде и нести ответственность за коллектив, не привязан к месту работы, так как ценит личное пространство и возможность решать профессиональные трудности самостоятельно, не стремится к управленческой деятельности. При этом самостоятельность и независимость вызывают у таких студентов беспокойство и дискомфорт в новых проблемных ситуациях.

Результаты исследования свидетельствуют, что низкие значения переменной «новизна» соответствуют низким значениям переменной «стабильность работы» ($\beta = -0,16$, $p = 0,25$). Установка «стабильность работы» предполагает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию, заботится о своих работниках-пенсионерах и платит большие пенсии, выглядит более надежной в своей отрасли. Специалисты с данной установкой могут быть талантливыми, но тяжело воспринимают непонятные двойственные ситуации. Предпочитают достигать высоких профессиональных результатов, работая на одну организацию, несмотря на большие перспективы на другом месте работы.

Чем выше показатели таких переменных, как «новизна» ($\beta = -0,19$, $p = 0,31$) и «интолерантность» ($\beta = -0,46$, $p = 0,11$), тем ниже уровень ориентации на установку «служение». Чем выше значение переменной «сложность», тем выше установка студента на карьерную ориентацию служение ($\beta = 0,28$, $p = 0,23$). Для таких студентов важным является быть значимым для окружающих, совершать добрые поступки для людей, принадлежать какому-либо сообществу. Студент с такой ориентацией не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям. Такой специалист готов решать сложные профессиональные вопросы, в рамках которых уже приобретен опыт, так как новизна ситуации создает дискомфорт и условия для неприятия ситуации.

Высокие показатели переменных «сложность» ($\beta = 0,71$, $p = 0,03$) и «неразрешимость» ($\beta = 0,15$, $p = 0,32$) соотносятся с высокими показателями переменной «вызов». Это значит, что сложные и неразрешимые трудности в профессиональной деятельности таких студентов не пугают. Они готовы конкурировать, преодолевать препятствия, приобретать новые знания (посещение курсов, тренингов, лекций). Часто бросают вызов коллегам. В то же время низкие показатели ориентации на установку «вызов» ($\beta = -0,71$, $p = 0,05$) взаимосвязаны с высоким уровнем переменной «интолерантность». Следовательно, интолерантные студенты будут испытывать сложности при конкуренции в профессиональной деятельности в будущем, в то время как толерантные к неопределенности студенты будут более активно конкурировать и стремиться одерживать победу на профессиональном поприще.

Нами было установлено, что высокие показатели переменной «новизна» соотносятся с низкими показателями переменной «интеграция стилей жизни» ($\beta = -0,37$, $p = 0,06$). Для таких студентов характерно создание гармонии личной и профессиональной сфер жизнедеятельности при постоянно меняющихся условиях. Новизна и неординарность ситуации будут вызывать у студентов разрозненность действий в профессиональной деятельности и неосознанность дальнейших перспектив. Такие студенты воспринимают новые задачи как неразрешимые, а стабильность –

как необходимое условие благоприятной личной и профессиональной жизнедеятельности.

Анализ данных показал, что чем выше значения переменной «сложность», тем выше значения переменной «предпринимательство» ($\beta = 0,71$, $p = 0,001$). Чем выше показатели переменной «интолерантность», тем ниже – переменной «предпринимательство» ($\beta = -0,62$, $p = 0,004$). Таким образом, студент с ориентацией на предпринимательство готов преодолевать сложности на различных этап построения своего дела, не распределяя ответственность на других коллег, и в ситуации неопределенности старается творчески ее разрешить, используя различные когниции.

Обобщая данные исследования, можно сделать вывод, что толерантной к неопределенности личности свойственно преодолевать трудности на профессиональном пути, приобретать новые знания, заниматься самосовершенствованием, быть конкурентоспособным и соответствовать профессиональным требованиям современной действительности.

Список использованных источников

1. Идентичность личности в условиях социальных изменений: дис. ... докт. психол. наук / Е. П. Белинская. – М., 2006. – 479 с.
2. Юртаева, М. Н. Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук / М. Н. Юртаева. – Екатеринбург, 2011. – 164 с.
3. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

(Дата подачи: 26.02.2019 г.)

Н. М. Плескачева

Республиканский институт высшей школы, Минск

N. Pleskachova

Republican Institute of higher education, Minsk

УДК 159.99

ВЕБ-ПРОСТРАНСТВО КАК ПРИЗНАК СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ПОКОЛЕНИЯ Z

WEB SPACE AS A SIGN OF THE SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT OF GENERATION Z

В статье представлены результаты исследования социальной ситуации развития поколения Z. Описаны психологические особенности и новообразования данного поколения. Проанализированы и представлены рекомендации при взаимодействии с представителями поколения Z в учебной и трудовой деятельности.

Ключевые слова: социальная ситуация развития; новообразования; психологические особенности; поколение Z.

The article presents the results of the study of the social situation of the development of generation Z. The psychological characteristics and neoplasm of this generation are Described.

Analyzed and presented recommendations in the interaction with representatives of generation Z in education and work.

Keywords: social situation of development; neoplasms; psychological features; generation Z.

В системе образования сегодня активно обсуждается проблема взаимодействия педагогов с воспитанниками. Так как они являются представителями разных поколений и на многие вещи объективно смотрят по-разному, с нашей точки зрения, актуальным является вопрос рассмотрения социальной ситуации развития современной молодежи, относящейся к поколению Z. При описании социальной ситуации развития мы отталкивались от идей Л. С. Выготского. Очевидно, что процесс индивидуального развития человека развивается в культурном (социальном) пространстве и некотором промежутке времени. При этом существуют воздействия как со стороны социального пространства на личность, так и изменения человеком самого этого социального пространства. Процесс такого взаимодействия (отношений между личностью и средой) – это конкретные условия, в которых осуществляется возвращение индивидуальной программы развития и которые оказывают на нее соответствующее воздействие. Условия как система отношений между индивидом и средой могут быть благоприятными или неблагоприятными для индивидуального развития человека. Значит, его результаты в большей степени будут зависеть от конкретных условий, в которые попадает человек. И в первую очередь это будет сказываться на формировании тех новообразований, которые в меньшей степени обусловлены программой развития, заложенной в генотипе. Поэтому актуальность рассмотрения социальной ситуации развития поколения Z не вызывает сомнений.

Социальная ситуация развития – специфическая для каждого возраста система отношений ребенка с окружающим миром. Социальная ситуация развития данного возраста представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды как из основного источника своего развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным [1, с. 23].

С другой стороны, для понимания развития человека важно приложение разработанного Б. Г. Ананьевым комплексного подхода, ориентированного на разностороннее рассмотрение многоуровневой, системной организации структуры человека. Именно такое соединение естественнонаучного и культурно-исторического взглядов легло в основу нашего исследования. Так как сегодня наиболее часто используется терминология теории поколений Нейла Хоува (Neil Howe) и Вильяма Штрауса (William Strauss), то мы решили рассмотреть данную теорию. Авторы данной теории поколений связали социально-психологические особенности представителей разных возрастных групп с экономическими циклами развития государств и про-

следили эти циклы на примере Америки за более чем 500-летнюю историю этого государства. По их мнению, каждый период длится примерно 20 лет.

Людей, рожденных в тот или иной период, объединяет не только набор ценностей, но и историческая миссия. Личность формируется под воздействием разных факторов: социума, семьи, активности самого человека и т. д., но людей одного поколения объединяют фундаментальные особенности мировоззрения, взгляды на жизнь, ценности. Для нас представляет интерес поколение Z – молодежь, которая родилась в начале 2000-х гг. Что для них характерно? Как можно описать их социальную ситуацию развития? В обществе сосуществуют различные поколения, наиболее социально активны последние четыре, но не всегда их взгляды на жизнь соотносятся друг с другом, поэтому важно понимать, в чем отличия представителей различных поколений. Сегодня творят историю представители поколений X и Y, но завтра им придет на смену поколение Z. Это молодые люди примерно 20-ти лет, которые сегодня получают образование. Поэтому для системы образования важно понимать, кто является ее потребителем, какими свойствами и психологическими особенностями обладает Z-представитель, какие элементы образовательной среды для него наиболее значимы, как подстроить систему образования под потребности представителей поколения Z. Именно эти задачи мы ставили в нашей работе. Если посмотреть, что говорят о представителях Z-поколения, то можно услышать, что они не читают книг, практически не гуляют на улице, играм на улице предпочитают общение с компьютером. Если посмотреть более вдумчиво на это поколение, то можно увидеть, что они являются экспертными потребителями различных гаджетов. Смартфон, айфон или компьютер для них – естественная среда обитания. Не читая книг в большом объеме, они, тем не менее, не менее экспертны, просто для них источник информации – ГУГЛ, который все знает.

Особенностью поколения Z является клиповое мышление, потому что они ищут ответы на конкретные вопросы. Они не хотят тратить время на глубокое и всестороннее понимание процессов и явлений, поэтому им нужно научиться обрабатывать информацию. Чему стоит поучиться у поколения Z: технологической продвинутости, решимости и открытости мышления. Поколение Z живет в мире, где благодаря быстрому научно-техническому прогрессу барьеры между физическим и виртуальным миром практически рухнули, поэтому Z-представители вообще не видят разницы между виртуальным и реальным. Для них намного проще купить необходимую вещь в Интернете, просмотрев сайты с предложениями и прочитав отзывы потребителей, чем ходить по магазинам в поисках необходимого.

Следующей важнейшей особенностью поколения Z называют персонализацию. Как и все поколения, поколение Z столкнулось с подростковой неуверенностью, стремлением «найти свою игру» и одновременным жела-

нием продемонстрировать свою уникальность. В нашем исследовании мы провели опрос студентов 1-го курса Института бизнеса БГУ, в нем приняли участие 62 студента специальности «Бизнес-администрирование» и 43 студента специальности «Логистика».

Приводим некоторые высказывания дословно: «У меня есть масса способов показать и предьявить себя миру: создание страничек в социальных сетях: в Контакте, в Фейсбуке, в Инстаграм; публикация постов в Инстаграм и твитов в Твиттере; лайков понравившейся мне информации. Это просто! Все, что нужно сделать, – посмотреть мою ленту в Facebook, и через несколько секунд вы будете знать, что я люблю». Таким образом поколение Z обладает беспрецедентными возможностями выбирать и контролировать свои предпочтения. Это прекрасная возможность, если использовать ее в благих целях. Однако при массовом доступе к сети Интернет и при возможности скрыть реальную картину, чтобы произвести определенное впечатление, Интернет сегодня дает как огромные возможности, так и многочисленные риски. Именно с целью профилактики деструктивных коммуникаций в веб-пространстве на кафедре психологии и педагогического мастерства в рамках переподготовки по специальности веб-психология создан одноименный курс с целью минимизации опасности, исходящей от веб-коммуникации.

На долю поколений X и Y пришлось много перемен, которые произошли в нашем обществе. Традиционные модели достижений успеха оказались не выигрышными, поэтому представителей X и Y переполняли уверенность в собственных силах и стремление достичь чего-то большего. Они планировали стать финансовыми магнатами или Марками Цукербергами, спасти мир или хотя бы создать свое дело, которому было бы уготовано великое будущее. И искренне верили, что они именно то поколение, у которого все получится. Уже их дети – Z-поколение росло с пониманием того, что для достижения успеха в жизни надо четко понимать свои цели и действовать в соответствии с ними. Для поколения Z характерны практичность и реалистичность. Обращаясь к результатам опроса, хочется упомянуть высказывание представителя поколения Z: «Наши подростковые мечтания о роли финансовых воротил уступают место страхам вообще ничего не добиться в жизни. Для того, чтобы преуспеть, надо смотреть на жизнь трезво и реалистично».

Следующей особенностью социальной ситуации развития поколения Z можно назвать синдром упущенных возможностей. Представители Z-поколения моментально получают информацию о том, что происходит в жизни и мире, потому что одновременно получают информацию сразу из нескольких экранов: смартфонов, айфонов, планшетов, ноутбуков и т. д. Причем телевизионные экраны для поколения Z теряют актуальность (72 % респондентов из нашего опроса отметили, что вообще не смотрят телевизор). Это

скорее всего связано с недостаточной оперативностью представления информации. От последних новостей из разных уголков мира до информации о том, кто кого пригласил на день рождения, поколение Z знает все и всегда. И это неудивительно, учитывая, что они черпают информацию не менее чем с пяти экранов одновременно – любая информация, образно говоря, находится на расстоянии клика. Быть в контакте для поколения Z все равно что дышать. Из опроса: «Наличие доступа к информации и контакт со сверстниками для нас как воздух. Страх что-то упустить заставляет нас все время контролировать свои аккаунты».

По данным нашего исследования, 44 % представителей поколения Z проверяют свои аккаунты в социальных сетях как минимум раз в час, а 7 % – раз в пятнадцать минут. Поколение Z – это поколение «сделай сам». Они критикуют традиционное образование за его длительность и ненаправленность на практику. Идеалами для представителей поколения Z являются люди, которые самостоятельно смогли освоить те или иные навыки и с их помощью добиться результатов. Атлеты, выигрывавшие чемпионаты мира, например, кениец Джулиус Йего – самоучка, чьим тренером был YouTube, – резко подняли планку значения выражения «сделай сам». Представители поколения Z стараются решить любые вопросы, связанные с недостатком каких-либо знаний или обучением каким-либо навыкам и т.д., самостоятельно, с помощью веб-пространства, где ответы можно найти на все. С целью проанализировать мотивацию представителей Z-поколения, в частности, мотивацию успеха и боязнь неудачи, мы использовали опросник А. А. Реана. Результаты получились следующие: у 41 % респондентов было более выражено стремление к достижению успеха, у 37 % – определенной тенденции не выявлено, у 22 % – более выражен страх неудачи.

Анализируя результаты изучения ценностных ориентаций представителей Z-поколения, мы получили следующие приоритеты:

- богатый внутренний мир и потребность защитить его, поэтому избегают конфликтов, ссор и противоречий;
- уважение к личному пространству других людей;
- высокий уровень достижения мастерства в выбранной сфере;
- стремление к лидерству.

Чему стоит поучиться у поколения Z: вере в собственные силы и способности быстро развиваться. Но сегодня встает и ряд проблем взаимодействия с представителями поколения Z: как их учить и как с ними работать.

«По большому счету поколение Z – это гении, но работодатели столкнулись с проблемами другого порядка при найме молодых людей:

- высокая уверенность в своей уникальности;
- своенравность;
- уже на этапе прохождения испытательного срока требование большой заработной платы;

- низкая вовлеченность в рабочий процесс;
- если работа перестает вызывать интерес, с легкостью увольняются, что создает постоянную текучку кадров» [2].

Д. Стиллман изучил поведение молодых людей на работе и дает несколько простых рекомендаций:

- ставить четкие цели и задачи, которые дают быстрый видимый результат, расписывая все нюансы;
- создание интереса через привлечение к участию в больших проектах, пусть это будет небольшой этап одной из задач, но ощущение причастности к чему-то большему очень хорошо мотивирует;
- общение на равных – центениалы авторитетов не признают;
- удаленная работа – самый привлекательный вариант для Z-тов;
- сроки работы должны строго регламентироваться – это единственное ограничение, которое приемлемо для этого поколения;
- поощрения и небольшие вознаграждения в конце каждого успешного завершения работы [3, с. 17].

Что касается образования, то оно «безнадежно устарело», так говорят учителя, столкнувшиеся с проблемой обучения поколения Z, все, что работало раньше: передача знаний из уст в уста, заучивание стихов или отрывков наизусть произведений – уже не работает. Да и сами учителя перестали быть авторитетом для учеников, поэтому в образовательной сфере очень остро стоит вопрос: как учить поколение Z, который остается открытым. Из небольшого по времени опыта взаимодействия и наблюдения за центениалами, педагоги выделили несколько параметров для успешного обучения:

- оснащенность классов современными гаджетами;
- вместо учебников – электронные книги и пособия;
- индивидуальный подход к каждому ученику вместо обычной «уравниловки»;
- создание мотивации и здоровой конкуренции среди учащихся;
- сложные темы подавать в виде презентаций с наглядными образами и минимумом текста;
- часть тестовых заданий должна быть в форме компьютерной игры (например, квеста);
- привлечение в школы и другие учебные заведения людей, достигших успеха в той или иной области;
- введение коучинга как предмета, чтобы дети учились правильно ставить цели и достигать их;
- занятия на сплочение команды и принятие совместных решений.

В 2016 г. Сбербанк России опубликовал интересные данные на основании исследования групп, в которые входили дети от 5 лет и молодые люди до 24-летнего возраста. Исследование включало в себя интервью с родителями, учителями, самими участниками фокус-групп, а также анализ по-

пулярных блогов. Центениалы, или поколение Z, – исследование Сбербанка позволило выделить ряд особенностей этого непонятого для старшего возраста поколения:

- у центениалов плохая бытовая ориентация вследствие родительской гиперопеки;
- они верят в свою исключительность и неповторимую индивидуальность;
- стремятся к быстрому успеху и гедонизму;
- тяжело преодолевают жизненные трудности, упорный труд не для них;
- считают, что построение глобальных перспектив неоправданно, важно жить сегодняшним днем;
- не признают авторитетов;
- с родителями часто дружеские партнерские отношения;
- не воспринимают критику;
- любят самосовершенствоваться;
- это поколение креативщиков и интернет-предпринимателей;
- в информатике, интернет-технологиях разбираются лучше учителей («родились с кнопкой на пальце»);
- фиксируют свое внимание на информации не более 8 секунд, поэтому важно преподносить им эту информацию кратко и наглядно, лучше в форме картинок;
- комфорт и тихое счастье для них превыше всего [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что проблемы, с которыми мы сталкиваемся при взаимодействии с представителями поколения Z, – это проявление их своеобразной социальной ситуации развития. И представителям других поколений X и Y, которые сегодня являются организаторами и творят историю, необходимо помнить, что им на смену придет поколение Z с описанными выше своеобразными проявлениями, которые надо принимать и находить возможности продуктивно взаимодействовать.

Список использованных источников

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека/ Л. С. Выготский – М.: Изд-во Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Поколение Z – что это такое и какие их характерные черты? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kak-bog.ru/pokolenie-z-cto-eto-takoe-i-kakie-ih-harakternye-cherty>. – Дата доступа: 31.01.2019
3. *Стиллман, Д.* Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / Д. Стиллман, И. Стиллман; пер. с англ. Ю. Кондукова. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 23 с.

(Дата подачи: 08.02.2019 г.)

В. А. Поликарпов

Белорусский государственный университет, Минск

V. Polikarpov

Belorussian State University, Minsk

УДК 159.9.05

МОДЕЛИ ПАМЯТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

MEMORY MODELS ADOPTED IN MODERN PSYCHOLOGY

В статье представлены модели памяти, принятые в современной психологии. Они рассмотрены в контексте процессов памяти: запоминания, сохранения, воспроизведения и забывания. Акцент сделан на когнитивистских подходах. Впервые в отечественном издании приводятся модели, разрабатываемые квантовой психологией.

Ключевые слова: запоминание; сохранение; воспроизведение; забывание; эхо-механизм; целевое воспоминание; признак извлечения; процесс распространения активации; непреднамеренное забывание; мотивированное забывание; контекстуальная флуктуация; интерференция; принцип перегрузки признака; позитивное смещение; регулирование эмоции; вытеснение; теория уровневой переработки информации; сенсорный регистр; блок распознавания информации; рабочая память; долговременная память; эксплицитная память; имплицитная память; декларативная память; процедурная память; семантическая память; биографическая память; эпизодическая память; ввозный значащий элемент; флуктуация кластера; напряженный кластер; интерпретатор.

The article presents the memory models adopted in modern psychology. They are considered in the context of memory processes: memorization, preservation, reproduction and forgetting. The emphasis is on cognitive approaches. For the first time in the domestic edition of the model are developed by quantum psychology.

Keywords: memorization; preservation; reproduction; forgetting; echo mechanism; target memory; extraction feature; activation propagation process; unintentional forgetting; motivated forgetting; contextual fluctuation; interference; characteristic overload principle; positive displacement; emotion regulation; repression; level theory information processing; touch register; information recognition block; working memory; long-term memory; explicit memory; implicit memory; declarative memory; pro pedal memory; semantic memory; biographical memory; episodic memory; a significant import element; cluster fluctuation; stressful cluster; interpreter.

В настоящее время можно встретить случаи, когда преподавание общей психологии ведется по старым учебникам или по учебникам, воспроизводящим устаревшие модели. Также как до сих пор можно столкнуться с определением психики как «отражения объективного мира в мозгу человека» и т.п. Между тем психология ушла далеко вперед, появились новые направления, новые инструменты исследования и интерпретации феноменов психики. В предлагаемой статье сжато представлены основные модели памяти, принятые в современной общей психологии.

¹ Публикация подготовлена при поддержке гранта БРФФИ (договор № Г18Р-267 от 30.05.2018.

Среди всех психологических понятий только память прошла долгий путь от античности до наших дней. О памяти говорилось в мифологии, религиозных учениях, ее изучает современная психология. Однако следует признать, что, по большому счету, о памяти мы не знаем ничего. Она по-прежнему остается загадкой. Мы строим теоретические модели, наблюдая за тем, как работает память. Насколько они соответствуют реальности, трудно судить. Впрочем, современную психологию это не волнует. Основная задача современной психологии – помочь в создании искусственного интеллекта [9; 11; 12]. Если наши модели работают как память, значит, задача решена [3]. Этого довольно.

Что же говорит современная психология о памяти? Прежде всего определение: память – это психический процесс, состоящий в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении индивидом своего опыта. Это близко к пониманию памяти в мифологии и религии, где память – основополагающая способность души воспринимать, понимать и ориентироваться в окружающем мире. Это основа психики. До сих пор на бытовом уровне потеря памяти отождествляется с безумием.

Выделяют четыре процесса памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание.

Запоминание. Можно говорить о разной длительности запоминания. В этом случае говорят о кратковременной, оперативной и долговременной памяти. Если в основу запоминания положить характер целей, то запоминание подразделяют на произвольное и произвольное. В зависимости от используемых средств оно может быть непосредственным и опосредованным. В зависимости от запоминаемого материала выделяют визуальную, слуховую, обонятельную, вкусовую и т. п. виды памяти. Запоминание – это всегда связывание вновь поступающего материала с уже имеющимся.

Сохранение. Это передача информации во времени. Каждый вид памяти использует свои механизмы сохранения информации. Однако в основе всех их лежит принцип повторения. Например, кратковременная память использует эхо-механизм [8]. Сохраняемая информация сохраняется наподобие эха в пустой комнате. В долговременной памяти информация не только все время воспроизводится, но и изменяется в соответствии с нуждами текущей деятельности. Иными словами, она обрабатывается.

Воспроизведение. К этому процессу отнесены термины «узнавание», «воспроизведение», «припоминание». Извлечение информации из памяти, пожалуй, одна из самых сложных проблем психологии памяти. То, что мы ищем в памяти, называется целевым воспоминанием. То, что обеспечивает доступ к памяти, называется признаком извлечения. Имеет место процесс распространения активации. Уровень активации следа возрастает, когда воспринимается нечто, ассоциирующееся с ним. Но почему из всего материала, ассоциирующегося с этим нечто, активизируется именно этот след,

неизвестно. Если бы мы это поняли, можно было бы создать разумные поисковые системы, которые работали бы как память человека. Ведь Интернет представляет собой огромное хранилище информации, своего рода долговременную память.

Забывание. Выделяют непреднамеренное и мотивированное забывание [2]. К факторам непреднамеренного забывания относят течение времени, контекстуальную флуктуацию и интерференцию. Контекстуальная флуктуация проявляется в том, что с течением времени контекст воспоминания изменяется. Поэтому одно и то же событие с годами может оцениваться по-разному. Интерференция проявляется в том, что мешают родственные следы. Здесь проявляется принцип перегрузки признака. Один и тот же признак связан с разным материалом. Вспомните, как герой Чехова не мог вспомнить фамилию человека, имевшую некоторое отношение к лошадям. Выделяют ретроактивную интерференцию и проактивную. В первом случае признак, используемый для того, чтобы извлечь целевое воспоминание, ассоциируется с дополнительными воспоминаниями, возникшими позже искомого (торможение назад), а во втором – с возникшими ранее (торможение вперед).

Мотивированное забывание проявляется себя как позитивное смещение, регулирование эмоции и вытеснение. Позитивное смещение – это переоценка воспоминаний в положительную сторону. Это связано с возрастными особенностями. Я знаю ветерана афганской войны, который утверждает, что пребывание на войне было лучшим периодом в его жизни. Раньше он так не думал. Регулирование эмоции тоже приводит к переоценке воспоминаний. Вытеснение впервые было открыто З. Фрейдом. Мы забываем событие, имеющие негативную эмоциональную окраску. Например, Фрейд рассказывает о том, что трижды забывал купить в писчебумажном магазине свой любимый сорт бумаги (по-немецки *Fließpapier*). Причиной было то, что данное слово было созвучно с фамилией неприятного для него человека (*Dr. Fliess*) и поэтому было вытеснено и, как следствие, забыто.

Виды памяти. Советский психолог П. П. Блонский предложил генетическую классификацию видов памяти. Генетически первичной является моторная память, которую можно зафиксировать уже у месячного младенца. Далее появляется аффективная (чувственная) память. На этой стадии развития основанием для формирования реакции служит эмоция. На следующей стадии возникает образная память, а потом – высшая форма, свойственная взрослому, словесно-логическая. Очень подробно процесс перехода от образной к словесно-логической памяти изучен А. Н. Леонтьевым, использовавшим для этого так называемую методику двойной стимуляции.

Формы памяти. Сюда относят произвольную и произвольную память. Во втором случае имеет место волевое усилие при запоминании. Здесь возникают очень сложные вопросы. Как много информации мы запоминаем,

делая волевое усилие, чтобы запомнить? Насколько эффективно такое запоминание? Исследования показали, что важнейшим условием успешного запоминания является причастность материала к основному руслу осуществляемой в данный момент деятельности и/или к сфере значимых, устойчивых мотивов. П. И. Зинченко сформулировал это положение так: основная форма произвольного запоминания является продуктом целенаправленной деятельности, не мнемической по своему характеру. Сам процесс запоминания не должен быть целью деятельности. Иными словами, мы запоминаем то, что включено в нашу деятельность. Вспомните, как в школе вы учили стихи. Стихи не запомнились, зато вы прекрасно помните, как их учили. Правильно, ведь процесс запоминания и был целью деятельности. Экспериментальные исследования памяти показали, что эффективность запоминания зависит от того, какого уровня переработки достигла воспринятая субъектом информация. При этом проблема произвольности снимается с повестки дня. Исследования Т. Хайда и Дж. Дженкинса показали, что только глубина переработки, а не желание запомнить материал, важны для запоминания [4; 5].

Теория уровневой переработки информации. Теория уровневой переработки информации на сегодняшний день является одной из самых влиятельных в психологии [8]. Она предложена когнитивными психологами Ф. Крейком и Г. Локхартом. Они показали, что включение материала в более сложную деятельность ведет к его лучшему запоминанию. Иными словами, качество следа памяти является функцией глубины переработки информации. Воспринимаемая информация последовательно проходит ряд стадий переработки.

- первичный анализ сенсорных качеств объекта;
- распознавание отдельных признаков;
- семантическая обработка (определение значения);
- самореференция (соотнесение с Я-системой).

Эффективность запоминания в терминологии авторов определяется как глубина кодирования.

Типы памяти. Типы памяти выделяют в зависимости от длительности хранения информации. У. Джемс различал первичную и вторичную память. Позже Н. Во и Д. Норман определили их как кратковременную и долговременную память. Выяснилось, что кратковременная память и долговременная память различаются не только по параметру длительности сохранения, но и по количеству материала, который удерживается в памяти. Эта характеристика получила название объема памяти. Объем и длительность хранения являются зависимыми параметрами: при определении объема как функции времени получается немонотонная кривая, которая, в частности, интерпретируется как доказательство двух видов памяти.

Идея существования двух типов памяти получила второе дыхание после возникновения кибернетики. Н. Винер разделил память на текущую и по-

стоянную, что совпало с моделями кратковременной и долговременной памяти.

В настоящее время объем кратковременной памяти определяется в 7 ± 2 разнородных единиц – магическое число Дж. Миллера. Именно столько может удержать в кратковременной памяти одновременно взрослый человек. Любой блок информации, удерживаемый в кратковременной памяти, называется *чанк*, а каждая отдельная ячейка – *слот*. Слот может содержать один или множество элементов, но общее число слотов не может превысить 9.

Для определения объема долговременной памяти невозможно разработать экспериментальную процедуру, как это удалось сделать в отношении кратковременной памяти, поэтому принято считать, что объем долговременной памяти бесконечен.

Модель памяти в когнитивной психологии. Когнитивная психология является наиболее развитым направлением в психологии в настоящее время и во многом основывается на проведении аналогии между преобразованием информации в компьютере и познавательными процессами у человека. Были выделены многочисленные структурные составляющие (блоки) познавательных и исполнительных процессов, прежде всего памяти. Когнитивная система человека рассматривается как система, имеющая устройства ввода, хранения и вывода информации [1; 10].

Идею представить память в форме совокупности взаимосвязанных структурных блоков предложил еще У. Джемс. В настоящее время структурная модель памяти представляет собой очень сложную конфигурацию взаимодействующих подсистем, которые обеспечивают выполнение всех основных функций памяти: запоминание, переработку и воспроизведение информации. В современных структурных моделях памяти выделяют следующие блоки: сенсорный регистр, блок распознавания информации, рабочую память и долговременную память [1].

Сенсорный регистр – это сверхкратковременное хранилище информации очень большого объема. В сенсорном регистре информация сохраняется от 0,5 с (зрительная) до 2 с (слуховая). Его работа основана на инерции ощущений. Это вся сенсорная информация в данный момент. Код сенсорного регистра изоморфен нашим органам чувств. Это значит, что зрительная информация кодируется в виде образов, звуковая – звуков, осязательная – тактильных ощущений. Забывание в сенсорном регистре связано с интерференцией (постоянным поступлением новой информации, которая стирает старую) и затуханием.

Блок распознавания информации. Это часть долговременной памяти, вынесенная вовне. С помощью этого блока происходит превращение хаотичного потока информации в организованные осмысленные единицы. В ходе процесса распознавания долговременная память предоставляет в распоряжение блока распознавания различные инструменты. В первую

очередь это схемы. Существуют концепции прототипов, экземпляров и эталонов, а также так называемая классическая концепция, где концепт определяется через совокупность свойств. Данные модели объясняют процессы распознавания материала разного типа.

Рабочая память. Рабочая память – это блок памяти, в котором циркулирует информация, необходимая для осуществления текущей деятельности. Рабочая память – это пространство мыслительной деятельности, она создает временное рабочее пространство для выполнения когнитивных действий. Часть рабочей памяти представлена на умственном экране в виде кратковременной памяти. Это то, что мы осознаем в данный момент.

Концепция рабочей памяти была предложена А. Бэддли и Г. Хитчем в 1974 г., придя на смену более ранней концепции кратковременной памяти Д. Норманна и В. Во [1]. Объем рабочей памяти определяется числом Данбарра – от 100 до 230 единиц (людей, сценариев, прототипов), ≈ 150 , а длительность совпадает с временем оптимального бодрствования ≈ 18 часов. После этого рабочая память должна разгрузиться и перевести информацию в долговременную. Для этого и нужен сон.

В концепции Беддли и Хитча рабочая память разделена на следующие блоки: главный оператор (иногда переводят как центральный исполнительный процессор), фонологическая петля (в другом переводе артикуляционная петля), система ввода зрительно-пространственной информации (зрительно-пространственная матрица). В силу того, что наша психология еще недостаточно освоила достижения когнитивной психологии, можно встретить и другие переводы. Нет устоявшегося словаря понятий.

Главный оператор управляет двумя другими подструктурами – фонологической петлей и системой ввода зрительно-пространственной информации. Первая из них – это место, где идет работа с вербальной информацией, вторая – место, где идет работа с визуальными объектами. Кодирование в рабочей памяти осуществляется акустическими и визуальными средствами. Эпизодический буфер поставляет информацию обоим названным блокам.

Таким образом, функция блока рабочей памяти состоит в том, что, во-первых, он обеспечивает нашу текущую деятельность, во-вторых, подготавливает информацию к переводу в долговременное хранилище, в-третьих, обеспечивает связь памяти в целом с другими психическими процессами и внешним миром.

Долговременная память. Это постоянное хранилище информации. Объем долговременной памяти практически неограничен. Забывания как такового в долговременной памяти не существует. Есть трудности извлечения информации, но в принципе извлечь можно любую. Это убедительно показали эксперименты У. Пенфилда. Электрическая стимуляция височных долей мозга вела к тому, что пациенты (они были в сознании) сообщали

о необычайно ярких воспоминаниях, которые были им недоступны в нормальном состоянии.

В долговременной памяти выделяют эксплицитную память и память имплицитную [10]. Эксплицитная память – это тип памяти, который включает в себя произвольную и сознательную актуализацию имеющегося опыта. Имплицитная память – это тип памяти, в рамках которого не удается произвольно и сознательно актуализировать опыт, наличие которого в памяти может быть выявлено косвенными методами. Другие ученые предпочитают говорить о декларативной и процедурной памяти. Процедурная память проявляет себя влиянием различных факторов (навыков языка и др.), которые не осознаются. Декларативная память связана с представлениями. Ее материал может быть осознан. Декларативная память подразделяется на подсистемы семантической, эпизодической и биографической памяти.

Семантическая память – это тип памяти, содержащий обобщенные знания о мире [4; 5]. Информация в ней хранится в семантических сетях. Семантические сети состоят из узлов и связей между ними. Каждый узел соответствует определенному понятию. Отношения между узлами иерархические. Информация в сетях объединяется в схемы – тематические кластеры [6]. Имеются еще сценарии – это схемы, содержащие информацию о движениях. Представьте себе, что вы стоите на берегу озера с собакой. Вы бросаете палку в воду, собака прыгает за ней, подплывает, что сейчас? Правильно, собака огибает палку и глядя на вас берет ее зубами. Собака принесла палку, подходит к вам. Что сейчас? Вы правы. Она отряхивается. Это простейший сценарий. Разумеется, существуют очень сложные сценарии.

Эпизодическая память – это тип памяти, в которой хранятся эпизоды прошлого. Вспоминая свою жизнь, вы вспоминаете не непрерывный поток, а отдельные события.

Биографическая память хранит лично отнесенные события и состояния, которые определяют самоидентичность личности. Если ее отключить, человек перестанет быть личностью и превратится в настоящего зомби.

В настоящее время исследования памяти продолжаются в новом и очень интересном направлении психологии – квантовой психологии.

Квантовая психология использует квантовую методологию. Объяснительные модели переносятся из физики в психологию, обнаруживаются схожие феномены [7]. Например, механизм перехода от темы к теме в процессе рассуждения может иметь форму квантовой причинности. Давно известно, что квант света (фотон) будет вести себя как волна и как частица в зависимости от того, как именно ученые измеряют ее. Успешно отразив фотон от какой-либо преграды, например, от орбитального спутника, можно решить этот вопрос даже тогда, когда световой квант уже прошел через «точку принятия решений». В чем суть такого опыта? Известно, что фотон может проявлять свойства как частицы, так и волны в зависимости от того, какой

метод измерения предпочитают ученые. В конце 1970-х гг. знаменитый теоретик Джон Арчибальд Уилер понял, что экспериментаторы могут отложить свой выбор до тех пор, пока фотон почти полностью не пройдет сквозь устройство, настроенное на то, чтобы подчеркнуть то или иное свойство частицы. Это показывает, что поведение фотона в данном случае не предопределено. Чтобы проверить свою гипотезу, Уилер предложил по одиночке пропускать фотоны через устройство, которое разделяет квантовую волну входящего светового потока на две части и направляет их по двум разным путям. После этого второй расщепитель рекомбинирует волны, что вызывает состояние интерференции и активирует два детектора. То, какой детектор поймает сигнал первым, зависит от разницы длин двух световых потоков – ожидаемое поведение для интерферирующих волн.

Но что, если второй разделитель попросту удалить из системы? В таком случае свет перестает проявлять свойства волны: первый разделитель просто отправит фотон по тому или иному направлению, как обычную частицу. А поскольку эти пути пересекаются там, где раньше был второй разделитель, детекторы сработают с одинаковой вероятностью, вне зависимости от длины пройденного фотоном пути. Уилер же предложил удалить вторую часть устройства уже после того, как первая расщепит световой поток. Это звучит странно, поскольку создает парадокс: решение, принятое в настоящем времени (убрать или не убрать второй разделитель), определяет событие прошлого (расщепляется ли фотон как волна или же проходит по одной траектории как частица).

Таким образом, ученые сами решали природу света уже после (!) того, как тот отразился от преграды и был на полпути обратно.

Фактически это доказывает, что измерение в настоящем может значительно повлиять на прошлое. В нашем случае мы имеем то же самое. Признак извлечения становится вводным значащим элементом под влиянием флуктуации кластера. Иными словами, причинная связь реализуется не из прошлого в будущее, а, наоборот, из будущего в прошлое. Эта гипотеза потребовала ввести новые понятия, а именно «напряженный кластер» и «интерпретатор». Иными словами, центральный момент мышления совершается в долговременной памяти, перестраивая ее содержание, а информация в долговременной памяти существует как непрерывный дискурс.

Список использованных источников

1. *Baddeley, A.* Working memory / A. Baddeley. – Oxford, 1987.
2. *Bonnet, C.* Processus integrates dans la perception et dans l'action / C. Bonnet // Cours de psychologic Structures et activites. – Paris, 1995. – V. 5. – P. 166–235.
3. *Bredenkamp, J.* Gedachtniss / J. Bredenkamp // Sonderdruck aus Enzyklopedie der Psychology. – Serie 2. Kognition. – Gottingen: Hogrefe, 1996.
4. *Cordier, Fr.* Les representations cogmitives privilegiees. Typicalite et niveau de base / Fr. Cordier. – Lille: Univ. de Lille, 1993.

5. Herrmann, Th. Zurblickpunktbezogenen Wissensrepräsentation Der Richtungseffekt / Th. Herrmann, H.-M. Buhl, K. Schweizer // Z. f. Psychol. – 1995. – H. 203. – S. 1–23.
6. Hoffmann, J. Vorhersage und Erkenntnis / J. Hoffmann. – Göttingen: Hogrefe, 1993.
7. Lambert, J.-F. Systeme nerveux et activités mentales / J.-F. Lambert // Cours de psychologie structures et activités. – Paris, 1995. – V. 5. – P. 237–395.
8. Lieury, A. Mémoire / A. Lieury // Cours de psychologie Processus et applications. – Paris, 1995. – V. 6. – P. 181–208.
9. Mangold-Allwinn, R. Flexible Konzepte Experimente, Modelle, Simulationen / R. Mangold-Allwinn. – Saarbrücken, 1995. – P. 123.
10. Richard, J.-Fr. Les structures de connaissance / J.-Fr. Richard, C. Kekenbosch // Cours de psychologie. Processus et applications. – Paris, 1995. – V. 6. – P. 208–227.
11. Richard, J.-Fr. Les apprentissages / J.-Fr. Richard // Cours de psychologie. Processus et applications. – Paris, 1995. – V. 6. – P. 227–250.
12. Squire, L. R. The structure and organization of memory / L. R. Squire, B. Knowlton, G. Milner // Ann. Rev. Psychol. – 1994. – V. 44. – P. 453–595.

(Дата подачи: 30.01.2019 г.)

T. В. Полянская

Полоцкий государственный университет, Полоцк

T. Polyanskaya

Polotsk State University, Polotsk

УДК 159.922.4

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

FEATURES OF THE ADAPTATION PROCESS OF FOREIGN STUDENTS TO THE CONDITIONS OF STUDYING AT UNIVERSITY

В статье анализируется проблема межкультурной адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе. Рассматриваются специфические особенности, факторы и критерии адаптированности студентов-иностранцев. Представлено статистически обоснованное исследование уровня субъективного благополучия иностранных студентов как фактора их эффективной адаптированности к условиям обучения в вузе.

Ключевые слова: межкультурная адаптация; адаптация иностранных студентов к вузу; особенности межкультурной адаптации; факторы межкультурной адаптации; критерии адаптированности; субъективное благополучие.

The article analyzes the problem of intercultural adaptation of foreign students to the conditions of studying at the university. The specific features, factors and criteria for adaptation of foreign students are considered. A statistically substantiated study of the level of subjective well-being of foreign students as a factor of their effective adaptation to the conditions of studying at university is presented.

Keywords: intercultural adaptation; adaptation of foreign students to the university; peculiarities of intercultural adaptation; factors of intercultural adaptation; criteria of adaptability; subjective well-being.

Современное образовательное пространство все больше развивается в рамках межкультурного диалога, что ставит перед белорусскими вузами новые задачи при организации учебного процесса. Одной из таких актуальных задач является проблема адаптации иностранных студентов, ведь, как известно, адаптация к новым социокультурным условиям жизнедеятельности является сложным, многофакторным процессом для индивида. Степень различий культур затрудняет процесс адаптации, что сопровождается психоэмоциональным напряжением, неблагоприятными психологическими состояниями, трудностями самовыражения в коммуникативной деятельности, изменениями в личности.

Межкультурная адаптация представляет собой процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. Ситуация межкультурной адаптации предполагает достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатств собственной, при этом сохраняется личностная внутренняя стабильность и равновесие [1, с. 160].

Несмотря на имеющийся социальный опыт, приобретенный в родной стране, новые социокультурные условия являются непривычными для иностранного студента. Осваивая новый вид деятельности – учение в высшем учебном заведении, студенты-иностранцы вынуждены также стремительно приспосабливаться и к новому социально-бытовому и языковому пространству.

Выделяют следующие особенности адаптации студентов в любой иноязычной стране:

- психофизические, обусловленные сменой климата (низкая или высокая температура, длительность светового дня);
- социокультурные, связаны с освоением новой социальной среды, отсутствием знаний о менталитете страны пребывания, правилах и манерах поведения в новом обществе, культурных традициях;
- учебно-познавательные особенности, связанные с «языковым барьером», отличиями системы образования, более сложными требованиями вуза, организацией учебного процесса, конфликтами с преподавателями, составом и отношениями в учебной группе, отсутствием навыков самостоятельной работы [2].

По мнению М. В. Долговой, Е. А. Набивачевой, И. А. Позднякова, период адаптации студентов-иностранцев имеет специфические особенности, которые могут быть сгруппированы следующим образом:

- физиологические (адаптация к климату);
- социокультурные (адаптация к условиям новой социальной среды);
- социально-психологические (вхождение в студенческую среду, усвоение норм интернационального коллектива);
- академические (требования учебного процесса, предъявляемые к иностранному студенту);

- индивидуальные (особенности личности и выработка ею собственной модели поведения в новых адаптационных условиях) [3–5].

При анализе процесса межкультурной адаптации Е. Д. Максимчук были выявлены социально-психологические особенности иностранных студентов, влияющие на прохождения их адаптационного процесса:

- недостаточный уровень развития социально-бытовых навыков и навыков организации своей жизнедеятельности;
- несформированность межкультурной компетентности;
- культурная дистанция с представителями иной страны;
- выраженность симптомов культурного шока;
- повышенный уровень этнической идентичности;
- сформированное стабильное отношение и интерес к приобретаемой профессии;
- желание изучить язык получаемой специальности;
- ограниченность социальных контактов;
- умеренный уровень удовлетворенности повседневной жизнедеятельностью;
- высокий уровень тревожности;
- удовлетворительный уровень субъективного благополучия, сопровождающийся психоэмоциональными состояниями [6, с. 173].

И. А. Гребенникова определила круг факторов, влияющих на успешность адаптационного процесса иностранных студентов, обобщив их в следующие группы:

1. Внутренние (психологические, субъективные) факторы, раскрывающие индивидуальный комплекс потребностей личности, мотивов, ценностей, психологическую готовность к взаимодействию, эмоциональный фон и творческую активность. К внутренним факторам относятся:

- психологические особенности (нервно-психическая устойчивость, стрессоустойчивость, темперамент и т.д.);
- выраженность эмоционального фона (тревожность, агрессивность, ригидность и т.п.);
- мотивация в получении профессионального образования в вузе и в преодолении коммуникативного барьера;
- уровень коммуникативных умений иностранного студента;
- ценностная основа;
- владение базовой информацией о новой культуре;
- степень удовлетворенности межличностными отношениями в учебной группе и социуме в целом;
- потребность в саморазвитии и в самореализации в новой культуре;
- самоорганизация.

2. Внешние (социально-педагогические) факторы, т. е. объективные причины, оказывающие влияние на адаптационный процесс иностранных

студентов к новым социокультурным условиям жизнедеятельности. В данную группу входят условия микросреды адаптанта, а также специфика образовательного процесса. К внешним факторам относятся:

- новая языковая среда;
- социокультурные ценности, степень сходства и родства между культурами;
- вопросы, связанные с условиями проживания, спецификой питания и оформления документов иностранных студентов;
- новая образовательная среда вуза;
- взаимодействие между преподавателями и иностранными студентами;
- благоприятные отношения в группе, доверительное общение и наличие русских друзей;
- наличие в новой социальной среде прежних любимых занятий и увлечений;
- организация досуга иностранных студентов [7, с. 99].

В исследованиях М. А. Ивановой были проанализированы объективные и субъективные факторы, влияющие на процесс психологической адаптации иностранных студентов. К объективным факторам психологической адаптации относятся:

- отсутствие диапазона поведенческих навыков для межкультурного взаимодействия;
- коммуникативный барьер адаптанта;
- желание интегрироваться в новую социокультурную среду;
- установка на овладение новых культурных феноменов;
- стремление к преодолению информационной изоляции;
- уровень коммуникативных отношений с окружающей реальностью;
- мотивация на получение образования в высшем учебном заведении;
- наличие межнациональных учебных групп и студентов из различных регионов мира.

Субъективные факторы, влияющие на процесс психологической адаптации студентов-иностранцев, таковы:

- психологическая структура личности (психофизиологические функции, мотивы поведения и т. д.);
- национально-психологические особенности студентов;
- эмоциональные факторы;
- система отношений иностранных студентов к компонентам образовательного процесса;
- содержательные признаки психологических факторов образовательного процесса (конативный, гностический, когнитивный, фактор удовлетворенности эффективностью учебного процесса) [8, с. 56].

А. В. Кравцов считает, что процесс межкультурной адаптации напрямую зависит от индивидуальных черт и навыков личности, ее прошлого соци-

ального опыта, способности к личностным изменениям в приспособляемых условиях, присутствия тесных социальных контактов и времени пребывания в новой культуре [9 с. 36].

Г. Н. Шаповал было выявлено, что на адаптационный процесс студентов-иностранцев к обучению в вузе основное влияние оказывает несоответствие между уровнем их готовности и требованиями, предъявляемыми высшей школой, а также неспособность к восприятию новой академической информации (в особенности из-за недостаточной коммуникативной компетенции) [10].

Ряд исследователей [11–14] считают, что дисбаланс в процессе адаптации к обучению в вузе оказывает «дидактический барьер» между преподавателем и иностранным студентом. Неправильная организация учебно-воспитательного процесса, неверный выбор способов и методов обучения, субъективное отношение к представителям иной культуры, эмоциональная ригидность и отстраненность преподавателей от проблем студента-иностранца существенно замедляют темп адаптационного процесса. Для наилучшего педагогического взаимодействия следует оптимизировать учебный процесс на основе лично ориентированной субъект-субъектной модели. Совместная деятельность, развитие активной позиции иностранного студента в достижении образовательной цели, создание благоприятной, доброжелательной атмосферы являются тем самым «ускорителем» процесса адаптации к условиям обучения в вузе.

По мнению М. И. Витковской и И. В. Троцук, адаптированность – это наиболее стабильное состояние индивида к новым окружающим условиям (результат процесса адаптации). Значимыми показателями адаптированности иностранных студентов являются: получение положительных эмоций от взаимодействия с окружающим социумом; высокий уровень самооценки; низкая степень или полное отсутствие тревожности; благоприятное самоощущение и чувство психологического комфорта [15, с. 270].

К критериям адаптированности иностранных студентов к новым социокультурным условиям специалист в области межкультурной адаптации К. Уорд относит: эффективное функциональное взаимодействие с представителями иной культуры; принятие существующих установок и ценностей; умение решать трудности повседневной жизни; успешная профессиональная (учебная) деятельность; ощущение психологического субъективного благополучия [16].

Л. В. Ключникова отмечает следующие критерии успешной адаптации студентов-иностранцев:

- установка на активное взаимодействие с социальной действительностью;
- обретение статуса и принятие определенной социальной роли в структуре общества;

- принятие и эффективный ответ на социальные ожидания;
- проявление эмпатии и эмоционально-насыщенные отношения с социумом;
- способность к конструктивному разрешению конфликтов;
- владение вербальной и невербальной коммуникацией;
- ответственность за себя и за свои поступки;
- инициативность и умение грамотно принимать решения;
- реализация личностного потенциала;
- развитие новых личностных качеств в результате трансформации защитных механизмов;
- способность самостоятельно преодолевать стрессовые ситуации;
- умение наслаждаться жизнью, личностная продуктивность и стабильное психическое равновесие [17, с. 84].

Т. Г. Стефаненко выделяет следующие критерии адаптированности субъекта к иной культуре: эффективность деятельности; длительность и уровень выраженности сложных психоэмоциональных состояний; субъективное благополучие и удовлетворение от жизни [18, с. 170].

С опорой на научные взгляды Т. Г. Стефаненко, К. Уорд, Е. Д. Максимчук, М. И. Витковской, И. В. Троцук в качестве показателя адаптированности иностранных студентов нами был выбран критерий субъективного благополучия. Отсюда цель нашего исследования – изучить выраженность показателей субъективного благополучия иностранных студентов первого года обучения, в период их адаптации к вузу. Для изучения параметров субъективного благополучия мы использовали методику «Шкала субъективного благополучия» А. Perrudet-Badoux, G. Mendelssohn и J. Chiche в адаптации М. В. Соколовой [19]. В исследовании приняли участие иностранные и белорусские студенты (N = 64) первого года обучения. Для количественной обработки данных использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты исследования отражены в таблице 1.

В таблице 1 представлено, что на достоверном уровне выявлены различия относительно большинства показателей субъективного благополучия иностранных и белорусских студентов ($p \leq 0,05$), за исключением параметров «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику (нарушения сна, беспокойство, острота реакций, рассеянность)» и «самооценка здоровья» ($p > 0,05$). В целом у иностранных студентов наблюдается наибольшая выраженность таких показателей, как «напряженность и чувствительность», проявляющаяся в сильном беспокойстве при выполнении учебной деятельности, в боязни взаимодействия с другими, в желании уединиться; «значимость социального окружения», заключающаяся в ожидании признания, одобрении общественной среды. Общий уровень субъективного благополучия студентов-иностранцев значительно ниже ($M = 64,95$), чем у белорусских студентов ($M = 51,29$). Это свидетельствует

о психологическом дискомфорте, неудовлетворенности своим положением, трудностях в эмоциональном контроле, что существенно замедляет процесс адаптации иностранных студентов к новым социокультурным условиям и обучению в вузе. Процентное соотношение студентов с различными уровнями субъективного благополучия отражено на рисунке 1.

Таблица 1

Выраженность показателей субъективного благополучия иностранных и белорусских студентов

№	Показатели субъективного благополучия	Студенты-иностранцы M1	Белорусские студенты M2	$t_{эм.}$	p
1.	Напряженность и чувствительность	14,78	6,66	6,85	$p \leq 0,01$
2.	Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	6,88	7,67	0,99	$p > 0,05$
3.	Изменения настроения	11,36	9,47	2,53	$p \leq 0,05$
4.	Значимость социального окружения	15,64	10,93	4,38	$p \leq 0,01$
5.	Самооценка здоровья	5,27	6,99	1,67	$p > 0,05$
6.	Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	10,24	8,83	2,33	$p \leq 0,05$
7.	Общий уровень субъективного благополучия	64,95	51,29	3,81	$p \leq 0,01$

Примечание: M1 – среднее значение первой исследуемой выборки; M2 – среднее значение второй исследуемой выборки; $t_{эм.}$ – полученное эмпирическое значение; p – уровень значимости.

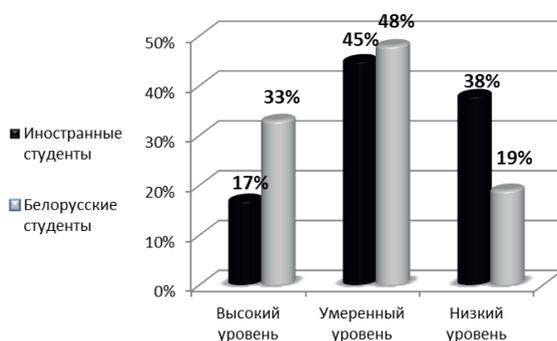


Рис. 1. Студенты с различными уровнями субъективного благополучия

Из рисунка 1 видно, что большинство (45 %) иностранных студентов характеризуются умеренным субъективным благополучием. Это говорит

об отсутствии у них полного эмоционального комфорта, однако сложных психоэмоциональных состояний, связанных с адаптационным процессом к новым социокультурным условиям, у студентов-иностранцев не наблюдается. У 38 % низкий уровень субъективного благополучия, что свидетельствует о значительном эмоциональном дискомфорте иностранных студентов. Данный уровень характеризуется присутствием выраженной тревоги, преимущественно пессимистичным настроением, депрессией, непереносимостью стрессовых ситуаций, беспокойством по поводу реальных и воображаемых неприятностей. 17 % иностранных студентов имеют высокий уровень, что говорит о полном психологическом благополучии, уверенности в своих силах, адекватности поведения, рациональных действиях в стрессовых ситуациях, оптимизме, активности, желании эффективно взаимодействовать с окружающими. Среди белорусских студентов меньше испытываемых с низким уровнем субъективного благополучия (19 %) и больше – с высоким (33 %).

Таким образом, процесс адаптации иностранных студентов к обучению в вузе характеризуется психофизическими, социокультурными, социально-психологическими особенностями, объективными (социальными) и субъективными (индивидуальными) факторами. Он обусловлен такими критериями адаптированности, как эффективное взаимодействие с окружающими, принятие существующих установок и ценностей; успешная профессиональная (учебная) деятельность; ощущение психологического комфорта и субъективного благополучия. Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что общий уровень субъективного благополучия у иностранных студентов ниже, чем у белорусских студентов, что абсолютное большинство из них (83 %) испытывают те или иные эмоциональные проблемы в процессе адаптации. Все вышесказанное убедительно доказывает необходимость организации грамотного и целенаправленного психологического сопровождения, которое способствует скорейшему включению иностранных студентов в образовательный процесс и социокультурное пространство.

Список использованных источников

1. *Стефаненко, Т. Г.* Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М.: Ин-т психологии РАН: Академ. проект, 1999. – 320 с.
2. *Погукаева, А. В.* Адаптация иностранных студентов в российском вузе / А. В. Погукаева, Л. Н. Коберник, Е. Л. Омелянчук // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2016. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id = 24651>. – Дата доступа: 22.01.2019.
3. *Долгова, М. В.* Психологическая адаптация студентов в новой социокультурной среде / М. В. Долгова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2013. – № 6. – С. 71–75.
4. *Набивачева, Е. А.* Проблема адаптации иностранных студентов в вузе / Е. А. Набивачева // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 89–92.

5. Поздняков, И. А. Социально-психологический анализ проблем пребывания и обучения иностранных студентов в российских вузах / И. А. Поздняков // Вестник психотерапии. – 2011. – № 40. – С. 63–78.

6. Максимчук, Е. Д. Применение программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов / Е. Д. Максимчук // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 171–175.

7. Гребенникова, И. А. Адаптация иностранных студентов: Механизмы и факторы / И. А. Гребенникова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2011. – С. 98–100.

8. Иванова, М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / М. А. Иванова. – СПб., 2001. – 353 с.

9. Кравцов, А. В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. В. Кравцов. – М.: ГУП, 2008. – 130 с.

10. Шаповал, Г. Н. Особенности адаптации иностранных студентов в ходе профессионально-языковой подготовки в медицинском вузе (на примере РостГМУ) [Электронный ресурс] / Г. Н. Шаповал. – 2010. – Режим доступа: <http://confer.hses-online.ru/pdf/4-07.pdf>. – Дата доступа: 19.01.2019.

11. Гапонова, С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С. А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 131–135.

12. Головинова, И. Ю. Формирование инициативности студентов младших курсов в учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Ю. Головинова. – Волгоград, 2005. – 177 с.

13. Емельянов, В. В. Студенты об адаптации к вузовской жизни / В. В. Емельянов // Социс. – 2001. – № 9. – С. 77–82.

14. Мильковская, И. Ю. Педагогические условия адаптации первокурсников в образовательном процессе высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Ю. Мильковская. – Волгоград, 2005. – 209 с.

15. Витковская, М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология. – 2004. – № 6. – С. 267–283.

16. Ward, C. Как справиться с межкультурным переходом / C. Ward, A. Kennedy // Журнал межкультурной психологии [Электронный ресурс]. – 2001. – № 32. – С. 636–642. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/0022022101032005007>. – Дата доступа: 02.01.2019.

17. Ключникова, Л. В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации переселенцев и межгруппового восприятия (На примере немцев, выехавших из стран СНГ на постоянное место жительства в Германию): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Л. В. Ключникова. – Москва, 2001. – 182 с.

18. Стефаненко, Т. Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации. Введение в практическую социальную психологию: учеб. пособие для вузов / Ю. М. Жуков. – Москва: Смысл, 1996. – 185 с.

19. Соколова, М. В. Шкала субъективного благополучия: руководство / М. В. Соколова. – Ярославль: НПЦ Психодиагностика, 1996. – 17 с.

(Дата подачи: 26.02.2019 г.)

М. А. Пономарева

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

M. Ponomareva

Academy of Public Administration under the Aegis of the President
of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 005.32–057.17

СОПРОТИВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛА ИЗМЕНЕНИЯМ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

RESISTANCE OF PERSONNEL TO CHANGES IN THE ORGANIZATION AND WAYS TO OVERCOME IT

В статье рассматриваются причины и виды сопротивлений персонала изменениям в организации, характеризуются организационные, социально-психологические и личные барьеры к инновационным преобразованиям. Проанализированы формы проявления сопротивлений изменениям, определены личные характеристики, predisposing к ним. Представлен анализ результатов эмпирического исследования особенностей сопротивления персонала изменениям и предложены пути его преодоления.

Ключевые слова: сопротивление; инновационные изменения; ригидность; организационные барьеры; мотивация; ситуативная тревожность; интернальность; экстернальность; адаптивное поведение.

In this article, the author examines the causes and types of staff resistance to changes in the organization, describes organizational, socio-psychological and personal barriers to innovative changes. The paper analyzes the forms of manifestation of resistance to change, identifies personal characteristics that predispose to them. The article presents an analysis of the results of an empirical study of the characteristics of personnel resistance to change and suggests ways to overcome it.

Keywords: resistance; innovative changes; rigidity; organizational barriers; motivation; situational anxiety; internality; externality; adaptive behavior.

В настоящее время важное значение приобретает задача повышения готовности персонала к инновационным изменениям, так как внедрение новых технологий является неотъемлемой основой обеспечения эффективности и конкурентоспособности современных организаций. Реализация Государственной программы инновационного развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы, утвержденной Указом Президента Республики Беларусь № 31 от 31.01.2017, предполагает формирование и ускоренное развитие высокотехнологичных секторов национальной экономики, обеспечение конкурентоспособности традиционных секторов национальной экономики на основе их инновационного развития и внедрения передовых технологий [1, с. 1–3].

Любые инновационные изменения могут вызвать сопротивление со стороны сотрудников: от пассивного неприятия, недоверия до активных,

даже враждебных действий. Для успешного преодоления сопротивления персонала инновационным изменениям руководителю не только необходимо иметь четкое представление о стратегии развития организации, этапах внедрения изменений, но и вести целенаправленную работу с сотрудниками по преодолению стереотипов восприятия инноваций и развитию гибкости мышления и поведения персонала.

Для повышения готовности сотрудников организаций к вводимым инновациям необходимо определить основные причины сопротивления изменениям. Анализ современных подходов к исследованию причин сопротивления изменениям позволяет выявить основные [2, с. 6]:

1. Страх. Сотрудники сопротивляются инновациям, так как недостаточная информация о последствиях изменений порождает ситуацию неопределенности. Работники испытывают тревогу из-за возможной потери комфорта, стабильности, материальной выгоды, влияния.

2. Неверное понимание целей и сущности инноваций. Персонал не осознает смысла изменений из-за низкой информированности. Недостаток информации компенсируется домыслами и сплетнями.

3. Негативная оценка последствий осуществления стратегии. Зачастую сотрудники, в отличие от инициаторов изменений, замечают в предстоящих инновациях больше отрицательных последствий, чем положительных, так как располагают меньшей информацией.

4. Ригидность. Низкий уровень готовности к преобразованиям из-за нежелания выходить из зоны комфорта, в которой все привычно и предсказуемо.

5. Слабый уровень мотивации. Персонал, который не видит для себя выигрыша от нововведений, перестает тратить силы на их поддержание.

Для определения эффективных методов преодоления сопротивлений изменениям целесообразно охарактеризовать организационные, социально-психологические и личностные барьеры на пути к изменениям.

Организационные барьеры формируются вследствие следующих причин:

- негативного опыта внедрения изменений;
- рассогласования организационной структуры в результате нововведений;
- противоречия между целями сотрудника и целями развития предприятия.

Для преодоления сопротивления инновациям на организационном уровне необходимо осуществлять системный подход к изменениям.

В основе проявления социально-психологических барьеров лежат следующие причины:

- чувство конкуренции и отсутствие групповой сплоченности;
- сопротивление изменениям формальных и неформальных лидеров;
- недостаточная информированность всех членов группы.

Для преодоления социально-психологических барьеров необходимо учитывать значимость информационного просвещения сотрудников о предстоящих переменах и влияние авторитетных работников на уровень сопротивления изменениям.

Причинами личностных барьеров могут выступать:

- высокий уровень личностной тревожности;
- угроза статусу или квалификации;
- страх финансового неблагополучия;
- тревога несоответствия новым требованиям;
- угроза межличностным отношениям.

Для преодоления личностных барьеров к нововведениям требуется учет индивидуально-психологических особенностей сотрудников, разработка мотивационных мер, направленных на повышение заинтересованности работников в предстоящих изменениях.

Таким образом, сопротивление изменениям проявляется на различных уровнях, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Эмпирическое исследование причинно-следственных факторов сопротивления персонала изменениям было проведено на базе организаций г. Минска и Минской области в 2018 году. В качестве испытуемых выступили сотрудники организаций в количестве 66 человек, из них 28 женщин и 38 мужчин, имеющих стаж работы от 3 до 12 лет, в возрасте от 28 до 52 лет.

Для выявления причинно-следственных факторов сопротивления персонала изменениям в организации были использованы следующие методики: анкета по выявлению уровня сопротивления персонала изменениям в организации, «Шкала самооценки ситуативной и личностной тревожности» Ч. Спилбергера (адапт. Ю. Л. Ханина), «Тест-опросник уровня субъективного контроля» Дж. Роттера (адапт. Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинды).

Анкета по выявлению уровня сопротивления персонала изменениям была разработана группой экспертов, в которую вошли руководители высшего звена организации, психологи и специалисты в области управления персоналом.

Результаты исследования уровня сопротивления персонала с помощью специально разработанной анкеты выявили, что к инновационным изменениям позитивно отнеслись 18 человек (32%), безразлично – 6 сотрудников (11%), негативно – 32 человека (57%). Недостаток информации о преобразовании испытывали более половины сотрудников – 31 человек (55%). Это способствовало неправильному пониманию целей и стратегии изменений.

Недостаточный объем знаний для разработки и сопровождения инноваций отметили 22 человека (39%), что позволяет констатировать отсутствие целенаправленной подготовки для повышения профессиональной компетентности сотрудников. Следует разработать программу обучения специальным навыкам и формирования умений работать в новых условиях.

При разработке инноваций у 28 человек (50 %) проявлялась тревога, связанная с ответственностью за ее внедрение. Следовательно, со стороны инициаторов изменений не было уделено достаточно внимания помощи и поддержки сотрудникам, что способствовало повышению ситуативной тревожности.

Опасения по поводу увеличения обязанностей структурного подразделения, к которому относились испытуемые, испытывали 26 человек (46 %). Вероятно, не в полной мере было достигнуто общее понимание необходимости изменений в организации, не использованы стимулы, которые содействовали бы внедрению изменений в структуру организации.

Мотивация к разработке системы менеджмента качества выявлена лишь у 14 человек (25 %). Можно отметить, что в коллективе не сформирован в достаточной степени климат взаимного доверия и уважения, не разработана система стимулирования сотрудников к активному внедрению инноваций.

Испытуемые в количестве 32 человек (57 %) свое участие в разработке системы менеджмента качества охарактеризовали как формальное. Из них у 11 человек (20 % всех испытуемых) был выявлен негативный опыт разработки и внедрения инноваций.

Таким образом, среди причин и факторов сопротивления изменениям ведущее место занимают: недостаточный уровень мотивации, ригидность и неправильное понимание целей и стратегии изменений.

Анализируя индивидуальные преграды личности к изменениям, целесообразно рассмотреть отношение к инновациям у сотрудников с различным уровнем личностной и ситуативной тревожности. В результате исследования ситуативной тревожности были получены следующие данные: умеренный уровень тревожности зафиксирован у 22 человек (39 %), высокий – у 28 сотрудников (50 %), низкий – у 6 человек (11 %).

У сотрудников, которые продемонстрировали умеренную ситуативную тревожность, можно отметить развитое чувство собственного достоинства, ответственность, долг и повышенную чувствительность к своему положению и признанию среди окружающих. В условиях изменений умеренная тревожность играет положительную роль, так как способствует концентрации энергии на достижение желаемой цели, мобилизации резервов организма и личности для преодоления возможных трудностей. Ситуативная тревожность имеет адаптационный характер, если не превосходит оптимального уровня.

У сотрудников с высоким уровнем ситуативной тревожности отмечается повышенное возбуждение и беспокойство, которое значительно превышает уровень возможных затруднений. Вероятно, это связано с нововведениями. В результате у них наблюдается боязнь неудачи, которая доминирует над стремлением к достижению успеха.

Для сотрудников, которые проявили низкий уровень ситуативной тревожности, характерно безразличие к трудностям, безответственное отно-

шение к поставленным целям, пониженная эффективность деятельности. Однако, с другой стороны, люди данной категории более рациональны, поэтому их мотивация позволит повысить уровень ответственности к достижению целей в условиях инновационных изменений.

Высокая личностная тревожность была выявлена у 12 человек (21%), умеренная – у 35 сотрудников (63%), низкая – у 9 работников (16%).

Умеренную личностную тревожность, которую продемонстрировали сотрудники, можно отнести к так называемой полезной тревожности – естественной и обязательной особенности активной деятельной личности. У сотрудников с высоким уровнем личностной тревожности проявляется постоянная неуверенность в себе и своих решениях, нерешительность, эмоциональная неустойчивость, недоверчивость, заниженная самооценка, боязнь трудностей.

С помощью тест-опросника Дж. Роттера был выявлен тип локализации контроля личности. Анализ полученных результатов производился с учетом выявленного уровня ситуативной тревожности. У испытуемых с высоким уровнем тревожности преобладает низкий уровень субъективного контроля по всем шкалам, у сотрудников со средним уровнем тревожности доминирует высокий уровень субъективного контроля в области межличностных отношений, а у группы лиц с низким уровнем тревожности преобладает высокий общий уровень субъективного контроля, высокий уровень субъективного контроля в области неудач и в области межличностных отношений.

Полученные результаты позволяют всех испытуемых разделить на три группы. У первой группы (28 человек) с высоким уровнем ситуативной тревожности был выявлен экстернальный общий уровень субъективного контроля ($M = 2,8$). Это свидетельствует о том, что испытуемые не считают себя способными контролировать развитие ситуаций и полагают, что большинство событий является результатом случая или действий других людей. Примечательно, что представители этой группы проявили экстернальный уровень субъективного контроля по всем шкалам. Экстернальный уровень в области достижений ($M = 4,7$) характеризует испытуемых как людей, приписывающих свои успехи обстоятельствам – везению или помощи других людей. Экстернальный уровень в области неудач ($M = 3,4$) свидетельствует о том, что работники склонны приписывать ответственность за события руководству, коллегам.

Ко второй группе испытуемых мы отнесли сотрудников со средним уровнем тревожности (28 человек). Данные сотрудники продемонстрировали низкий уровень интернальности по шкалам: общей интернальности ($M = 4,4$), интернальности в области достижений ($M = 4,3$), интернальности в области неудач ($M = 4$), интернальности в области производственных отношений ($M = 3,9$). У них был определен высокий уровень интернальности по шкале межличностных отношений ($M = 6$), что обусловлено уме-

нием контролировать свои эмоциональные реакции, отношения с другими людьми, а также проявлять эмпатию к окружающим людям. Они уверены в себе и эмоционально устойчивы.

В третью группу вошли испытуемые (6 человек) с низким уровнем тревожности. У данных сотрудников был выявлен интернальный общий уровень субъективного контроля ($M = 6$). Это свидетельствует о том, что испытуемые считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, чувствуют свою собственную ответственность за эти события. Данная группа персонала продемонстрировала высокий уровень интернальности в области неудач ($M = 7$). У них развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в различных неприятностях. У испытуемых третьей группы был также определен интернальный уровень субъективного контроля в области межличностных отношений ($M = 7$). Такие сотрудники считают, что способны контролировать свои отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение.

Следует отметить, что сотрудники с низким уровнем тревожности продемонстрировали низкий уровень интернальности по шкалам в области достижений ($M = 3$) и в области производственных отношений ($M = 4$). Низкий уровень интернальности в области достижений характеризует испытуемых, как людей, приписывающих свои успехи и достижения везению или помощи других людей. Низкий уровень интернальности в области производственных отношений указывает на то, что сотрудники склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам.

Практический интерес представляет сопоставление данных анкеты по выявлению уровня сопротивления персонала изменениям в организации и результатов исследования с помощью методик Ч. Спилбергера и Дж. Роттера.

Сотрудники, которые вошли в первую группу, продемонстрировали высокий уровень тревожности, который препятствует рациональному осмыслению ситуации и приводит к беспокойству, страху, пониженной результативности деятельности. У них проявляется экстернальный уровень субъективного контроля по всем шкалам. Для представителей этой группы характерны следующие особенности восприятия инновационных изменений: низкий уровень готовности к преобразованиям; недостаток знаний и умений работать в новых условиях; высокий уровень тревоги, связанной с ответственностью за внедрение изменений; низкий уровень мотивации к изменениям; негативный опыт, связанный с проектами изменений. Большинство испытуемых из этой группы (86 %) охарактеризовали свое участие в преобразованиях как формальное. Следует отметить, что опасения после внедрения изменений не оправдались у 72 % персонала данной группы. Следовательно, повышенное возбуждение и беспокойство персонала значи-

тельно превышает уровень возможных затруднений, а в результате боязнь неудач доминирует над стремлением к достижению успеха. Примечательно, что среди сотрудников данной группы 76 % испытуемых отнесли себя к разряду легко адаптируемым к переменам в жизни. Вероятно, это связано с тем, что они не осознают проблем, у них активизируется психологическая защита личности и адаптивное поведение.

Представители второй группы продемонстрировали средний уровень ситуативной тревожности, низкий уровень интернальности по шкалам: общей интернальности, в области достижений, в области неудач, в области производственных отношений и интернальный тип – в области межличностных отношений. У сотрудников со средним уровнем тревожности отмечается низкий уровень готовности к преобразованиям и недостаточный объем знаний для разработки системы изменений. Однако умеренная тревожность в данном случае играет положительную роль, так как способствует концентрации энергии на достижение желаемой цели, мобилизации резервов личности для преодоления возможных трудностей. Сотрудники, которые вошли во эту группу, склонны к контролю и управлению значимыми ситуациями, эмоционально устойчивы, уверены в себе, ответственны и не испытывают тревогу в связи с освоением новых компетенций. Они проявляют гибкость и достаточно высокий уровень адаптации к изменениям.

Испытуемые, которые вошли в третью группу, характеризуются низким уровнем ситуативной тревожности и преобладающим интернальным типом контроля по ряду показателей: общей интернальности, в области неудач и в области межличностных отношений, экстернальным типом контроля – в области достижений и в области производственных отношений. Представители данной группы людей наряду с недостаточным объемом знаний для изменений, не испытывали проблем и беспокойства в процессе работы над внедрением изменений. Они успешно взаимодействовали в команде и не опасались увеличения своих обязанностей. Однако сотрудники с низким уровнем ситуативной тревожности проявили отсутствие стратегического видения и прогнозирования: демонстрировали безразличие к освоению новых знаний и самонадеянность. Вероятно, недостаточная мотивация к инновационным изменениям усиливала пассивное сопротивление персонала у этой группы испытуемых.

Для преодоления сопротивления персонала изменениям и обеспечения успешной реализации преобразований в организации рекомендуется реализовать следующие основные мероприятия:

1. Проведение информационной кампании, включающей разъяснение вопросов о внедряемых изменениях и обеспечивающей эмоциональную поддержку персонала. Информационная кампания должна быть всеохватывающей, подробной и использовать все возможные способы коммуникации. Обоснование необходимости внедряемых изменений, раскрытие сущности

самих изменений должно проводиться непосредственно высшим руководством, а далее по каскадному принципу: от вышестоящего руководителя – нижестоящему и т. д.

2. Обеспечение максимального вовлечения сотрудников в процесс изменений. Рекомендуется руководителям организовать деятельность малых групп, а также осуществлять регистрацию всех фактов повышения эффективности и качества работы, чтобы обосновывать эффективность нововведений, и постоянно проверять и оценивать готовность работников к осуществлению перемен.

3. Проведение дополнительного обучения сотрудников, которое позволит работникам всех уровней развить навыки и преодолеть страх перед новыми требованиями, создать позитивное отношение к текущим преобразованиям и широко распространить необходимые нововведения в организации.

4. Разработка системы мотивации. Рекомендуется разработать схему дополнительного материального и нематериального стимулирования для персонала, оказывающих активное содействие внедрению изменений на всех уровнях организации.

Таким образом, анализ проблемы исследования позволяет утверждать, что внедрение изменений в организациях в большинстве случаев вызывает сопротивление персонала, напряжение и конфликтность в межличностном взаимодействии. Среди причин и факторов сопротивления изменениям ведущее место занимают недостаточный уровень мотивации, ригидность и неправильное понимание целей и стратегии изменений. Эффективность обратных связей между руководителями и сотрудниками влияет на успех нововведений, поэтому необходимо, с одной стороны, постоянно предоставлять персоналу информацию об изменениях, а с другой – оценивать готовность работников к осуществлению перемен.

Список использованных источников

1. О государственной программе инновационного развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы: Указ Президента Респ. Беларусь, 31.01.2017 г., № 31 [Электронный ресурс] // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь.

2. *Спивак, В. А.* Управление изменениями: учебник для академического бакалавриата / В. А. Спивак. – М.: Изд-во «Юрайт», 2019. – 357 с.

(Дата подачи: 22.02.2019 г.)

Н. Н. Пыжова

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

N. Pyzhova

Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 331.109

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО УПРАВЛЕНЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF RETRAINING ON MANAGEMENT

В статье рассмотрены подходы к конфликтологической компетентности руководителей, подчеркивается ее значимость в управленческом процессе. Конфликтологическая компетентность рассматривается как элемент управленческого интеллекта, определяющий эффективность менеджера в одном из ключевых направлений его деятельности. В статье уточняются понятие и структура конфликтологической компетентности, представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования ее проявлений у слушателей системы переподготовки по управленческим специальностям.

Ключевые слова: конфликт; конфликтологическая компетентность; управленческий интеллект; управление конфликтом; конфликтологические способности; конфликтологические знания; конфликтологические умения.

The article deals with the approaches to conflict management competence, emphasizes its importance in the management process. Conflictological competence is considered as an element of management intelligence that determines the effectiveness of the Manager in one of the key areas of his activity. The article clarifies the concept and structure of conflictological competence, presents and analyzes the results of empirical research of its manifestations in retraining students of management specialties.

Keywords: conflict; conflict competence; management intelligence; conflict management; conflictological abilities; conflictological knowledge; conflictological skills

Деятельность современного руководителя осуществляется в достаточно сложных условиях постоянно меняющейся конфликтогенной среды, которая неотделима от управленческого труда. Эффективное руководство связано с высокой социально-психологической компетентностью субъекта управления, проявляющейся в его умении выбирать наилучшие способы действия в нестандартных проблемных ситуациях. Описывая сложный характер объекта управления, Д. Н. Завалишина указывала на «особую разновидность проблемных ситуаций в деятельности руководителя – разрешение конфликтов» [1, с. 31]. Важнейшая способность менеджера, с точки зрения автора, проявляется в умении «диагностировать ситуацию, прогнозировать ее развитие и своевременно предупредить сбой в управляемом объекте» [1, с. 42].

Ю. К. Корниловым и его сотрудниками выявлено, что только у неопытных руководителей процесс мышления и поиск решения начинается с неожиданно возникшей конфликтной ситуации. Опытными и успешными руководителями реализуется последовательный поиск и обнаружение «проблемных точек», которые далеко не всегда и не обязательно преобразуются в проблемные ситуации. Именно в них начинается упреждающий мыслительный процесс, они и становятся точками управленческого воздействия. Одним из свойств, характеризующих эффективного менеджера, по мнению Ю. К. Корнилова, является его способность к вероятностному прогнозированию негативных последствий проблемных ситуаций [2]. Н. В. Самсонова называет умение и готовность специалиста решать вероятностные конфликтологические задачи при осуществлении профессиональной деятельности «конфликтологической компетентностью» [3].

А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов в структуре конфликтологической компетентности выделяют: понимание природы противоречий и сути конфликта; формирование правильного отношения к нему; умение находить выход из трудных ситуаций взаимодействия; предвидение возможных последствий; умение регулировать процесс взаимодействия [4].

Американский ученый Дж. Менкес разработал теорию управленческого интеллекта и выделил критерии его оценки. Понятие «управленческий интеллект» автор рассматривает как «совокупность качеств, которые обуславливают способность индивида добиваться успеха в трех основных направлениях: решении задач, взаимодействии с людьми и адекватном восприятии самого себя» [5, с. 47].

Показателями управленческой компетентности в области эффективного взаимодействия с людьми, по Дж. Менкесу, являются следующие:

- умение прогнозировать действия и определять мотивацию людей, включенных в проблемную ситуацию;
- способность предвидеть возможную реакцию людей на свои действия;
- умение определять суть и позиции, лежащие в основе конфликта;
- понимание интересов сторон, признание их равной значимости;
- способность учитывать возможные последствия собственных действий;
- склонность приветствовать обратную связь, которая может помочь обнаружить собственные ошибки в суждениях;
- понимание собственных ограничений во взглядах;
- умение распознавать ситуации, когда следует признать недочеты в собственных идеях или действиях, а когда уместно противостоять возражениям других людей и отстаивать свою позицию [5, с. 64–65].

Многие руководители, считает Дж. Менкес, обладают выраженными способностями в одной из категорий, но исключительно успешными становятся те, которые способны сочетать качества всех категорий.

Для уточнения понятия «конфликтологическая компетентность» обобщим рассмотренные подходы и возьмем за основу структуру коммуникативной компетентности, предложенную Е. В. Сидоренко. В качестве основных ее элементов автор выделила совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, «адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения» [6, с. 60].

Таким образом, под конфликтологической компетентностью в данном исследовании будем понимать совокупность компетенций субъекта, адекватных задачам управления конфликтной ситуацией, необходимых и достаточных для ее конструктивного разрешения. Соответственно, в структуру конфликтологической компетентности входят:

1) конфликтологические знания – понимание субъектом природы конфликта, его функций и основных форм, структуры и динамики, его познания в области эффективных способов разрешения конфликтных ситуаций и стилях поведения участников конфликта (познавательный уровень);

2) конфликтологические способности – представляют собой, в определенном смысле, одаренность человека в области эффективного управления конфликтными ситуациями. Они включают, в том числе, индивидуальные особенности мышления субъекта, формирующиеся на основе его ценностных ориентаций, и определяющие выбор оптимальных способов реагирования на конфликтные ситуации, возможно, интуитивно и не всегда осознанно (ценностно-ориентационный уровень);

3) конфликтологические умения – проявляются в применении технологий и эффективных техник управления конфликтом, в умении выбирать адекватный способ делового взаимодействия, избегать эскалации напряжения и переводить конфликт в конструктивную форму (технологический уровень). Этот уровень включает также умение выступать в качестве третьего лица, играющего роль модератора конфликтной ситуации. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева назвала эту компетенцию «умением строить конструктивный конфликт», аргументированно отстаивать свою точку зрения, не унижая оппонента и признавая его интересы как заслуживающие уважения. «Главная особенность “конструктивного конфликта”», – пишет автор, – акцент на разностороннее исследование проблемы на фоне отсутствия личных обид» [7, с. 32].

Одной из задач обучения менеджменту и развития управленческих компетенций является формирование навыков системного анализа конфликтной ситуации, умения диагностировать признаки конфликта, предупреждать его деструктивные формы, осуществлять оптимальные действия в процессе регуляции сложными социальными ситуациями, конструктивно управлять ими.

В контексте исследования конфликтологической компетентности руководителей изучались их знания в области конфликтологии, а также анализировались их личностные особенности и способы мышления, определяющие

паттерны поведения в конфликте и предпочитаемые ими стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

Организация и методы исследования. Цель исследования – выявить уровни конфликтологической компетентности слушателей, области ее недостаточной сформированности и скорректировать программы обучения в системе переподготовки управленческих кадров. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) проанализировать уровень осведомленности респондентов в сфере основных концептуальных конфликтологических понятий как с точки зрения теоретического знания, так и понимания возможностей их применения на практике;

2) провести исследование предпочитаемых испытуемыми стратегий разрешения конфликтных ситуаций;

3) выявить предпочитаемый стиль жизнедеятельности испытуемых, обусловленный индивидуальными особенностями мышления и определяющий тип реагирования на проблемные ситуации во взаимодействии с другими людьми.

Исследование проводилось на базе факультета переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров, в котором приняли участие 51 человек, из них 19 женщин и 32 мужчины. Средний возраст испытуемых – 34 года. Руководящие должности на момент проведения исследования занимали 73 % респондентов. Исследование проводилось в три этапа, подбор методов и методик соответствовал поставленным в исследовании задачам.

На первом этапе использовался метод анкетирования, вопросы анкеты касались основных понятий конфликтологии, структурных и функциональных характеристик конфликта, его последствий и способов управления им. Вопросы были сформулированы в открытой форме и предполагали развернутые ответы респондентов. Полученная информация подвергалась контент-анализу. В качестве категорий для группировки ответов использовались: 1) понимание сути конфликта и его характеристик с теоретической точки зрения (полнота и правильность ответа); 2) практическая ориентированность знаний, то есть адекватное понимание респондентом, как эти знания можно применить на практике (до возникновения горячей стадии конфликта, во время столкновения и после него). В каждом вопросе выделялись подкатегории, соответствующие его содержанию, единицей анализа считался один признак, соответствующий выделенным категориям. Были определены уровни понимания испытуемыми тех или иных понятий: высокий, средний и низкий. Высокому уровню знаний соответствовали ответы, указывающие на хорошую ориентацию в вопросе и глубину понимания сути проблемы. Среднему уровню соответствовали частично правильные ответы, скорее, тактического характера, но без системного видения и прогнозирования проблемы. Ответы, базирующиеся на знаниях бытового ха-

рактера, ситуативные, не имеющие под собой ни научного, ни практического основания (либо отсутствие ответа на вопрос), оценивались нами как соответствующие низкому уровню знаний.

На втором этапе исследовательская задача решалась с помощью известной методики Томаса-Килмана «Стили поведения в конфликтных ситуациях», определялись предпочитаемые испытуемыми стили поведения.

На третьем этапе использовалась проективная методика «Понимание пословиц» (автор – Э. Фромм, в адаптации Е. С. Романовой), которая позволила сделать выводы относительно стилей мышления, определяющих особенности реагирования испытуемых на сложные жизненные ситуации.

Интерпретация результатов исследования. Анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы:

1) высокий уровень знаний в области основных понятий, структуры и динамики конфликта выявлен у 19,5% опрошенных, ответы 39% респондентов показали низкий уровень понимания конфликтологических аспектов делового взаимодействия, средний уровень знаний показали 41,5% испытуемых. В целом общее представление о феномене конфликта соответствует ожидаемому распределению, имеет место ассиметричный скос в сторону низких баллов;

2) слабый уровень знаний выявлен в ответах на вопросы, связанные с последствиями конфликтов. 56% испытуемых не смогли дать правильных ответов на соответствующие вопросы, только 20% испытуемых продемонстрировали высокий уровень понимания и прогнозирования негативных последствий неразрешенных конфликтов. Характер распределения имеет выраженное смещение в сторону низких показателей, что говорит о несформированной привычке испытуемых строить вероятностные предположения относительно будущего;

3) вызвали проблему у испытуемых и вопросы, связанные с управлением конфликтными ситуациями, т. е. как можно перевести конфликт в конструктивные формы взаимодействия. Только 12% опрошенных смогли дать правильные ответы на вопросы соответствующих пунктов, 40% продемонстрировали низкий уровень понимания сути управления конфликтом;

4) на вопросы, касающиеся динамики конфликта, правильные ответы дали 16% респондентов, 52% – частично правильные, не смогли справиться с вопросами этого пункта более 36% испытуемых;

5) вопросы, связанные со стратегией избегания, разделили группу по бимодальному признаку. 40% респондентов считают эту стратегию низкоэффективной и столько же – эффективной. Что касается остальных стратегий управления конфликтными ситуациями, большая часть испытуемых (64%) ориентируется в них на уровне знаний лишь частично, 8% – на высоком уровне, 12% – не ориентируется.

Тестирование стилей поведения в конфликтных ситуациях по методике Томаса-Килмана позволило установить следующие факты:

1) наиболее популярным стилем поведения у испытуемых оказалась стратегия «компромисса», она является доминирующей или одной из доминирующих у 31 % опрошенных. Известно, что компромисс не следует считать способом разрешения конфликтной ситуации, однако он дает возможность перевести конфликт в пассивную форму, взять перерыв для выбора более продуманной стратегии;

2) на втором месте в рейтинге оказалась стратегия «избегания», ее использует 21 % участников исследования, то есть почти каждый пятый испытуемый склонен игнорировать конфликтную ситуацию, считая такую стратегию конструктивной. Стратегии «сотрудничество» и «приспособление» оказались одинаково предпочтительными для 17 % респондентов;

3) наименее популярной по итогам тестирования стала стратегия «соперничество» (или «конкуренция»), такой стиль поведения оказался выраженным у 14 % испытуемых. Безусловно, бывают ситуации, когда стратегия конкуренции может приносить пользу для усиления своей позиции, активизации собственных ресурсов, защиты интересов. Однако выбор этой стратегии часто опасен в профессиональном взаимодействии, поскольку нарушает долгосрочные отношения между сторонами, влечет за собой непрогнозируемые последствия, приводит к эскалации конфликта.

Для выявления паттернов мышления, определяющих доминирующий способ взаимодействия испытуемых с людьми и миром, применялся проективный тест «Понимание пословиц». Результаты тестирования показали:

1) 63 % испытуемых по типу реагирования на различные жизненные ситуации подсознательно склонны к открытому взаимодействию, поиску решений, удовлетворяющих все стороны (тип «сова»). То есть у большей части опрошенных потенциально есть стремление к совместному поиску конструктивных решений и взаимным действиям по достижению общих целей. Этот вывод вступает в противоречие с результатами предыдущего теста, который показал, что «сотрудничество» предпочитает выбирать только 17 % испытуемых. Такой факт объясняется различной природой исследуемых явлений: неосознаваемых установок и сознательного моделирования образа эффективного руководителя, умеющего «идти на компромиссы» и «избегать конфликтов». Можно предположить, что на глубинном уровне конфликтологическая компетентность определяется базовыми ценностями человека, и у большинства людей они соответствуют принятым в обществе моральным нормам поведения, формирующим установки на сотрудничество. Однако на уровне понимания социальной успешности такой образ кажется многим людям менее привлекательным, а стиль поведения – недостаточно «правильным» при защите своих интересов;

2) остальные типы испытуемых распределились следующим образом: 15 % – тип «лиса», характеризующийся склонностью к стратегии компро-

мисса, умением добиваться удовлетворения собственных потребностей за счет использования манипуляций; 11 % – склонность к соперничеству, силовая стратегия достижения собственной цели в ущерб интересов другой стороны (тип «акула»); 7 % – стиль поведения, основной чертой которого является миролюбие, конформизм, приспособляемость, стремление к «сглаживанию углов» (тип «медвежонок»); 4 % – тип «черепаха», характеризующийся такими чертами, как отказ от активных действий, от достижения совместных целей, может быть показателем самодостаточной жизненной позиции, но часто интерпретируется как уход от конфликта при столкновении интересов.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили конкретизировать проблемные вопросы в усвоении слушателями знаний о природе конфликта, его структуре и динамике, способах эффективного регулирования сложных коммуникативных ситуаций. Акцент при обучении необходимо делать на прогнозировании последствий конфликтов и ситуативном характере применения той или иной стратегии в зависимости от условий взаимодействия. В структуре конфликтологической компетентности наиболее сформированными оказались компетенции ценностно-ориентационного уровня, проявляющиеся в подсознательном стремлении субъектов к сотрудничеству и эффективному взаимодействию. Однако на поведенческом уровне выявлены проблемы, на которых необходимо акцентировать внимание. В частности, важно корректировать представления многих обучающихся о критериях выбора эффективных стратегий управления конфликтом, что потребует разрушения прежних поведенческих стереотипов. Для формирования правильных подходов к конструктивному управлению конфликтом необходимо организовывать тренинговые группы и обучать слушателей техникам поведения, моделируя сложные ситуации взаимодействия, используя метод столкновения позиций, дискуссии, разбор конкретных ситуаций и актуальную обратную связь.

Список использованных источников

1. *Завалишина, Д. Н.* Функционально-генетический анализ оперативного мышления: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Д. Н. Завалишина. – М., 1985. – 397 л.
2. *Корнилов, Ю. К.* Психология практического мышления / Ю. К. Корнилов; Междунар. акад. психол. наук. – Ярославль: Ред.-изд. совет МАПН, 2000. – 205 с.
3. *Самсонова, Н. В.* Конфликтологическая компетентность специалиста / Н. В. Самсонова // Вуз XXI и культура. – Казань, 2000. – С. 37 – 39.
4. *Анцупов, А. Я.* Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 591 с.
5. *Менкес, Д.* Управленческий интеллект – отличительная особенность успешного руководителя / Д. Менкес. – М.: Эксмо, 2008. – 352 с.
6. *Сидоренко, Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
7. *Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д.* Пять кейсов для бизнес-тренера / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2006. – 2018 с.

(Дата подачи: 27.02.2019 г.)

Ж. В. Рзаева

Барановичский государственный университет, Барановичи

Zh. Rzaeva

Baranovichi State University, Baranovichi

УДК 159.99:37.015.3

ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

EMPATHIC ABILITIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

В статье рассматриваются актуальные проблемы подготовки студентов педагогических учреждений высшего образования как важнейшей составляющей их профессиональной пригодности. Определено понятие и место эмпатии и эмпатических способностей в структуре профессиональных и личностных качеств будущих работников системы образования. Представлены и описаны результаты исследования эмпатических способностей в студенческом возрасте. Обоснована актуальность формирования и развития эмпатических способностей и их составляющих у будущих педагогов.

Ключевые слова: эмпатия; эмпатические способности; рациональный канал эмпатии; эмоциональный канал эмпатии; интуитивный канал эмпатии; установки, способствующие эмпатии; установки, препятствующие эмпатии; проникающая способность эмпатии; идентификация в эмпатии; студенты педагогических специальностей.

The article deals with the actual problems of preparing students of pedagogical institutions of higher education as the most important component of their professional suitability. The concept and place of empathy and empathic abilities in the structure of professional and personal qualities of future educators is determined. Presented and described the results of the study of empathic abilities in student age. The relevance of the formation and development of empathic abilities and their components in future teachers is substantiated.

Key words: empathy; empathic abilities; rational channel of empathy; emotional channel of empathy; intuitive channel of empathy; empathic attitudes; the installations interfering with empathy; empathy penetration; empathy identification; students of pedagogical specialties.

Согласно требованиям и запросам современного общества существующей системе образования нужен педагог высокой культуры, который способен к рефлексии, прогнозированию и коррекции своих действий и поступков, ответственный, интеллигентный, умеющий не только говорить, но и слушать, а также понимать собеседника. Интеллигентность нерасторжимо связана с нравственностью, пониманием и уважением ценностей другого человека, с установкой на понимание, со стремлением понять и оценить каждую личность. Толерантность, способность педагога вчувствоваться в состояние ребенка, внимание и интерес к его личности выступают как важнейшие проявления эмпатической культуры высококвалифицированного специалиста учреждения образования разного типа [1, с. 3; 2, с. 115]. У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на пережи-

вания воспитанника, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям и тактичности. Без эмпатии становится невозможным эмоциональное воспитание. В результате воспитание сводится к познанию, а ребенок с самого раннего возраста приучается к рационализму, не получая ни одного урока жизни чувств, ни одного урока сердечности. Такой человек в будущем может многого добиться в жизни, но, если не займется саморазвитием, навсегда останется человеком не способным к проявлению сочувствия и отзывчивости. Только педагог с эмпатической способностью может понять состояние ребенка, выбрать верный способ педагогического воздействия, обеспечивающего психологическую безопасность [3 с. 212–213]. Эмпатические способности – это, по мнению многих теоретиков и практиков, социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, оказывая влияние на успешность общения, на диапазон трудностей переживаемых человеком, в том числе педагогом в процессе выполнения им профессиональной деятельности [4, с. 171; 5, с. 38]. Следовательно, взгляд на эмпатию как на профессионально-значимое качество личности педагога, способствующее становлению благоприятных межличностных отношений субъектов образовательного процесса и влияющее на результативность педагогического процесса, традиционен для психолого-педагогических исследований [1, с. 3; 2, с. 116].

Проведенное нами исследование на базе Барановичского государственного университета среди студентов педагогических специальностей 1–5 курсов позволило определить их эмпатические способности. Общая выборка испытуемых составила 730 человек (юноши и девушки) в возрасте от 17 до 23 лет следующих специальностей дневной формы получения высшего образования: «Практическая психология», «Дошкольное образование. Практическая психология», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», «Дошкольное образование. Английский язык», «Современные иностранные языки (преподавание)», «Дошкольное образование», «Технология. Социальная педагогика», «Социальная педагогика», «Начальное образование. Белорусский язык и литература», «Начальное образование. Социальная педагогика».

В качестве диагностического инструментария нами была использована методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко. Данная методика дает возможность диагностировать не только общий уровень эмпатических способностей, но и следующие составляющие данного феномена: «рациональный канал эмпатии», «эмоциональный канал эмпатии», «интуитивный канал эмпатии», «установки, способствующие или препятствующие эмпатии», «проникающая способность в эмпатии», «идентификация в эмпатии» [6, с. 31–34]. Автор данной методики под эмпатией подразумевает форму рационально-эмоционально-интуитивное отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь

причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [7, с. 117].

Полученные результаты общего уровня эмпатических способностей среди студентов педагогических специальностей позволили разделить их на четыре группы. Так, в первую группу вошли будущие педагоги с очень низким уровнем эмпатических способностей (13 %), во вторую – с заниженным уровнем эмпатических способностей (55 %), в третью группу – со средним уровнем эмпатических способностей (30 %), к четвертой группе мы отнесли студентов с высоким уровнем эмпатических способностей (2 %). Эти данные могут свидетельствовать о том, что доминирующее число испытуемых студентов обладают заниженным или очень низким уровнем эмпатии. Вероятно, это обусловлено социальными причинами, недостаточным уровнем общей и психологической культуры, нравственности в нашем обществе. С другой стороны, препятствие к эмпатическому общению может быть вызвано не недостаточностью знаний об основных гуманистических ценностях как регуляторах поведения и взаимоотношений людей, навыков оценки и самооценки поступков [8].

Далее следует отметить, что все составляющие эмпатических способностей у будущих педагогов развиты не в полной мере (рисунок 1). Так, ведущими составляющими эмпатических способностей в студенческом возрасте являются: 1) «установки, способствующие или препятствующие эмпатии». Установки, в свою очередь, могут либо облегчить, либо затруднить действие всех эмпатических каналов в процессе профессионального взаимодействия будущих педагогов; 2) «эмоциональный канал эмпатии», который позволяет будущему педагогу входить в эмоциональный резонанс с окружающими и способность подстраиваться к эмпатируемому. Этот канал эмпатии выполняет функцию связующего звена (некого проводника) от субъекта эмпатии к объекту и обратно. Поскольку понять внутренний мир человека, а также прогнозировать его поведение можно только лишь при владении способностью «входить» в его энергетическое поле.

Наиболее низкие показатели будущие педагоги продемонстрировали по шкале «идентификация в эмпатии» анализируемой методики. Это может свидетельствовать о том, что у студентов не должной степени сформировано умение ставить себя на место другого человека, понимать его на основе сопереживаний. Возможно, это обусловлено еще и отсутствием эмоциональной гибкости, необходимым условием развития которой, по мнению Л. М. Митиной и Е. С. Асмаковец [8; 9], является гармонизация и усложнение аффективных проявлений личности.

Промежуточную позицию, показатели которых колеблются в диапазоне около трех баллов, занимают: «рациональный канал эмпатии», «интуитивный канал эмпатии», «проникающая способность эмпатии». Это позволяет говорить о будущих специалистах системы образования как о людях, в достаточной степени способных оценивать поведение другого, когда другая ин-

формация просто отсутствует, делая в данном случае упор на опыт, который хранится у них в подсознании. Поскольку, согласно мнению автора анализируемой методики, именно интуиция в меньшей степени зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие человека [7]. Кроме этого, испытуемые склонны проявлять спонтанный интерес к собеседнику, который открывает возможность эмоционального и интуитивного отражения партнера. И здесь не стоит искать логику или мотивацию интереса к другому человеку. В данном случае партнер просто привлекает внимание собственной бытийностью, что позволяет эмпатирующему объективно определять его сущность. Также следует отметить и то, что они практически освоили навык, который позволяет при необходимости создать атмосферу открытости, задушевности и доверительности, так как когда во взаимодействии с людьми имеют место напряженность, подозрительность, неестественность, враждебность, то все это может препятствовать проявлению эмпатии.

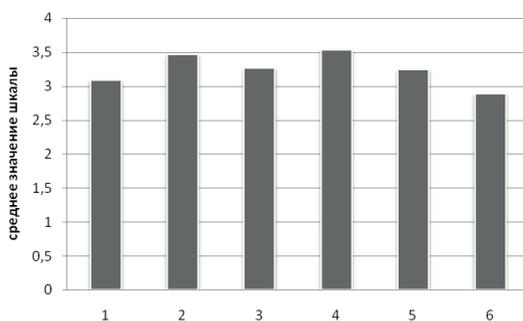


Рис. 1. Составляющие эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей: 1 – «рациональный канал эмпатии»; 2 – «эмоциональный канал эмпатии»; 3 – «интуитивный канал эмпатии»; 4 – «установки в эмпатии»; 5 – «проникающая способность эмпатии»; 6 – «идентификация в эмпатии»

Как отмечалось выше, в нашем исследовании принимали участие студенты педагогических специальностей разных курсов, поэтому целесообразно рассмотреть и выделить особенности их эмпатических способностей. С этой целью всех испытуемых мы разделили на три группы: 1) студенты первого года обучения; 2) студенты второго, третьего и четвертого (если срок обучения предполагает пять лет) годов обучения; 4) студенты выпускных четвертого и пятого курсов в зависимости от срока обучения согласно получаемой специальности в соответствии с учебными планами.

Рассмотрев данные, полученные по методике диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, было установлено, что большинство студентов педагогических специальностей обладают заниженным уровнем рационально-эмоционально-интуитивной способности (рисунок 2). Однако здесь следует отметить тенденцию к снижению уровня эмпатических

способностей к середине обучения в учреждении высшего образования. А в процессе получения будущими педагогами профессиональных знаний и овладения умения и навыками способность к эмпатии возрастает. Кроме этого, нами установлено, что уровень эмпатических способностей у студентов не зависит от получаемой педагогической специальности.

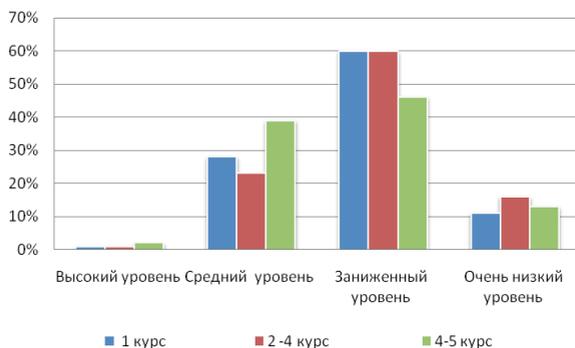


Рис. 2. Общий уровень эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей на разных этапах обучения

Далее следует рассмотреть особенности составляющих эмпатических способностей у будущих педагогов, которые предусмотрены автором анализируемой методики (рисунок 3). «Рациональный канал эмпатии» является ведущим у будущих педагогов первого года обучения. Следовательно, внимание, восприятие и мышление первокурсников больше направлено на другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. Они больше склонны к проявлению спонтанного интереса к другим людям. Данный факт может быть сопряжен, по мнению С. И. Копевой, Н. И. Олифирович, Т. Е. Яценко [2; 10], социально-психологической адаптацией будущих педагогов, с вхождением в новую группу и необходимостью постижения индивидуально-психологических особенностей ее членов. А снижение уровня развития данного канала эмпатии у студентов данной выборки может быть вызвано невостребованностью рационального способа получения эмпатической информации в процессе профессионального обучения.

В меньшей степени «эмоциональный канал эмпатии» находит свое проявление у студентов выпускных курсов. Это можно объяснить переживаемыми кризисами профессионального становления и неопределенностью будущей профессиональной деятельности. Большей способностью к эмоциональной резонанции с окружающими владеют будущие работники системы образования на начальном этапе своего профессионального становления.

Способность видеть поведение своих партнеров по взаимодействию и действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, который они уже имеют, находится у всех испытуемых приблизи-

тельно на одном уровне. Но здесь следует отметить доминирование интуитивного канала у студентов первых и выпускных курсов.

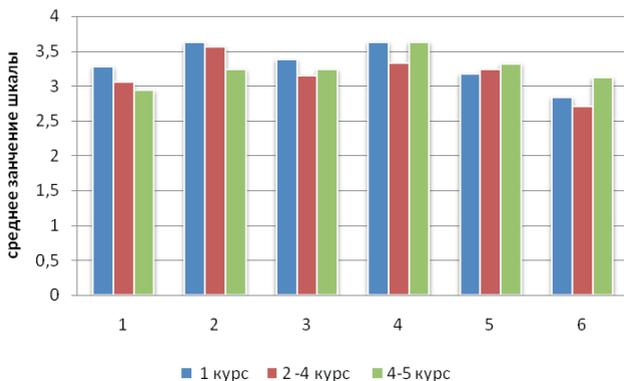


Рис. 3. Составляющие эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей на разных этапах обучения: 1 – «рациональный канал эмпатии»; 2 – «эмоциональный канал эмпатии»; 3 – «интуитивный канал эмпатии»; 4 – «установки в эмпатии»; 5 – «проникающая способность эмпатии»; 6 – «идентификация в эмпатии»

«Установки, способствующие эмпатии» присущи первокурсникам и студентам выпускных курсов. Это указывает на то, что эти испытуемые владеют в должной степени психологической готовностью к установлению межличностных отношений с окружающими их людьми. Однако в процессе профессионального обучения у будущих педагогов могут находить свое проявление установки, препятствующие эмпатии.

«Проникающая способность в эмпатии» (естественное ее выражение) у студентов педагогических специальностей приблизительно одинаково развита. Но и здесь следует отметить о незначительном ее повышении к окончанию обучения в учреждении высшего образования.

В период получения высшего образования имеет место тенденция к возрастанию показателя по шкале «способность к идентификации в эмпатии» у будущих педагогов. Они становятся более чувствительными к индивидуальным особенностям и проблемам других людей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Эмпатия – это процесс понимания отклика на переживания другого, основанный на сопереживании и ориентированный относительно внутренней феноменологической перспективы другого [11]. Эмпатические способности – это социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность общения, на диапазон трудностей, переживаемых человеком.

2. Эмпатические способности определяют эффективность будущей профессиональной деятельности студентов педагогических специальностей, поскольку эмпатия является важным профессиональным качеством специалистов системы образования, которые осуществляют свою деятельность, постоянно взаимодействуя с обучающимися разной категории.

3. В студенческом возрасте у будущих педагогов преобладает заниженный уровень эмпатических способностей и отдельных их составляющих.

4. В студенческом возрасте по-разному происходит процесс формирования эмпатии, т. е. наблюдается динамический и скачкообразный характер проявления эмпатических способностей у будущих педагогов на разных этапах обучения в учреждении высшего образования, что не зависит от получаемой педагогической специальности и специализации.

5. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию и оптимизации исследуемого феномена и отдельных его составляющих у будущих специалистов системы образования на протяжении на разных этапах обучения в учреждении высшего образования, поскольку эмпатия, по мнению Т. Д. Карягиной [2; 12] и Н. И. Олифирова [2; 10], способствует сбалансированности межличностных отношений, морально-нравственному росту личности, эффективному взаимопониманию при оказании психологической помощи. Развитие эмпатия – это один из важных факторов сохранения их психологического здоровья в профессиональной деятельности и обеспечения психологического благополучия обучающихся. О взаимосвязи эмпатических способностей и здоровья личности психолога упоминали в своих работах В. В. Бойко и Н. В. Самоукина [13].

Список использованных источников

1. *Кипурова, С. Н.* Развитие эмпатии будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С. Н. Кипурова; Тул. гос. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2006. – 22 с.

2. *Формирование эмпатии у специалистов социометрических профессий: монография / Т. Д. Карягина [и др.]; под науч. ред. Т. Е. Яценко. – Барановичи: БарГУ, 2018. – 264 с.*

3. *Рзаева, Ж. В.* Формирование эмпатии у студентов с использованием методов активного обучения / Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканского высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2012. – Ч. 2. – Вып. 12. – С. 192–200.

4. *Лабунская, В. А.* Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджеричкая, Е. Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

5. *Рзаева, Ж. В.* Формирование эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей с использованием методов активного обучения / Ж. В. Рзаева // Высшая школа. – 2015. – № 5. – С. 38–41.

6. *Пономарева, М. А.* Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.

7. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.

8. Пономарева, М. А. Развитие эмпатии в раннем юношеском возрасте в процессе изучения художественной литературы: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / М. А. Пономарева. – Минск, 2003. – 172 л.

9. Карамуратова, Р. Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Р. Б. Карамуратова; Тбилис. гос. ун-т. – Тбилиси, 1984. – 25 с.

10. Олифинович, Н. И. Эпатиические компетенции будущих специалистов помогающих профессий: аспекты научного рассмотрения / Н. И. Олифинович, Т. Е. Яценко // Научные труды Республиканского института высшей школы Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.; в 2 ч. / редкол.: В. А. Гайсенюк [и др.] – Минск: РИВШ, 2016. – Ч. 2. – Вып. 16. – С. 171–178.

11. Карягина, Т. Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. Д. Карягина. – М., 2013. – 175 л.

12. Карягина, Т. Д. Проблема формирования эмпатии / Т. Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 38–54.

13. Рзаева, Ж. В. Особенности аффективного компонента эмпатии у будущих педагогов-психологов / Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканского института высшей школы Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч. / редкол.: В. А. Гайсенюк [и др.] – Минск: РИВШ, 2018. – Ч. 3. – Вып. 18. – С. 3–10.

(Дата подачи: 19.02.2019 г.)

И. В. Савко

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

I. Savko

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.923-057.875

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

FEATURES OF COGNITIVE-PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILE

В статье представлены результаты психологического исследования особенностей взаимосвязи когнитивных стилей «полезависимость – полнезависимость», «адаптор – инноватор» и блока личностных качеств студентов педагогического профиля.

Ключевые слова: когнитивный стиль; личность; адаптор – инноватор; полезависимость – полнезависимость; инновации; личностная ригидность; взаимосвязь.

The article presents the results of a psychological study of the peculiarities of the correlation between cognitive styles “field dependence – independence”, “field adapter-innovator” and a block of personal qualities of teacher students.

Keywords: cognitive styles; personality; Adapter – innovator; field dependence – independence; innovation; personality rigidity; interconnection.

Потребность в высококвалифицированных специалистах на рынке труда актуальна и постоянна. Особенно остро данная потребность проявляется в условиях динамичного развития общества и процессов глобализации. Одной из главных целей образования является подготовка специалистов высокого уровня. В этом случае в центре внимания оказываются студенты, так как именно для них данный вопрос имеет судьбоносный характер: чем выше уровень подготовки специалиста, тем выше его востребованность на рынке труда. В связи с этим изучение особенностей когнитивно-личностного развития студентов представляется актуальным.

Можно изучать отдельно когнитивное развитие и отдельно личностное развитие. В результате такого исследования можно получить сведения о преобладании полюсов когнитивных стилей, а также информацию о личностных качествах современных студентов различных специальностей. При изучении взаимосвязи когнитивного и личностного развития выделяется структура исследуемых компонентов, строится система их взаимосвязей.

Наиболее подходящим параметром для изучения когнитивного развития является «когнитивный стиль». Обоснование выбора данного компонента заложено в самом его определении. В нашем исследовании мы будем использовать определение М. А. Холодной: «Когнитивные стили – индивидуально – своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [1, с. 38]. Трудность изучения когнитивных стилей обусловлена их многообразием. Одним из примеров служит аналитический обзор Л. Карри, где представлено около сотни понятий «стиль» [2]. Поэтому в настоящем исследовании выбор диад когнитивных стилей осуществлен по таким параметрам, как степень изученности и актуальность в настоящее время. Наиболее изученной является диада «полезависимость – полenezависимость». Исследование этой диады начинается в 1950-х гг. XX в. с работ Г. Уиткина, который первым описал данную диаду, ссылаясь на ортогенетический принцип Х. Вернера, ввел понятие «полезависимость – полenezависимость» [3]. Исследования Г. Уиткина, начавшиеся примерно в середине XX века положили начало масштабного изучения когнитивных стилей и расширения их списка. В 70-е гг. благодаря работам М. Киртона перечень пополнился диадой когнитивных стилей «адаптор – инноватор» [4]. Актуальность ее изучения не снижается и в настоящее время. Причина кроется в том, что с каждым годом увеличивается потребность в инновациях. Для успешного решения данной потребности необходим социальный базис инноваторов. Следует отметить, что вопрос инноваций также актуален и в личной сфере. В данном случае подразумевается отношение к инновациям. «Любые инновационные процессы имеют свою социальную базу, своих носителей. Речь идет о социально активном элементе общества, который своей инициативностью вносит

в деятельность конструктивную новизну. Творчески мыслящие и действующие люди есть главное достояние любого народа» [5, с. 90].

Понятие ригидности является противоположным для инноваций. При этом следует говорить о том, что существуют различные виды личностной ригидности и формы ее проявления. Детальное рассмотрение склонности к фиксированным формам поведения в связке с полярным понятием «инновация» позволит выявить как личностные особенности студентов, так и пути преодоления трудностей при внедрении инноваций.

Как известно, каждая специальность имеет набор определенных личностных качеств, которые способствуют успешному овладению профессией. Фактор времени тесно связан с технологизацией и преобразованием всех сфер жизни, а это, в свою очередь, ведет к изменениям в профессиональной сфере. Одним из изменений является появление новых специальностей, а соответственно, необходима комплектация наиболее подходящих личностных качеств. Человеческое общество является системой развивающейся и изменяющейся, что, в свою очередь, ведет к модификациям и подвижкам в наборе личностных и профессиональных качеств специалистов.

Анализируя все тенденции и запросы, мы пришли к выводу о необходимости изучения особенностей когнитивно-личностного развития студентов.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

1. Методика «Инновативные качества личности» Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко [5].
2. «Томский опросник ригидности» Г. В. Залевского [6].
3. Методика «ТСОВ-4» В. В. Селиванов, К. А. Осокина [7].
4. «Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности» (СМОЛ) В. П. Зайцева.
5. Методика «КАИМА» М. В. Прохорова, А. Д. Терегулова [8].
6. «Пятифакторный личностный опросник» А. Б. Хромова.

В исследовании приняли участие студенты 1–4 курса педагогического университета. Объем всей выборки составил $N = 169$ человек в возрасте от 18 до 23 лет. Разделение проводилось в зависимости от возраста: 1 группа – 18–20 лет ($N = 87$), 2 группа – 21–23 года ($N = 82$), а также в зависимости от курса обучения: 1 группа – 1–2 курс ($N = 108$), 2 группа – 3–4 курс ($N = 61$).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы Statistica 6.0. Для оценки различий между выборками использован U -критерий Манна – Уитни, а расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s) показал особенности взаимосвязей между изучаемыми переменными, общее число которых составляет – 53.

Первым этапом анализа данных в нашем исследовании являлся расчет U -критерия Манна – Уитни. Данные представлены в таблицах 1–2. (В связи с большим количеством переменных в таблицах представлены только статистически значимые различия.)

Таблица 1

**Межгрупповые различия когнитивно-личностного развития студентов
(критерий: возраст)**

Шкалы, факторы	Сумма рангов Группа 1 (N = 82)	Сумма рангов Группа 2 (N = 87)	U	Уровень значимости (p)
Депрессия	7427,5	6937,5	3109,5	0,03
Игривость – практичность	6515	7850	3112	0,05
Артистичность – неартистичность	6318	8047	2915	0,02

Таблица 2

**Межгрупповые различия когнитивно-личностного развития студентов
(критерий: курс обучения)**

Шкалы, факторы	Сумма рангов Группа 1 (N = 108)	Сумма рангов Группа 2 (N = 61)	U	Уровень значимости (p)
Депрессия	8667	5698	2781	0,01
Гипомания	8600	5765	2714	0,02
Контролирование – естественность	9752	4613	2722	0,02
Игривость – практичность	9708	4657	2766	0,02

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что изучаемые нами показатели статистически значимо различаются в обоих случаях: в зависимости от возраста и курса обучения ($p \leq 0,05$).

Также следует обратить внимание на то, что выявленные межгрупповые различия относятся только к личностному блоку.

Второй этап обработки результатов – расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s). Ввиду большого количества переменных в таблицах будут представлены только статистически значимые корреляции. Результаты расчетов взаимосвязи переменных для группы 1 (1–2 курс) представлены в таблице 3.

На основании корреляционного анализа выявлены следующие статистически значимые связи между когнитивными стилями и личностными особенностями:

1. Положительная связь выявлена между когнитивными стилями «полезависимость – полenezависимость» и первичными факторами «аккуратность – неаккуратность» ($0,3$, $p \leq 0,05$). Интерпретируя полученные результаты, можно сделать вывод: испытуемые с преобладанием полюса «полезависимости» более склонны к самоконтролю и сдержанности, приверженности к общечеловеческим ценностям и общепринятым нормам поведения даже при условии формальности их выполнения.

2. Положительная связь выявлена между когнитивными стилями «адаптор – инноватор» и первичными факторами «доминирование – подчиненность» (0,31, $p \leq 0,05$). Испытуемые с преобладанием полюса когнитивного стиля «адаптор» более склонны к подчинению, настороженно относятся к переменам, выполняют поручения в срок, качественно выполняют рутинную и однообразную работу.

Таблица 3

Взаимосвязь когнитивно-личностного развития студентов (1–2 курсе)

Шкалы/Факторы	Полезависимость – полезезависимость	Адаптор – инноватор	Сенситивная ригидность	Ригидность как состояние	Креативность	Общий индекс инновативности
Доминирование – подчиненность		0,31				0,31
Экстраверсия – интроверсия					0,3	0,37
Аккуратность – неаккуратность	0,3					
Эмоциональность – сдержанность			0,33			
Игривость – практичность					0,35	0,36
Психастения			0,36	0,34		

Примечание: $p \leq 0,05$.

Анализируя выявленные взаимосвязи, можно говорить о том, что для студентов 1–2 курса более характерно преобладание полюсов когнитивных стилей «полезависимость», «адаптор», вместе с тем готовность рискнуть ради успеха обусловлена ориентацией на будущее в сочетании с высоким уровнем самоконтроля и тревожным типом характера. Это выражается в страхе перед новым и склонностью к проявлению фиксированных форм поведения в состоянии дистресса. Последнее можно объяснить тем, что студенты 1–2 курса по сути адаптируются к процессу обучения, также на данном этапе закладывается фундамент знаний по выбранной специальности.

Когнитивно-личностное развитие студентов 3–4 курсов также имеет свои особенности. Данные расчета взаимосвязи переменных представлены в таблице 4.

На основании корреляционного анализа выявлены следующие статистически значимые связи между когнитивными стилями и личностными особенностями:

1. Статистически значимые взаимосвязи выявлены между когнитивными стилями «адаптор – инноватор» и следующими показателями: «экстраверсия» (0,3), «настойчивость» (0,3), «риск ради успеха» (0,35), «общий

индекс инновативности» (0,33), «эмоциональность» (-0,43), «сенситивная ригидность» (-0,39, $p \leq 0,05$), «ригидность как состояние» (-0,34) при $p \leq 0,05$. Чем выше показатель полюса когнитивного стиля «инноватор», тем испытуемые в большей степени готовы к риску ради успеха и проявляют при этом настойчивость, оптимизм, желание решать проблемы неконвенциональным способом и позитивно относятся к разного рода инновациям, менее склонны к проявлению фиксированных форм поведения в состоянии дистресса

2. Положительная связь выявлена между полюсом когнитивного стиля «полезависимость» и показателем «депрессивность» (0,33, $p \leq 0,05$). У испытуемых с преобладанием полюса «полезависимости» наблюдаются трудности в преодолении стрессовых ситуаций, они чаще испытывают психологическое напряжение, в ситуации неудачи могут впасть в депрессию.

Таблица 4

Взаимосвязь когнитивно-личностного развития студентов (3–4 курс)

Шкалы/Факторы	Адаптор – инноватор	Полезависимость – полезависимость	Симптомокомплекс ригидности	Актуальная личностная ригидность	Сенситивная ригидность	Ригидность как состояние
Депрессивность – эмоциональная комфортность		0,33				
Экстраверсия – интроверсия	0,30					-0,41
Настойчивость – слабование	0,30					
Эмоциональность – сдержанность	-0,43		0,41	0,36	0,31	0,4
Общий индекс инновативности	0,33					
Риск ради успеха	0,35					
Сенситивная ригидность	-0,39					
Ригидность как состояние	-0,34					

Примечание: $p \leq 0,05$.

Анализируя выявленные взаимосвязи, можно говорить о том, что у студентов 3–4 курса сохраняется преобладание полюсов когнитивных стилей «полезависимость», «адаптор», однако уже более четко отражаются особенности взаимосвязи когнитивно-личностного развития студентов. Сравнивая полученные результаты первой группы (студенты 1–2 курса), отчетливо видим, что основная масса взаимосвязей концентрируется в личной блоке. Анализируя особенности взаимосвязи показателей во второй группе (студенты 3–4 курса), следует отметить, что относительно равномерно

задействованы оба блока. При этом диада когнитивных стилей «адаптор – инноватор» имеет большее число взаимосвязей с параметрами личностного блока.

Особенности взаимосвязи когнитивно-личностного развития студентов по критерию «возраст» представлен в таблице 5.

Таблица 5

**Взаимосвязь когнитивно-личностного развития студентов
(критерий: возраст 18–20 лет)**

Шкалы / Факторы	Полезависимость/ полезависимость	Актуальная лич- ностная ригидность	Сенситивная ригидность	Креативность	Риск ради успеха	Ориентация на будущее	Общий индекс инновативности	Адаптор – инноватор
Адаптор – инноватор		-0,31		0,30				
Психастения			0,31					
Доминирование – подчиненность								0,32
Экстраверсия – интроверсия							0,31	
Аккуратность – неаккуратность	0,30							
Настойчивость – слабоволие		0,30			0,41	0,40	0,43	
Контролирование – естественность						0,37	0,43	
Тревожность – беззаботность		0,35	0,36					-0,37

Примечание: $p \leq 0,05$.

Как видно из таблицы 5, статистически значимые связи выявлены между когнитивными стилями и личностными особенностями:

1. Между когнитивным стилем «полезависимость» и первичным фактором «аккуратность» (0,3, $p \leq 0,05$) связь положительная. При преобладании полюса «полезависимости» испытуемые более склонны к самоконтролю и сдержанности при ведении дел, к точности и аккуратности.

2. Положительная связь выявлена между полюсом когнитивного стиля «инноватор» и первичным фактором «доминирование» (0,32, $p \leq 0,05$), а также со шкалой «креативность» (0,32, $p \leq 0,05$). Отрицательный характер носит связь между полюсом когнитивного стиля «инноватор» и шкалой «актуальная личностная ригидность» (-0,31, $p \leq 0,05$), а также первичным фактором «тревожность» (-0,37, $p \leq 0,05$). Преобладание полюса когнитивного стиля «инноватор» свидетельствует о том, что испытуемым легче изменить свое мнение или установку при необходимости, они менее склонны

к проявлению тревожности. При выполнении трудной работы «инноватор» занимает доминирующую позицию и проявляет креативность в решении различного рода задач.

Особенности взаимосвязи когнитивно-личностного развития студентов по критерию «возраст 21–23 лет» представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Взаимосвязь когнитивно-личностного развития студентов
(критерий возраст 21–23 лет)**

Шкалы / Факторы	Полезная зависимость / поленазависимость	Симптомокомплекс ригидности	Актуальная личностная ригидность	Сенситивная ригидность	Ригидность как состояние	Преобладная ригидность	Ориентация на будущее	Адаптор – инноватор
Адаптор – инноватор				–0,30	–0,32		0,30	
Психастения				0,30	0,39	0,36		
Экстраверсия – интроверсия					–0,41			0,30
Теплота – равнодушие	0,30							
Напряженность – расслабленность		0,38	0,41	0,48	0,49			–0,34
Депрессивность – эмоциональная комфортность			0,31	0,39	0,37		–0,32	–0,32
Эмоциональность – сдержанность		0,36		0,41	0,42	0,38		–0,40

Примечание: $p \leq 0,05$.

На основании корреляционного анализа выявлены следующие статистически значимые связи:

1. Между когнитивным стилем «полезависимость» и фактором «теплота» ($0,30$, $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что одной из особенностей проявления «полезависимости» является ориентация на сохранение и поддержание межличностных отношений.

2. Отрицательная связь выявлена между полюсом когнитивного стиля «инноватор» и шкалами «сенситивная ригидность» ($-0,30$, $p \leq 0,05$), «ригидность как состояние» ($-0,32$, $p \leq 0,05$), факторами «напряженность» ($-0,34$, $p \leq 0,05$), «депрессивность» ($-0,32$, $p \leq 0,05$), «эмоциональность» ($-0,40$, $p \leq 0,05$). Между полюсом когнитивного стиля «инноватор» и шкалой «ориентация на будущее» ($0,30$, $p \leq 0,05$), фактором «экстраверсия» ($0,30$, $p \leq 0,05$) выявлена положительная связь. Испытуемые с преобладанием «инноваторского» когнитивного стиля менее склонны к появлению фиксированных форм поведения: отрицательной реакции на новое, прояв-

лению ригидности в состоянии дистресса, менее подвержены проявлению тревожности и депрессии, а также более ориентированы на будущее и экстраверсивны.

При детальном рассмотрении корреляционных взаимосвязей по критериям «возраст» и «курс обучения» можно сделать вывод о том, что связи между изучаемыми переменными имеют схожую тенденцию. В первых группах (1–2 курс и возраст 18–20 лет) взаимосвязи когнитивно-личностного развития носят хаотичный характер. Во вторых группах (3–4 курс обучения и возраст 21–23 года) взаимосвязи приобретают систему и служат дополнением друг друга. При этом стоит отметить, что у студентов, разделенных на группы в зависимости от курса обучения, различий значительно больше, чем у разделенных на группы в зависимости от возраста.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Отсутствие межгрупповых различий по параметру «когнитивные стили» свидетельствуют о том, что когнитивный стиль – относительно устойчивое образование.

2. Отсутствие взаимосвязи между полюсами диад когнитивных стилей указывает на то, что испытуемым с преобладанием полюса когнитивного стиля «полнезависимость» могут быть присущи черты когнитивного стиля «адаптор», а испытуемым с преобладанием полюса когнитивного стиля «полезависимость» могут быть присущи черты когнитивного стиля «инноватор».

3. Все выявленные межгрупповые различия относятся к личностному блоку.

4. Системный характер взаимосвязей когнитивно-личностного развития более четко прослеживается на старших курсах и в возрасте 21–23 лет. На младших курсах и возрасте 18–20 лет взаимосвязи носят более хаотичный характер, преобладают связи внутри блока личностного развития.

Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях, так как позволяют не только отобразить взаимосвязь между когнитивно-личностным развитием студентов, но также способствуют расширению и совершенствованию понимания конструкта когнитивных стилей. В перспективе это позволит оптимизировать и ускорить процедуру поиска и применения наиболее эффективных средств, форм и методов обучения, что поможет повысить качество подготовки будущих специалистов.

Список использованных источников

1. *Холодная, М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
2. *Русалов, В. М.* Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности / В. М. Русалов, Е. В. Волкова // Психол. журн. – 2015. – Т. 36. – № 5. – С. 32–41.
3. *Чуприкова, Н. И.* Психология умственного развития: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М.: Столетие, 1997. – 478 с.

4. Kirton, M. Adaptors and Innovators: A Description and Measure / M. Kirton // J. Applied Psychology. – 1976. – Vol. 61, № 5. – P. 622–629.

5. Лебедева, Н. М. Методика исследования отношения личности к инновациям/ Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко // Альманах современной науки и образования: в 2 ч. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 4 (23), ч. II. – С. 89–96.

6. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск: Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.

7. Селиванов, В. В. Новая версия вербального теста на полезависимость–полenezависимость / В. В. Селиванов, К. А. Осокина // Психология когнитивных процессов. – 2015. – № 2. – С. 100–107.

8. Прохорова, М. В. Диагностика адапторско-инноваторского когнитивного стиля / М. В. Прохорова, А. Д. Тергулова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 2(1). – С. 400–406.

(Дата подачи: 20.02.2019 г.)

Е. В. Самаль

Российский государственный социальный университет,
филиал в г. Минске

E. Samal

Russian state social university, branch in Minsk

УДК 159.9.07

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРЬЕРА: РОЛЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В КАРЬЕРНОМ ПРОДВИЖЕНИИ

PROFESSIONAL CAREER: THE ROLE OF SELF-EFFICIENCY AND SELF-ACTUALIZATION IN CAREER ADVANCE

В статье рассматривается проблема выявления факторов построения успешной профессиональной карьеры. Указывается, что психологической основой сознательного планирования профессиональной карьеры является стремление субъекта к самоактуализации и самореализации в профессиональной деятельности, а также самоэффективность как комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеризующих сферу восприятия собственной компетентности, эффективности и личностной влияния.

Ключевые слова: профессиональная карьера; самоэффективность; самоактуализация; самореализация; мотивация; факторы успешности карьеры.

In this article the problem of identification of factors of creation of successful professional career is considered. It is specified that a psychological basis of conscious planning of professional career is the aspiration of the subject to self-actualization and self-realization in professional activity, and also self-efficiency as a complex of the individual and psychological features characterizing the sphere of perception of own competence, efficiency and a personal consequence.

Keywords: professional career; self-efficiency; self-actualization; self-realization; motivation; factors of success of career.

Проблема построения профессиональной карьеры является важной и значимой на современном этапе социально-экономического, политического и культурного развития общества. В современных условиях каждому человеку предоставляется больше свобод в вопросе построения собственной карьеры, но и от него требуется больше усилий в достижении профессиональных компетенций, т.к. обществом позиционируется образ социально успешного человека, достигшего карьерных успехов.

Идея карьерного роста и карьерного успеха в современной науке не однозначна. С одной стороны, карьера может трактоваться как явление, связанное с профессиональной деятельностью, отражающее последовательность достижений в производственной, имущественной и социальной среде. С другой стороны, карьера может трактоваться как индивидуально сознательная позиция и поведение человека, связанное с его желаниями, ценностями, опытом и деятельностью в профессиональном плане. Как мы видим, в первом случае акцент делается на внешне карьерных характеристиках, которые были еще определены классиком карьерных исследований Д. Холлом как этапы карьерного роста. Во втором случае мы имеем дело с внутренними психологическими компонентами карьеры. Так, И. Д. Ладанов определяет карьеру как «субъективно осознанные суждения человека о своем трудовом будущем, о предполагаемых способах самовыражения в труде и удовлетворения ими, как индивидуально осознанное мнение о своем трудовом опыте и вырабатываемом индивидуальном стиле профессионального поведения в трудовой жизни» [1, с. 108].

Согласно Д. Сьюперу, важнейшим детерминантом профессионального пути человека является его представление о своей личности – «профессиональная Я-концепция», которую человек воплощает в серии карьерных решений, часто неосознанно. Основанием для этого служат личностная концепция, способности, склонности, мотивы и ценности, которыми он не может поступиться, осуществляя выбор карьеры [2].

Многие исследования, проводимые в отечественной и зарубежной психологии, показали, что достижение прогресса в профессиональной карьере зависит от многих факторов. Согласно теории Е. Г. Молл, на развитие карьеры могут влиять ситуационные, институционализированные (организационные и социальные) и индивидуальные факторы развития личности. Е. Г. Молл замечает, что если мотивация карьерного роста формируется только на основе мотивации к собственному развитию, то карьерное продвижение рассматривается сотрудником как средство личностного развития [3, с. 107].

Ц. Куль и П. Ламбинг, как пишут О. А. Тихомандрицкая и А. М. Рикель, считают, что успешность в карьере обусловлена интернальным локусом контроля, высоким уровнем жизненной и профессиональной активности, потребностью в достижениях, толерантностью к неопределенности, осознанием ограничения во времени и уверенностью в себе. Р. Лент в своих ис-

следованиях показывает, что внешние ресурсы и барьеры влияют на карьерные траектории косвенно, сначала оказывая влияние на самооффективность и систему карьерных ожиданий (то есть на сугубо «внутренние» переменные), которые, в свою очередь, влияют на карьерное поведение [4].

Д. МакКлелланд в своих исследованиях доказывал положительную связь мотивации достижения с позитивной карьерной динамикой. Важнейшим мотивом он определял мотив достижения, а личную ответственность за порученное дело, наличие обратной связи о результатах выполняемого задания и наличие сложной, но достижимой цели определял как условия высокого уровня мотивации достижения. Близкой к мотивации достижения, согласно Д. МакКлелланду, выступает мотивация власти, также в построении карьеры может быть важен мотив аффилиации (причастности) ([цит. по [4]).

Влияет на успешность карьеры и такой комплексный конструкт, как «ядро самооценки», который был введен Т. Джаймом и объединил собственно самооценку, обобщенную самооффективность, интернальность локуса контроля и негативную аффективность ([цит. по [5]). У А. А. Реана мы находим схожий конструкт, профессиональную самооценку. В структуре профессиональной самооценки автор выделяет самооценку результата и самооценку потенциала. Под самооценкой результата он понимает оценку достигнутого и удовлетворенность/неудовлетворенность достигнутым. Под самооценкой потенциала автор понимает оценку своих профессиональных возможностей и веру в себя и свои силы. Вместе с тем, низкая самооценка результата вовсе не приводит к «комплексу профессиональной неполноценности». При высокой самооценке собственного потенциала низкая самооценка результата, напротив, становится фактором профессионального саморазвития личности, ее карьерных достижений [6, с. 520].

Современные голландские исследователи М. Куйперс и ее коллеги выделяют два плана карьерных успехов: внутренний и внешний. Под внешними карьерными успехами они понимали объективные факторы – размеры заработной платы и занимаемая позиция. Под внутренними факторами – субъективные показатели – индивидуальное восприятие успеха в сфере достижений, перспектив, удовлетворение своей карьерой. В ходе исследования было установлено, что на внутренний и внешний карьерный успех оказывают большое влияние стремление к построению карьеры, сознательный контроль своего профессионального развития и ориентация на постоянное самообучение в процессе построения карьеры, а также создание сети важных социальных контактов. Однако негативное влияние на внутренний и внешний карьерный успех оказывает рефлексия своей карьеры, т. е. именно субъективное ощущение неуспешности в карьере заставляет человека анализировать свои мотивы. Человека могут не сильно волновать вопросы внешнего вознаграждения, если он подбирает себе карьеру, ставя на первое место свою внутреннюю мотивацию. Рефлексия собственного карьерного пути, вопреки

изначальным предположениям, оказалась неважной переменной для определения внешних карьерных успехов. Объясняя этот результат, авторы предположили, что размышления на тему адекватности своих компетенций важны для человека, скорее, на стадии подбора работы, а не непосредственно в ее процессе (цит. по [4]).

О. О. Богатырева, анализируя подходы к карьере А. Бандуры, Н. А. Волковой, Е. Г. Молл, Е. Ф. Рыбалко, Э. Шейна, указывает, что развитие карьеры зависит от ряда как внешних, так и внутренних факторов. К первым относятся социально-экономическая ситуация, профессиональная среда, организационная культура компании и пр., ко вторым – мотивация, самооценка, уровень притязаний, состояние здоровья. Обращаясь к внутренним факторам развития карьеры, О. О. Богатырева, вслед за А. Бандурой, особо выделяет самоэффективность как комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеризующих сферу восприятия собственной компетентности, эффективности и личностной влиятельности. Самоэффективность обозначает веру в эффективность собственных действий и проявляется в умении организовать свою деятельность и достичь успеха в отношениях с окружающими. Оценка индивидами своей эффективности обуславливает выбор ими сфер деятельности и среды. Индивиды склонны избегать тех видов деятельности и ситуаций, в том числе и профессиональных, в которых их возможности недостаточны. Чем увереннее люди в собственной эффективности, тем больше возможных вариантов реализации карьеры они рассматривают. Когда люди считают себя способными достичь успеха и прогнозируют его в своей деятельности, растет планка устанавливаемых ими целей, стимулируя мобилизацию и поддержание усилий, необходимых для карьерного роста [7].

В исследовании О. О. Богатыревой было установлено, что уровень интеллекта не влияет на карьерный рост. Однако, успешные в плане карьеры люди имеют ряд общих особенностей в мотивационной сфере и сфере социального взаимодействия, а именно: высокие показатели самоэффективности в сфере деятельности, неконформизма, стеничности, направленности на результат, собранности, стремления к достижению целей [7, с. 97]. Это характеризует представителей этой группы как самостоятельных людей с ориентацией на собственные решения и стремящихся достигать поставленных целей. Произведенные математико-статистические расчеты позволили утверждать, что самоэффективность приобретает роль фактора, влияющего на организацию поведения человека в процессе построения карьеры. Люди, не сделавшие карьеру, отличаются от лиц, сделавших карьеру, по той роли, которую играет в структуре их личности самоэффективность в сфере деятельности. Она не только достоверно выше по степени выраженности, но и интегрирует ряд черт личности и карьерные ориентации в единый симптомокомплекс, радикально отличающий успешных в карьерном плане людей от неуспешных. Кроме того, было установлено, что низкая удовлетворенность своей деятель-

ностью является фактором, мотивирующим респондентов к более интенсивной и эффективной трудовой деятельности [7, с. 99].

Е. Д. Малинин аналогично пирамидальной теории потребностей А. Маслоу вводит конструкт «мотивация должностного роста». Он предлагает модель пирамиды потребностей сотрудника организации, где на низшем уровне этой пирамиды находятся потребности, направленные на достижение жизненного комфорта, на среднем – потребность в сохранении положения в управленческой иерархии, на верхнем – наиболее полная реализация своих возможностей и самосовершенствование [8]. Следуя его логике, для построения успешной карьеры и самореализации в ней каждому человеку важно в качестве значимых жизненных мотивов иметь мотивы роста и самосовершенствования, что, по А. Маслоу, именуется самоактуализацией.

Самоактуализация как процесс охватывает всю систему жизнедеятельности индивида, но особенно явно может проявиться в профессиональной деятельности, которой обычно человек посвящает большую часть своей жизни. Самоактуализация, в том числе и профессиональная, всегда предшествует самореализации. Е. В. Селезнева, произведя семантический анализ терминов самоактуализация и самореализация, пришла к следующим выводам. Термин «самоактуализация» означает, что человек самостоятельно осуществляет переход с уровня возможности на уровень действительности, т. е. развивается, а термин «самореализация», что человек воплощает самого себя, свою сущность в предметной форме. То есть самоактуализация всегда предшествует самореализации и является ее обязательным условием [9, с. 180]. Если перейти с уровня семантического анализа на уровень анализа содержательного, то, по мнению Е. В. Селезневой, самоактуализацию следует рассматривать в большей степени как «внутренний механизм развития человека, выявления его субъектности по отношению к жизнедеятельности в целом и ее отдельным сферам в частности. В то же время самореализация в большей степени относится к продуктивному процессу осуществления человека в социально направленной деятельности и объективно полагает выход в пространство «за себя», в пространство среди других, презентацию себя и своей деятельности в социуме» [9, с. 190].

Мы рассматриваем самоактуализацию как составляющую процесса саморазвития личности, ее личностный рост «изнутри», как процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности, направленный на выстраивание стратегии жизни, на выстраивание иерархии ценностей, обретения смысла жизни. На своем трудовом пути многие люди могут сталкиваться с несоответствием собственных ценностей, потребностей, мотивов, представлений о себе, навыков с занимаемой должностью, что приводит к высокому уровню психического напряжения, неудовлетворенности, проблемам выбора трудового пути и т. п. Именно в этот период возрастает значимость процесса самоактуализации для преодоления возникших слож-

ностей и препятствий. Периоды профессиональных кризисов активизируют процессы профессионального самоопределения личности. Высокая эмоциональная напряженность, которая сопровождает любой кризис, как раз и нацелена на расширение диапазона самоактуализации, на «расширение» сознания субъекта, что бы понять неэффективность старых способов деятельности, отказаться от их использования и обрести новые [10].

Самоактуализация в профессиональной сфере или профессиональная самоактуализация – это поиск «себя в профессии», собственной профессиональной роли, образа Я, профессионального имиджа, индивидуального стиля профессиональной деятельности, определения для себя профессиональных перспектив, достижения их, установление новых профессиональных целей, стремление к гармоничному раскрытию и реализации своего потенциала в выбранной профессии. Самоактуализирующиеся люди в выбранной профессии стремятся сделать все возможное для своего совершенствования, чтобы достичь высшего уровня компетенции через реализацию себя, своих ценностей, интересов и способностей. Такой личности присущи саморазвитие, готовность к решению новых проблем, способность к пониманию других людей, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений, принятие себя и других, профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело [10].

Говоря о профессиональной самоактуализации, мы склонны рассматривать ее и как специфическую форму познавательной активности (деятельности) личности, которая предполагает обнаружение, изучение и оценку своих возможностей и притязаний и как специфическую деятельность, направленную на поиск путей и механизмов раскрытия значимых в профессиональной сфере потенциальностей. При таком понимании в структуре профессиональной самоактуализации можно выделить ее мотивы (зачем человек активизирует самоактуализацию), цели (что человек собирается получить в результате самоактуализации), средства и способы ее реализации, контрольные и коррекционные компоненты [11].

Секрет самоактуализации, по мнению А. Маслоу, в том, чтобы посвятить все усердие, какое только есть у человека, любимому делу, и тогда переживания триумфа от добротного выполненной работы станут мимолетным моментом самоактуализации. Важным условием самоактуализации является высокий уровень осознанности сильных и слабых сторон своей личности, а также готовность отказаться от психологических защит. Только при этом условии человек может адекватно понять свое призвание и сделать его дорогой к самоактуализации. На социально-профессиональном уровне самоактуализации может препятствовать давление среды: жесткий административный контроль, моральное оправдание профессиональной стагнации и отстраненности эмоционально выгорающими коллегами, которые пользуются авторитетом и в своем коллективе являются эталоном профессионала [12, с. 110].

Если проанализировать структуру профессиональной карьеры (Т. Х. Не-струева, Т. Г. Гнедина), то в трехкомпонентной структуре мы можем обнаружить, что самоактуализация находит свое воплощение в целевом компоненте карьеры. Целевой компонент карьеры включает цели, проекты, ориентации, задачи, притязания, мотивы, желания, потребности, стремления, ценности, смыслы. Мотивация к выполнению работы будет самой сильной, когда человек выполняет функции и задания, согласующиеся с его ценностями. Если в качестве ценностей выступают ценности роста и развития, то мы имеем дело с профессиональной самоактуализацией. Процессуальный компонент карьеры, который включает способы, стратегии, тактики, темпы, этапы, периоды и фазы, больше согласуется с самореализацией. А результативный компонент карьеры, включающий достижения, смену ролей и позиций, профессиональную компетентность и эффективность, профессиональный и должностной рост, отражает процесс саморазвития в карьере.

Таким образом, произведя анализ представлений о карьере и факторах ее успешности, мы можем определить карьеру как многомерный социально-психологический феномен, связанный целевой активностью человека и обеспечивающий ему ощущение успешной профессиональной самореализации, формируется на всех этапах жизненного пути человека в пространстве процессов самоопределения, самоактуализации, самоорганизации и персонализации, а так же обуславливается развитием саморефлексии. Психологической основой сознательного планирования профессиональной карьеры является стремление субъекта к самореализации в профессиональной деятельности. Если исходить из того факта, что люди стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о себе, чтобы выбранная ими профессия соответствовала их Я-концепции, то правомерно утверждать, что они стремятся к профессиональной самореализации. Одним из важнейших аспектов профессионального развития личности, а также ее самореализации является сознательное планирование карьеры в соответствие со своими потенциальностями. Существенный вклад в такого рода планирование вносит самоактуализация.

Список использованных источников

1. *Ладанов, И. Д.* Психология управления рыночными структурами: преобразующее лидерство / И. Д. Ладанов. – М., 1997. – 288 с.
2. *Super, D. E.* The Psychology of Careers. N.Y., 1957.
3. *Молл, Е. Г.* Управление карьерой менеджера / Е. Г. Молл. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
4. *Тихомандрицкая, О. А.* Социально-психологические факторы успешности карьеры [Электронный ресурс] / О. А. Тихомандрицкая, А. М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 2(10). – URL: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 22.07.2019. – 0421000116/0009.
5. *Шейн, Э.* Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.

6. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 625 с.

7. Богатырева, О. О. Психологические предпосылки карьерного роста / О. О. Богатырева // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 92–99.

8. Малинин, Е. Д. Философия жизненного успеха. Практическое руководство: учеб. пособие / Е. Д. Малинин. – М.: МОДЭК, 2004. – 304 с.

9. Селезнева, Е. В. Самоактуализация как интегративная личностная компетентность / Е. В. Селезнева // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 179–192.

10. Самаль, Е. В. «Акме» как вершина личного и профессионального развития самоактуализирующейся личности / Е. В. Самаль // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2, № 2. – С. 129–134.

11. Самаль, Е. В. Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности / Е. В. Самаль // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2, т. II. – С. 165–171.

12. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С. 108–117.

(Дата подачи: 21.02.2019 г.)

И. Н. Селезнева

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск

I. Seleznyova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 159.922.76–056.26:159.942–057.85

ОБРАЗ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИМПЛИЦИТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ

THE IMAGE OF A CHILD WITH THE PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE IMPLICIT REPRESENTATIONS OF TEACHERS

В статье рассмотрены представления педагогов о ребенке с особенностями психофизического развития. Проанализировано понятие «образ ребенка с особенностями психофизического развития», его структура, характеристики. Изучена зависимость восприятия образа ребенка с особенностями от уровня толерантности педагогов, стиля педагогического общения. В результате проведения математического анализа сделан вывод о зависимости уровня толерантности педагога и избранного им стиля педагогического общения.

Ключевые слова: образ; образ ребенка; образ ребенка с особенностями психофизического развития; инклюзивное образование; толерантность; стиль педагогического общения.

The article discusses the features of teachers' ideas about a child with peculiar psychophysical development. The author analyzed the concept of the image of a child with peculiar psychophysical development, its structure, characteristics. The dependence of the tolerance of teachers, the style of pedagogical communication and the perception of the image

of a child with features was studied. As a result of the mathematical analysis, the conclusion was made about the dependence of the tolerance level of the teacher and his chosen style of pedagogical communication.

Keywords: image; image of a child; image of a child with peculiar psychophysical development; inclusive education; tolerance; style of pedagogical communication.

Реформирование системы образования, включение в образовательный процесс в массовых школах всех детей вне зависимости от их стартовых возможностей сделало вопросы реализации инклюзивного образования актуальными. Образ ребенка с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в представлениях участников образовательного процесса выступает центральным звеном при создании инклюзивного пространства. Многомерность и многофункциональность образов ребенка с ОПФР, которые формируются у педагогов в течение жизни и профессиональной деятельности, вызывают все больший интерес исследователей, так как предполагается, что понимание структуры образа ребенка с ОПФР, путей его образования и способов преобразования позволит выявить новые механизмы повышения эффективности внедрения инклюзивного образования.

В психологической науке к исследованиям, посвященным феномену «образа» в представлениях людей, интерес не ослабевает долгое время. В широком смысле категория образа может рассматриваться как важнейшая структура, интегрирующая различные психические функции и процессы, в первую очередь, в ходе процесса мышления. В более узком смысле данный феномен выступает как результат процесса восприятия предметов и явлений внешнего мира и одновременно как основа и результат воображения.

Словарь-справочник по психологии дополняет, что «возникающий в сознании образ зависит от всех психических явлений – воли, эмоций, установок, мотивов» [1, с. 88].

Появление активного интереса к теме образа в психологии связано с именем А. Н. Леонтьева. В своей работе «Психология образа» он выдвинул гипотезу о существовании «образа мира». В дальнейшем исследования в этой области проводились В. П. Зинченко, В. В. Петуховым, С. Д. Смирновым, И. Б. Ханиной.

Т. В. Акопова, А. А. Реан, Г. И. Метельский рассматривают проблему образа с точки зрения «Я-образа педагога» в структуре профессионального самосознания. Для нашего исследования представляет интерес работа Е. И. Климова, в которой обсуждается идея многомерности и многофункциональности образов, формирующихся у человека в течение его профессиональной жизнедеятельности, описано их влияние на становление профессионального сознания личности, проанализирована роль психических образов в профессиональной деятельности.

Проблема познания педагогами своих учеников представлена в работах С. И. Гусевой, В. Л. Ситникова, Я. Л. Коломинского, А. А. Реана, К. В. Вер-

бовой, С. В. Кондратьевой и др. Следует отметить, что в исследованиях представлений педагогов о детях фактически отсутствуют работы, посвященные изучению целостного образа ребенка с ОПФР, складывающегося в представлениях педагога.

Представление (англ. *representation, mental representation*) – процесс мысленного воссоздания образов предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств человека; актуальный умственный образ того или иного конкретного события, субъективная форма видения происходящего. Следовательно, под образом ребенка с ОПФР в представлениях педагогов понимается целостная совокупность житейских и научных знаний о ребенке с особенностями развития, комплекс социальных установок и стереотипов, формирующийся в сознании педагога и актуализирующийся в процессе педагогического взаимодействия с ребенком с ОПФР.

Образ ребенка с ОПФР в представлениях педагогов является суммой отражения реальных черт ребенка с ОПФР, воспринимаемого педагогом и предшествующего собственного опыта педагога по взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями. В. Л. Ситников указывал, что предшествующий опыт формирует некоторые ожидания или эталоны, которые соединяются с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Но это совпадение никогда не бывает полным или абсолютным, т.к. образ – это лишь отражение реальности в сознании человека, а не сама реальность [2, с. 18].

Э. Берн [3] отмечал, что от того, насколько полно и точно образ соответствует реальности, как раз и зависит успешность человеческой деятельности. Так, мы можем говорить о том, что эффективность профессионально педагогического взаимодействия в системе инклюзивного образования весьма существенно зависит от полноты и точности представлений педагога, особенно от его представлений о личности ребенка с ОПФР. По мнению Э. Берна, есть лишь два пути сближения реальности и ее отражения в сознании: либо изменить саму реальность, либо изменить ее образ. Причем он обращал внимание, что изменить реальность, казалось бы, сложнее, чем представления о ней, но люди упорно пытаются сделать наоборот [3, с. 44–52].

В структуре образа ребенка с ОПФР в представлениях педагога можно выделить как реальные структуры отражения объекта, так и субъективные, которые выделяет педагог, хотя реально эти черты и качества могут и не присутствовать у ребенка. Реальные и субъективные структуры разделяются на типичные (это те характеристики, которые выделяют у объекта большинство) и индивидуальные (выделяемые единичными мнениями). Опираясь на исследования образа человека В. Л. Ситникова, можно выделить структурные компоненты образа ребенка с ОПФР: волевые, деятельност-

ные, интеллектуальные, конвенциональные, поведенческие, социальные, телесные, эмоциональные, метафорические, амбивалентные. Каждый из компонентов образа имеет свою характеристику, позицию, значение для восприятия образа. При этом эмоциональные и социальные характеристики более значимы, чем остальные.

В представлениях педагогов образ ребенка с ОПФР обладает двумя стержневыми характеристиками: неоднородностью (различием структур и содержанием разных и однотипных образов как у одного, так и у многих субъектов); вариативностью (наличие различных вариантов образа одного и того же или различных объектов единого класса у одного субъекта). Вариативность компонента образа ребенка с ОПФР в сознании педагогов зависит не столько от объекта, образ, которого осознается, сколько от субъекта, осознающего этот образ. Это подтверждается результатами исследования В. М. Аллахвердова, что работа сознания направлена на подтверждение ожиданий и начинается с отождествления этих ожиданий и действительности [4, с. 495].

Вариативность образа ребенка с ОПФР в представлениях педагогов обусловлена рядом объективных и субъективных параметров субъекта. Под объективными параметрами понимаются сложные формализованные, стабильные характеристики субъекта, продуцирующие образ ребенка с ОПФР. К ним относятся: а) социальное положение по отношению к детям вообще и к конкретному ребенку в частности; б) профессия (учитель, воспитатель, психолог, учитель-дефектолог и т. д.); в) возраст; г) общая культура; д) наличие собственных детей; е) стаж работы. Под субъективными параметрами понимаются индивидуально-психические характеристики личности, актуализирующийся у субъекта в момент продуцирования образа. К ним относятся: особенности познания субъекта, особенности мотивационно-волевой сферы, различные личностные характеристики.

Целью нашего исследования было выявление характеристик образа ребенка с ОПФР в имплицитных представлениях педагогов. В качестве респондентов выступили педагоги (100 человек): учителя общеобразовательных школ – 45 респондентов и воспитатели дошкольных учреждений – 55. Исследование проводилось на базе Института повышения квалификации и переподготовки кадров ВГУ имени П. М. Машерова и Государственного учреждения образования взрослых «Витебский областной институт развития образования».

В качестве диагностического инструментария для исследования использовалась методика «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)» [2, с. 130]. Сравнительный анализ характеристик образа ребенка с ОПФР позволил установить некоторые различия в имплицитных представлениях воспитателей дошкольных учреждений и учителей (таблица).

Характеристика образа ребенка с ОПФР

Характеристики образа ребенка с ОПФР	Педагоги		Критерий φ*– углового преобразова- ния Фишера
	Воспи- татели	Учи- теля	
1. Ребенок нуждается в помощи	21,8 %	15,9%	0,752
2. Ребенок нуждается в любви	7,3 %	4,5 %	0,588
3. Ребенок нуждается в поддержке	12,7 %	27,3 %	1,834
4. Ребенок с серьезными заболеваниями, дефектами	32,7 %	36,4 %	0,386
5. Слабый ребенок	12,7 %	4,5 %	1,488
6. Беззащитный ребенок	10,9 %	4,5 %	1,211
7. Ребенок с нарушением слуха	36,4 %	20,5 %	1,755
8. Ребенок с нарушением зрения	40,0 %	18,2 %	2,413
9. Ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата	36,4 %	20,5 %	1,755
10. Ребенок, нуждающийся в любви близких	10,9 %	2,3 %	1,824
11. Ребенок с отклонениями в развитии	38,2 %	50,0 %	1,177
12. Ребенок с нарушением психики	41,8 %	38,6 %	0,321
13. Ребенок не такой как все, особый взгляд на мир	32,7 %	34,1 %	0,148
14. Отстающий ребенок	9,1 %	15,9 %	1,023
15. Гениальный, талантливый ребенок	9,1 %	20,5 %	1,617
16. К такому ребенку нужен особый подход	20,0 %	40,9 %	2,279
17. Замкнутый	49,1 %	43,2 %	0,588
18. Его круг общения узкий, общение только с детьми с ОПФР	16,4 %	4,5 %	2,007
19. Эмоциональный	54,5 %	43,2 %	1,122
20. Любит внимание	29,1 %	45,5 %	1,686
21. Добрый	23,6 %	15,9 %	0,964
22. Доверчивый	25,5 %	9,1 %	2,205
23. ОВЗ	23,6 %	36,4 %	1,384
24. Медлительный	16,4 %	50,0 %	3,644
25. Трудности в обучении, недостаточно образованный	40,0 %	56,8 %	1,671
26. Ребенок с особенностями в развитии	61,8 %	56,8 %	0,504
27. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью	36,4 %	20,5 %	1,755
28. Особенности в поведении	41,8 %	29,5 %	1,276
29. Ребенок с нарушениями речи	50,9 %	36,4 %	1,454
30. Низкая познавательная активность	7,3 %	40,9 %	4,158
31. Плохая память	16,4 %	34,1 %	2,042

Выявлено, что в представлениях педагогов наиболее значимыми характеристиками образа ребенка с ОПФР являются: «замкнутый» (49,1 %; 43,2 %), «ребенок с нарушением психики» (41,8 %; 38,6 %), «эмоциональный» (54,5 %; 43,2 %), «медлительный» (16,4 %; 50,0 %), «с трудностями в обучении, недостаточно образованный» (40,0 %; 56,8 %). Данные характеристики образа имеют отрицательную модальность. Это указывает на необходимость проведения целенаправленной работы по формированию объективного образа ребенка с ОПФР в представлениях субъектов образовательного процесса. Для преодоления стереотипов и барьеров, связанных с обучением детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе, следует проводить подготовку и переподготовку педагогов. Целью данной переподготовки должно быть повышение уровня толерантности педагогов и информированности об особенностях работы в инклюзивной школе. Следует отметить отличия в характеристиках образа ребенка с ОПФР в представлениях воспитателей и учителей. Оценим достоверность различий между процентными долями встречаемости характеристик образа ребенка с ОПФР в группе «воспитатели» и группе «учителя» с помощью углового преобразования Фишера.

Согласно угловому преобразованию Фишера, частота встречаемости характеристик «ребенок с нарушением зрения» ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,413$ при $p < 0,01$), «медлительный» ($\varphi_{\text{эмп}} = 3,644$ при $p < 0,01$), «низкая познавательная активность» ($\varphi_{\text{эмп}} = 4,158$ при $p < 0,01$) среди воспитателей статистически значимо выше, чем в группе учителей. Характеристики «ребенок нуждается в поддержке» ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,834$), «ребенок с нарушением слуха» ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,755$), «ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата» ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,755$), «ребенок, нуждающийся в любви близких» ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,824$), «к такому ребенку нужен особый подход» ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,279$), «его круг общения узкий, общения только с детьми с ОПФР» ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,007$), «доверчивый» ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,205$), «трудности в обучении, недостаточно образованный» ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,671$), «ребенок с интеллектуальной недостаточностью» ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,755$), «плохая память» ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,042$) при $p < 0,05$ встречаются среди воспитателей статистически значимо выше, чем в группе учителей.

Эффективность профессиональной педагогической деятельности в системе инклюзивного образования обусловлена полнотой и точностью представлений педагога о ребенке с ОПФР. При обработке «Ты-образов», в том числе и образа ребенка с ОПФР, даже у профессиональных педагогов часто возникает иллюзия истинности собственных представлений. Педагоги пытаются подогнать ребенка под сложившийся образ, начинают вести себя по отношению к нему таким образом, и действительно добиваются подтверждения своих представлений. Важную роль в формировании таких представлений оказывают индивидуально-психологические характеристики самого педагога. Например, толерантность оказывает значительное

влияние на структуру имплицитных представлений об образе ребенка ОПФР у педагогов.

Для исследования уровня толерантности педагогов была использована методика В. В. Бойко «Коммуникативная толерантность». Было выделено три уровня – высокий, средний, низкий, показывающих степень выраженности данного качества у каждого конкретного респондента в данный момент времени. По результатам исследования 44 % респондентов имеют высокий уровень толерантности. Средний уровень толерантности – у 51 % педагогов. Низкий уровень толерантности отмечается у 5 % респондентов. Среди воспитателей дошкольных учреждений низкий уровень толерантности наблюдается у 7,3 %, а у учителей – у 2,2 % опрошенных. Среди педагогов большое количество имеют средний уровень толерантности, также есть процент респондентов с низким уровнем толерантности, это указывает на необходимость целенаправленной работы по повышению уровня толерантности и формированию объективного образа ученика с особенностями развития.

По мнению В. Л. Ситникова, «образ ребенка, доминирующий в сознании взрослых, определяет доминирующий стиль их взаимодействия с ребенком» [2, с. 64]. На наш взгляд, это утверждение можно отнести и к образовательному пространству – образ ребенка с ОПФР, доминирующий в сознании педагогов, определяет доминирующий стиль их педагогического взаимодействия с ребенком с особыми образовательными потребностями.

Для исследования стиля педагогического взаимодействия педагогов была использована методика «Стили педагогического общения» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов), которая позволяет выявить предпочтение педагогами традиционных стилей общения – авторитарного, демократического и либерального. Сравнительный анализ доминирующих стилей педагогического общения среди педагогов общеобразовательных школ и воспитателей дошкольных учреждений представлен в таблице (таблица).

Таблица

Стили педагогического общения

Стиль педагогического общения	Педагоги			
	Воспитатели		Учителя	
Демократический	45	81,8 %	32	71,1 %
Либеральный	0	0,0 %	1	2,2 %
Авторитарный	10	18,2 %	12	26,7 %

Результаты исследования указывают на преобладание демократического стиля педагогического общения. При таком стиле общения педагог ориентирован на взаимодействие с учащимся как субъектом образовательного процесса. Основная особенность этого стиля – уважение, принятие и при-

знание ценности каждого учащегося. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения педагога с учащимися – единственный реальный способ организации их сотрудничества.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны готовность к диалогу с учащимися, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач.

Для анализа связей между уровнем толерантности и стилем педагогического общения педагогов был проведен корреляционный анализ ($p \leq 0,05$). По группе воспитателей дошкольных учреждений выявлены средние прямо пропорциональные связи между «уровнем толерантности» и «стилем педагогического общения» ($r_s = 0,516$). По группе учителей выявлены средние прямо пропорциональные связи между «уровнем толерантности» и «стилем педагогического общения» ($r_s = 0,52$). Так, у педагогов с высоким уровнем толерантности чаще всего наблюдается демократический стиль педагогического общения.

Таким образом, образ ребенка с особенностями психофизического развития в представлениях педагогов во многом зависит от знаний о детях с особенностями здоровья, прошлого опыта взаимодействия с ними и наличия у педагогов на индивидуально-личностном уровне толерантности как установки на либеральное, уважительное отношение, понимание и принятие ребенка с ОПФР как ребенка с особыми потребностями. Объективный образ ребенка с ОПФР в представлениях педагогов позволит преодолеть существующие стереотипы и барьеры взаимодействия с таким ребенком. Результаты, полученные в исследовании, могут быть использованы при составлении программ для подготовки педагогов к работе в системе инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. *Конюхов, Н. И.* Словарь – справочник по психологии / Н. И. Конюхов. – М.: Москва, 1996. – 160 с.
2. *Ситников, В. Л.* Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.
3. *Берн, Э.* Введение в психотерапию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. – СПб.: Попурри 2008. – 448 с.
4. *Аллахвердов, В. М.* Сознание как парадокс / В. М. Аллахвердов. – СПб.: Изд-во ДНК, 2000. – 518 с.

(Дата подачи: 18.02.2019 г.)

В. И. Семак

Военная академия Республики Беларусь, Минск

V. Semak

Military Academy of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9

ПОСЛЕДСТВИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИНФОРМАЦИИ ЧЕРЕЗ ИНТЕРНЕТ И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ НА СОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

THE CONSEQUENCES OF INFORMATION IMPACT OF THE INTERNET AND SOCIAL NETWORKS ON CONSCIOUSNESS OF MODERN YOUTH

В статье представлен аналитический обзор теоретических и эмпирических работ, направленных на изучение особенностей и последствий воздействия Интернета и социальных сетей на сознание личности. Раскрыты некоторые особенности социализации современной молодежи. Проведен анализ некоторых причин возникновения и развития отчуждения личности от общества, самого себя и морали. Раскрыта сущность интернет-зависимости и ее последствия для современного общества.

Ключевые слова: Интернет; социальные сети; коммуникации; информация; современная молодежь; сознание; последствия; воздействие; виртуальное пространство; виртуальный мир; интернет-зависимость.

The article presents the analytical review of theoretical and empirical works aimed at studying the features and consequences of the influence of the Internet and social networks on the personality consciousness. Disclosed some features of the socialization of modern youth. Analyzed same reasons for the emergence and development of alienation personality from society, myself and morality. Disclosed the essence of the Internet addiction and its consequences for modern society.

Keywords: Internet; social networks; communications; information; modern youth; consciousness; consequences; impact; virtual space; virtual world; Internet addiction.

Социализация современной молодежи происходит под влиянием многих факторов, отдельные из них практически невозможно подвергнуть цензуре – это воздействие Интернета и социальных сетей, через которые организация социального взаимодействия претерпела значительные изменения. Вектор влияния глобальной сети на формируемую личность является самым непредсказуемым и может привести к нежелательным последствиям, нивелируя воспитательные усилия семьи, системы образования и государства в целом.

В Концепции национальной безопасности утверждается, что информационная сфера превращается в системообразующий фактор жизни людей, обществ и государств. А широкое распространение в мировом информационном пространстве образцов массовой культуры, противоречащих обще-

человеческим и национально-духовным ценностям, является внешним источником угрозы национальной безопасности [1, п. 5, 42].

По этой причине и ввиду увеличения в Республике Беларусь численности интернет-аудитории научное изучение особенностей и возможных последствий воздействия информации через Интернет и социальные сети на сознание личности приобретает более актуальный характер и является необходимым, особенно для качественного обеспечения выполнения задач информационного противоборства в информационной сфере. Вместе с тем системные исследования последствий интеграции информационно-коммуникационных технологий в жизнедеятельность человека встречаются относительно редко, эмпирические и репрезентативные данные – еще реже.

Целью данной статьи является аналитический обзор теоретических и эмпирических работ, направленных на изучение особенностей и возможных последствий воздействия информации через Интернет и социальные сети на сознание современной молодежи, что, в свою очередь, позволит решить научную задачу по использованию возможностей глобальной сети в интересах эффективного воспитания взрослеющего поколения.

Виртуальная реальность и виртуальный мир, виртуальные возможности и виртуальные удовольствия – понятия, которые создают в воображении современной молодежи место, где разрешаются проблемы, сбываются мечты, удовлетворяются желания. В отличие от человеческих грёз и фантазий, существующих во внутреннем мире, в киберпространстве представлены многочисленные элементы внешней реальности. Виртуальное присутствие реальных людей, возможность виртуально-реального взаимодействия с ними придают особую достоверность виртуальному миру [2, с. 516].

В условиях, когда реальная жизнь у молодых людей гармонична и упорядочена, все равно виртуальный мир своим разнообразием, яркостью и свободой является для них более привлекательным. По этой причине подавляющее большинство оказалось вовлечено в киберпространство, особое место в котором занимают коммуникации в социальных сетях.

Естественно, молодые люди осознают, что социальная сеть – это удобный инструмент коммуникаций. Однако из-за недостатка социального опыта на очередном этапе социализации они склонны использовать возможности Интернета для решения проблем личного характера, снижения последствий переживания кризисов и конфликтных ситуаций. В киберпространстве, как им кажется, они будут способны избежать неудач, которые характерны для реальной действительности, и страх быть отвергнутым в виртуальном пространстве более низок: истинные данные о личности участников виртуального взаимодействия замаскированы и почти недостижимы, а многообразие сетевых сообществ предоставляет возможность найти себе другую виртуальную группу общения в случае неудачи [3, с. 35].

Вместе с тем в условиях киберпространства личность обретает не только новые свободы, но и зависимости. При этом для взрослых интернет-пользователей виртуальное пространство осознается иллюзорным. По ряду причин этого нельзя сказать о молодежи, для которой виртуальная реальность нередко воспринимается как норма [4, с. 26]. Погружаясь сознательно в киберпространство, молодой человек, как правило, не замечает, что содержание его бессознательного тоже проецируется в виртуальный мир, который посредством воображения наполняется глубоким для него смыслом. Рефлексивная активность в этом случае постепенно ослабевает, и виртуальная реальность становится более важной, чем жизнь во внешнем мире [2, с. 516].

Наряду с сетевой зависимостью у пользователей глобальной сети существует риск формирования деструктивных моделей поведения: кибербуллинг или кибермоббинг, интернет-троллинг, флейм, согласованные сетевые самоубийства и др. [5, с. 7–8; 6, с. 122–123]. Неслучайно, систематически взаимодействуя посредством интернет-коммуникаций, человек сталкивается с интернет-травлей или интернет-провокацией. Кроме того, миллионы пользователей глобальной сети испытывают живой интерес к просмотру, ознакомлению и распространению размещенных фото- и видеоматериалов, содержание которых носит элементы насилия, физического издевательства одних людей над другими. При этом сопровождается такой контент, как правило, комментариями в виде нецензурной лексики. Последствия воздействия такой информации на психику молодежи очевидны, особенно с учетом того, что молодое поколение иногда склонно положительно относиться к таким комментариям и выражениям [6, с. 123–124].

Анализ негативных последствий воздействия Интернета и социальных сетей на сознание личности указывает на то, что в виртуальном пространстве происходит превращение личности из активного субъекта в объект общественного процесса [3, с. 34]. Причиной этому может служить то, что, присоединяясь к мировому интернет-сообществу, человек свою реальную активность трансформирует в виртуальную и больше времени проводит в киберпространстве, где общается, работает и развлекается. Сфера виртуальной культуры оказывает значительно больше влияния, если взаимодействие в виртуальном пространстве становится второй жизнью, аналогом и продолжением реальности [5, с. 5–6]. Так происходит отчуждение личности от общества. Как следствие, нарушение реальных коммуникативных связей и кризис социальных отношений.

Другой формой отчуждения, характерной для личности, подверженной традициям виртуальной культуры, является отчуждение человека от самого себя [3, с. 34–35]. Общеизвестно, что интернет-пользователи систематически подвергаются воздействию лжи и манипулированию. С целью недопущения использования информации личного характера себе во вред человек

выстраивает психологическую защиту, создавая образ виртуальной личности, в который постепенно вживается. Реальной действительности такой образ, как правило, не соответствует, но в виртуальном пространстве является более устойчивым. Так отчуждение от самого себя приводит к тому, что источником лжи становится сам человек.

Естественно, такие взаимоотношения ставят под угрозу эмоционально-личностный компонент живого общения, создают дефицит искренности, доверия и ответственности. Виртуальная коммуникация больше напоминает игру, где каждый осознает, что его виртуальный оппонент может быть кем угодно. По этой причине честность и откровение становятся абсурдом.

В связи с этим основными характеристиками коммуникаций в социальных сетях являются частая смена состояний и предпочтений, нестабильность и поверхностность. Свобода виртуального выбора предоставляет возможность использовать любую модель поведения, особенно, если интернет-пользователь хочет получить желаемое быстрее или немедленно. В такой среде активно формируются и транслируются суррогаты традиционных знаний, ценностей и чувств. Здесь нравственные регуляторы бессильны, они заменяются вседозволенностью или правилами игры. В свою очередь под воздействием на сознание информации, которая подвергается сомнению и критике подлинно человеческие ценности, является вполне вероятным отчуждение личности от морали [3, с. 35].

Замена межличностной коммуникации, в целом или частично основанной на соблюдении общественных норм, на ее виртуальную имитацию, одновременно способствует вытеснению у человека важнейших сфер отношений. К примеру, симуляция любви как экзистенциальной человеческой потребности способствует не только утрате экзистенциальных оснований человека, но и меняет нравственно-этические ориентиры. В результате на смену дружбе, товариществу и любви приходят ценности, носящие неполноценный характер [4, с. 24].

Однако некоторые исследователи замечают, что у виртуальных знакомств есть положительные последствия. Виртуальные связи в социальных сетях иногда помогают личности решить реальные проблемы общения: замкнутый человек, испытывающий серьезные трудности во взаимодействии с людьми, в социальной сети получает возможность полностью раскрепоститься, попробовать различные модели и тактики, получить навыки общения, что в реальной жизни поможет лучше ориентироваться во взаимоотношениях [7, с. 1005–1006]. Вместе с тем общение в виртуальном пространстве не способно восполнить дефицит непосредственно эмоционального общения [8, с. 100]. Решая проблему социального одиночества, личность сталкивается с одиночеством эмоциональным.

Во многом возникновению и развитию отчуждения человека от общества, самого себя и морали способствует феномен интернет-зависимости,

к которой приводит длительное предпочтение онлайн-социального взаимодействия, вместо традиционного [8, с. 99]. Интернет-зависимость является комплексным социальным явлением, взаимосвязанным с феноменом виртуальной личности. Развитие интернет-зависимости обусловлено рядом факторов ситуационного и личностного характера. Она становится неотъемлемой частью, элементом-трансформатором сознания, побуждающим личность стремиться к постоянному присутствию в виртуальном пространстве: в социальной сети, онлайн-игре или на другом ресурсе Всемирной паутины.

При этом в настоящее время среди исследователей нет общего представления в отношении роли такого индикатора склонности к интернет-зависимости, как количество времени, проводимого в глобальной сети. Кроме того, нет единого мнения о том, что понимать под нормальным и патологическим использованием глобальной сети. В выводах отмечается только совпадение относительно различных интернет-услуг, частое использование которых несет в себе угрозу возникновения интернет-зависимости [8, с. 101–102].

Вместе с тем за период исследования феномена интернет-зависимости появилось достаточное количество критериев, по которым можно судить в отношении конкретной личности – интернет-зависим человек или нет. Среди них: постоянное ожидание следующего выхода в глобальную сеть и чувство нервозности при отсутствии такой возможности, непреодолимая тяга к виртуальному взаимодействию или поиску информации в сети, пропуск общественных мероприятий, учебных занятий, а также ограничение в сне, сокращение времени на прием пищи или вовсе отказ от него. При прекращении пребывания в сети у такого человека наблюдаются раздражительность, усталость, снижение настроения и непреодолимое желание вновь вернуться на просторы Всемирной паутины [3, с. 35].

Личность, поглощенная киберпространством, характеризуется наличием минимальных коммуникативных связей, кризисом личных отношений и, как правило, переживанием чувства одиночества. Всемирная паутина по отношению к такому человеку выступает в качестве господствующей над ним самостоятельной силы и механизмом удовлетворения индивидуальных потребностей [3, с. 35–36].

Как известно, социальная функция Интернета является наиболее востребованной. Она и выступает в качестве стимула целенаправленного регулярного использования виртуального пространства, что в конечном итоге обуславливает стойкое развитие чрезмерной интернет-зависимости [8, с. 107].

В этой связи уместно мнение американского нейролога Питера Уайброу, который по результатам своих исследований сравнил компьютерную зависимость с наркотической, отмечая, что компьютеры усиливают возбуждение и углубляют депрессию [4, с. 22].

О том, что чрезмерно активное и неумелое использование Интернета часто сопровождается усилением депрессии, указывают также результаты, полученные в ходе специальных исследований. Например, согласно их данным интровертированные неумеренные интернет-пользователи оказывались более одинокими, имели больше негативных эмоций и более заниженные самооценки по сравнению с экстравертированными. Исследователи также отмечают наличие статистической связи интернет-зависимого поведения обострением чувства одиночества, более скудной социальной адаптацией и ослабленными эмоциональными навыками [8, с. 99].

В частности, к затруднениям в социальной коммуникации приводят риски, связанные с переносом в виртуальное пространство личностных ценностей. По этой причине интернет-зависимые люди ограничены в способности решать жизненные проблемы, у них происходит усиление деструктивного мышления и саморазрушительного поведения [4, с. 22].

Результаты отдельных исследований частично подтверждают этот факт, указывая на то, что злоупотребление глобальной сетью нередко приводит к социальной изоляции, к безответственности на работе, неуспеваемости в учебе, разладам в семьях и др. [8, с. 101].

Последствия усугубляются еще и тем, что при длительном нахождении вне виртуального пространства у интернет-зависимой личности возникает ощущение собственной неполноценности, ведь активный пользователь социальных сетей или геймер, пренебрегающий реальностью, для достижения полноты бытия использует лишь виртуальную сферу. Киберпространство обуславливает формирование новых экзистенциальных вызовов, с которыми человек сталкивается впервые. Под воздействием виртуальной культуры и подчиняясь созданному модератором стандарту личность становится частью сетевого механизма, а в сознании стирается граница между пониманием индивидуального и коллективного.

Существование человека в реальном и виртуальном мирах приводит к утрате эмоционально-чувственной сферы и потребности в рефлексии, возрастает вероятность отказа от нравственных ценностей и смысло-жизненных исканий. В этом случае можно быть свидетелем, как интернет-зависимость превращается в проблему экзистенциальную. Экзистенция человека в киберпространстве имеет значительные отличия от реальности: виртуальный мир позволяет создавать собственную историю и даже многократно жить и умирать, ведь условия виртуальной культуры позволяют находить любые решения экзистенциальных проблем [4, с. 20, 22].

Проблема интернет-зависимого поведения как результат активного приобщения людей к глобальной сети в дальнейшем может стать одной из причин низкой социальной адаптации, а также слабой интегрированности в социальные отношения молодой и наиболее трудоспособной части населения [8, с. 106]. При этом становится очевидным, что возрастающее ин-

формационно-психологическое воздействие Интернета и социальных сетей с одновременным умножением интернет-аудитории закономерно приведет к увеличению численности молодежи, подверженной негативному влиянию Всемирной паутины.

Таким образом, аналитический обзор литературы по заявленной проблеме [2–8] позволяет сделать вывод, что в формировании сознания современной молодежи следует учитывать два основных вектора воздействия Интернета и социальных сетей: позитивный, который необходимо усиливать и негативный, требующий ослабления и нейтрализации. При этом Всемирную паутину можно рассматривать как наиболее надежный источник влияния, а применяемые в глобальной сети информационно-коммуникационные технологии – как эффективное средство формирования внутреннего мира личности. Именно поэтому для качественного воздействия на сознание молодежи с целью обеспечения гармоничного развития, формирования традиционных общечеловеческих и национально-духовных ценностей и установок воспитание молодых людей должно осуществляться через информационные ресурсы, представляющие для них интерес и чаще всего ими используемые.

В связи с этим подготовку и распространение соответствующего целевого контента необходимо осуществлять с применением Интернета и социальных сетей. Своевременный маневр в виртуальное пространство с этой целью позволит в большей мере обеспечить защиту от внутренних и внешних угроз национальной безопасности во многих областях жизнедеятельности нашего общества и, прежде всего, в информационной, военной и социальной сферах.

В статье рассмотрены только отдельные психологические аспекты, связанные с последствиями воздействия Интернета и социальных сетей на сознание современной молодежи. Проблема интернет-влияния в обществе носит междисциплинарный характер, затрагивает многие стороны жизнедеятельности и по этой причине требует совместного разрешения, что в рамках одной статьи затруднительно.

Список использованных источников

1. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь: Указ Президента Респ. Беларусь от 9 нояб. 2010 г. № 575 (в ред. Указов Президента Респ. Беларусь от 30.12.2011 г. № 621, от 24.01.2014 г. № 49) // ИПС ЭТАЛОН. Законодательство Респ. Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2018.

2. *Россохин, А. В.* Виртуальное счастье или виртуальная зависимость / А. В. Россохин, В. Л. Измагурова // Личность в измененных состояниях сознания. – М.: Смысл, 2009. – С. 516–523.

3. *Барышев, Р. А.* Киберпространство как зона отчуждения / Р. А. Барышев, М. В. Румянцев // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. – 2008. – Т. 6, № 1. – С. 34–36.

4. *Баева, Л. В.* Экзистенциальные риски информационной эпохи / Л. В. Баева // Информационное общество. – 2013. – № 3. – С. 18–27.

5. Абрам, О. Э. В паутине социальных сетей: побег от одиночества в зону виртуально-го отчуждения сб. науч. ст.: в 2 ч. // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки / редкол. В. А. Гайсенюк (предс.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2016. – Ч. 2. – С. 3–9.

6. Васенина, И. В. Языковая агрессия в Интернете – вызов нравственным императивам / И. В. Васенина, Т. Н. Кухтевич // Научно-педагогический журн. Высшее образование в России / редкол.: К. В. Антипов [и др.]. – М.: РАН, 2014. – № 4. – С. 121–125.

7. Шахмартова, О. М. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности / О. М. Шахмартова, Е. Ю. Болтага // Известия ПГПУ им. В. Г. Беллинского. – 2011. – № 24. – С. 1002–1008.

8. Цой, Н. А. Феномен интернет-зависимости и одиночество / Н. А. Цой // Социологические исследования. – М.: РАН, 2011. – № 12. – С. 98–107.

(Дата подачи: 27.02.2019 г.)

A. B. Serikov

Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск

A. Serikov

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 613.86

СУЩНОСТЬ И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

THE ESSENCE AND PHENOMENOLOGY OF PSYCHOLOGICAL HEALTH

Понятие «психологическое здоровье», с одной стороны, является важным для современной психологической науки как в теоретическом, так и в практическом плане, а с другой – по-разному определяется с точки зрения различных психологических подходов. В статье анализируются существующие концепции психологического здоровья с целью выявить его сущность и конкретизировать феноменологию. В качестве сущностного свойства психологического здоровья предлагается и обосновывается такое качество, как субъектность, в качестве его конкретного проявления – психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью.

Ключевые слова: психологическое здоровье; субъектность; удовлетворенность жизнью.

The concept of «psychological health», on the one hand, is important for modern psychological science, both in theoretical and in practical terms, and on the other hand, is differently defined in terms of various psychological approaches. The article analyzes the existing concepts of psychological health in order to reveal its essence and specify the phenomenology. As an essential property of psychological health, such a quality as “subjectivity” is proposed and justified, and psychological well-being and satisfaction with life is its specific manifestation.

Keywords: psychological health; subjectivity; satisfaction with life.

«Психологическое здоровье» является важным для современной психологической науки, но в то же время не совсем удобным понятием. Важным оно является потому, что, с одной стороны, в практическом плане позволяет очертить тот идеал, на который должен ориентироваться специалист (психолог) в своей профессиональной деятельности, а с другой – своим существованием олицетворяет процесс гуманизации психологии и общества в целом (сфера образования, здравоохранения и т. д.) [1].

Неудобным понятие «психологическое здоровье» является потому, что по-разному определяется с точки зрения различных психологических подходов и недостаточно семантически определено [2]. Это обусловлено сложностью и многообразием явлений, описываемых данным понятием, их зависимостью от культурного контекста и персонифицированностью. В данной статье, проанализировав существующие концепции психологического здоровья, мы постараемся определить то сущностное свойство (или свойства), стоящее за обширной феноменологией данного явления, а также конкретизируем саму феноменологию.

В современных реалиях медицинской модели болезни оказалось недостаточно для определения статуса человека, который с медицинской точки зрения здоров, но является неудовлетворенным определенными аспектами собственной жизни. По этой причине появилась необходимость расширения понятия «психическое здоровье» за счет понятия «психологическое здоровье».

По мнению ряда авторов (Б. Д. Карвасарский, Ю. А. Александровский, Г. К. Ушаков и др.) основным критерием оценки психического здоровья выступает явление адаптации [3–5]. Адаптация в ее привычном понимании представляет собой процесс и результат приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды [6]. Адаптация предполагает ориентацию на норму и не всегда учитывает особенности личности, специфику ее психической реальности. Обращение к проблеме психологического здоровья обозначило переход к рассмотрению здоровья личностного как проблемы зрелости, свободы, ответственности и реализации человеком собственного потенциала. Психическое здоровье, согласно А. В. Шувалову, понимается как «... собственная жизнеспособность индивида, как жизненная сила, обеспеченная полноценным развитием и функционированием психического аппарата..., является предпосылкой для здоровья психологического. Психологическое здоровье, в свою очередь, характеризует индивида как субъекта жизнедеятельности, распорядителя индивидуальных сил и способностей» [7, с. 27]. Схожим образом видит соотношение терминов «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» И. В. Дубровина: первый, по ее мнению, характеризует отдельные психические процессы и механизмы, второй – относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа [8, с. 59]. Можно сказать, что в случае

с психологическим здоровьем речь идет о проявлении человека как субъекта – свободной, ответственной, творческой личности.

Рассмотрим теперь существующие концепции психологического здоровья личности. С ослаблением позиции биологической психиатрии во главу угла стал не симптом, а личность больного человека. Инициаторами постановки и разработки проблемы психологического здоровья выступили гуманистические психологи (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт и др.) в 50–60-е гг. XX в. Основной интерес гуманистической психологии был сконцентрирован вокруг здорового творческого человека. А. Маслоу видел сущность концепции психологического здоровья в том, что каждый индивид обладает свойственной ему личностной природой, реализация здорового образа жизни состоит в актуализации этой природы. Также не менее важной составляющей психологического здоровья является стремление к гуманистическим ценностям и творчеству, которые способствуют самоактуализации [9–10]. К. Роджерс выразил суть психологического здоровья через идею «полноценно функционирующего человека», такой человек стремится к актуализации своего «Я», он самодостаточен, зрел и компетентен, не конформен, способен устанавливать гармоничные отношения с другими людьми, хорошо приспосабливается к изменяющимся условиям, насыщенно живет в каждый момент своей жизни [11].

В. Франкл видит сущность психологического здоровья в осмысленности жизни человеком, более того, человек, который не имеет смысла, не просто несчастлив, он вряд ли жизнеспособен. Человек, по В. Франклу, – духовное существо: «Человек вообще является человеком тогда и постольку, когда и поскольку он как духовное существо выходит за пределы своего телесного, душевного бытия» [12, с. 112]. То есть сущностное проявление здоровья – это свободная трансценденция человеком себя с целью обретения смысла. Э. Фромм считает психологически здоровой ту личность, которая реализует позитивную свободу («свободу для»). Позитивная свобода проявляется в спонтанности, активности, творчестве, то есть в том, что человек реализует себя, свою индивидуальность [13]. Дж. Бьюдженталь выделяет в качестве залога и проявления психологического здоровья «внутреннее осознание» – это психологический механизм «прислушивания» человека к своим потребностям, если он «сломан» или неразвит, то человек живет не своей жизнью: «оно (внутреннее осознание) является основой моего знания – где и как обстоят дела в моем субъективном существовании, – оно... дает мне ориентацию и помогает выбрать нужное направление» [14, с. 22]. Психологически здоровый человек – хозяин своей жизни, развивающийся и изменяющийся сообразно своей сущности, своему подлинному «Я».

М. Чиксентмихайи, представитель позитивной психологии, видит проявление психологического здоровья в способности человека находиться в состоянии потока. Состояние потока характеризуется полной включен-

ностью и сосредоточенностью человека на деятельности. В потоке человек испытывает удовлетворенность от самореализации, обоснованно уверен в себе, коммуникабелен, способен эффективно решать сложные проблемы [15].

В отечественной психологии разработка понятия «психологическое здоровье» осуществляется в работах И. В. Дубровиной, Б. С. Братуся, А. В. Шувалова, О. В. Хухлаевой, Г. И. Малейчука и др. И. В. Дубровина была первой, кто ввел в отечественную психологию понятие «психологическое здоровье». По ее мнению, психологическое здоровье характеризует личность в целом и находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа, оно позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья [8]. Психологическое здоровье, по мнению И. В. Дубровиной, связано с развитием личности, воспитанием человека как субъекта деятельности и жизни, оно предполагает психическое здоровье, осознание человеком своих качеств и особенностей, гуманистическую направленность мировоззрения [16]. Понятие «психологическое здоровье» – отличается новизной, однако еще С. Л. Рубинштейн указывал на то, что здоровой личности присуща осознанность, наличие жизненной позиции, активность в реализации собственного потенциала [17].

Б. С. Братусь считает, что сущность человека – сложный ансамбль человеческих отношений, человек сам создает себя в процессе жизни, объединяя в своей сущности данные отношения. Жизнь – непрерывающийся процесс самотворения, череда выборов и решений. Здоровая личность – это та, которая имеет жизненную позицию, активна в процессе самотворения. Личностное здоровье – это проявление нравственности, свободы, воли, творчества и способности любить [18].

Проблему психологического здоровья Г. С. Абрамова рассматривает как меру воздействия человека на себя и другого. Степень воздействия определяется таким качеством, как духовность, которая представлена свободой и ответственностью. Духовностью определяются границы этих воздействий: выход за границы (отрицание в себе и другом сущностных характеристик) приводит к гибели «Я» – психологической смерти, которая выражается в неспособности личности развиваться и быть активной [19].

По мнению О. В. Хухлаевой, психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи. Жизненную задачу при этом можно рассматривать как то, что необходимо сделать именно конкретному человеку с его способностями и возможностями. Выполняя жизненную задачу, человек чувствует себя счастливым, в противном случае – глубоко несчастным [20, с. 10]. В качестве критериев психологического здоровья она выделяет позитивное само-

ощущение, позитивное восприятие окружающего мира, высокий уровень развития рефлексии, наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности и т.д [21].

А. В. Шувалов рассматривает проблему психологического здоровья с позиции антропологического подхода. По его мнению, основой психологического здоровья является нормальное развитие субъективной реальности в онтогенезе [7]. В качестве типичных отклонений в развитии человеческой субъективности А. В. Шувалов выделяет: ограниченность самобытности и со-зависимость (гипертрофированная форма зависимости индивида от других людей и жизненных обстоятельств); во-втором случае – ограниченность со-бытийности и самозамкнутость (замкнутость индивида на себе, на своих интересах и пристрастиях). Есть еще промежуточная форма дизонтогенеза – дезинтеграция субъективности, по сути, «духовное безвременье» [22, с. 97].

По мнению О. В. Завгородняя, психологическому здоровью соответствует высокий уровень развития «личностного центра» – функционального органа, который обеспечивает баланс между внутренним желанием в экспрессии и требованиями среды и общества. Психологическое здоровье он определяет как состояние открытости опыту, тесного контакта с внутренней и внешней реальностью и конструктивного самовыражения в жизненной практике [23, с. 59].

С. Н. Жеребцов и Я. Л. Коломинский в качестве основы психологического здоровья видят развитую психологическую культуру личности, при которой человек выступает хозяином своей психологической жизни [24].

Г. И. Малейчук отмечает, что психологическое здоровье входит в структуру психического здоровья, является его высшим личностно-смысловым уровнем. Высокий уровень психологического здоровья личности характеризует ее как способную к адаптации и развитию, самореализации и самосовершенствованию. В качестве интегративного критерия психологического здоровья он выделяет идентичность как структурно-динамическое процессуальное психическое образование. Идентичность психологически здоровой личности характеризуется дифференцированностью, целостностью и динамичностью [25].

Обобщая рассмотренные концепции, можно заключить, что психологическое здоровье строится на базе психического здоровья, является его высшим личностно-смысловым уровнем. Психологическое здоровье – это не просто отсутствие болезни, оно подразумевает наличие некоторых личностных качеств, способностей, функциональных органов, которые обеспечивают специфическое (здоровое) отношение человека к себе и миру. Психологическое здоровье предполагает наличие индивидуального ресурса, способности человека к развитию и самореализации. В целом феноменологию психологического здоровья можно описать следующим образом:

положительное отношение к себе; жизнерадостность; гуманистическая направленность; оптимальное развитие и самореализация; психическая интеграция (аутентичность, конгруэнтность); личная автономия; реалистическое восприятие себя и окружающих; умение адекватно воздействовать на других людей; творчество и спонтанность, неконформность; ответственность; способность к гибкой адаптации.

По нашему мнению, сущностным свойством и источником психологического здоровья является субъектность личности. Авторы изложенных выше концепций в том или ином виде выделяли субъектность в качестве основной (или одной из основных) характеристики психологического здоровья: активность в актуализации личностной природы, творчество у А. Маслоу; актуализация «Я», самодостаточность и творчество у К. Роджерса, осмысленность жизни и способность к самотрансценденции у В. Франла; позитивная свобода, которая проявляется в реализации индивидуальности, спонтанности, активности и творчестве у Э. Фромма; «внутренне осознание» как орган, позволяющий жить сообразно своему «Я» у Дж. Бьюдженталя; сосредоточенность и вовлеченность в процесс деятельности у М. Чиксентмихай; воспитание человека как субъекта деятельности у И. В. Дубровиной; способность к самотворению и наличие личностной позиции у Б. С. Братуся; психологическая смерть (невозможность личности развиваться и быть активной) как противоположность психологическому здоровью у Г. С. Абрамовой; выполнение своей жизненной задачи у О. В. Хухлаевой; самобытность личности у А. В. Шувалова; развитый «личностный центр» обеспечивающий конструктивное самовыражение у О. В. Загородней; дифференцированность, целостность и динамичность идентичности, обеспечивающие способность личности к адаптации, развитию и самореализации у Г. И. Малайчука; стремление быть собой как один из структурных элементов психологического здоровья у А. В. Козлова.

В исследовании, проведенном А. А. Волковым и Е. В. Репиной, было показано, что соответствующие показатели различных диагностических методик (уровня психического здоровья, психологического благополучия, удовлетворенности жизнью) тесно взаимосвязаны и образуют единый латентный фактор. По мнению авторов, данный фактор выражает один измеряемый феномен – «психологическое здоровье». В качестве источника генерального фактора авторами было предложено такое качество, как активность индивидуальности (активность субъекта) [26], что также соответствует результатам нашего теоретического анализа. С целью установления положительной корреляции между уровнем субъектности личности и удовлетворенности жизнью нами было проведено эмпирическое исследование. Подтверждение наличия положительной корреляции, по нашему мнению, может служить доказательством того, что субъектность является гене-

ральным фактором (сущностным свойством) психологического здоровья, а удовлетворенность жизнью и психологическое благополучие – его основными проявлениями.

Для исследования уровня субъектности личности нами был использован опросник, разработанный М. А. Щукиной – «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)». Основной диагностический конструкт методики – субъектность личности (общая субъектность), которая определяется как способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия. Содержательно в нем учтены трансвозрастные проявления субъектности личности, что позволяет его использовать для подростков и взрослых людей [27]. Для оценки уровня психологического здоровья нами были использованы следующие методики: «Шкала психологического благополучия» (ШПБ) К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского [28], «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWLS), по Э. Динеру, адаптированная Е. Н. Осиним и Д. А. Леонтьевым [29].

В исследовании приняли участие 40 респондентов, из них 16 женщин и 24 мужчины. Возрастной диапазон выборки – от 21 до 43 лет, средний возраст выборки – 26 лет.

Данные, полученные посредством опросников, были обработаны с помощью метода ранговой корреляции Спирмена (использовалась компьютерная программа STATISTICA 10). В результате корреляционного анализа была установлена статистически значимая положительная корреляция между уровнем субъектности и уровнем психологического благополучия ($r_s = 0,452$; $p \leq 0,01$), а также уровнем субъектности и удовлетворенностью жизнью ($r_s = 0,321$; $p \leq 0,05$). Корреляция между показателями психологического благополучия и удовлетворенностью жизнью также положительная и статистически значимая ($r_s = 0,513$; $p \leq 0,01$). Результаты нашего исследования, а также результаты исследования А. А. Волкова и Е. В. Репиной подтверждают наше предположение о том, что субъектность является сущностным свойством (генеральным фактором) психологического здоровья, а удовлетворенность жизнью и психологическое благополучие – его непосредственным проявлением.

Таким образом, психологическое здоровье предполагает не только отсутствие болезни или хорошую адаптацию, оно в первую очередь указывает на тот факт, что человек выступает с позиции субъекта – творца собственной жизни. Только являясь субъектом, человек может быть по-настоящему удовлетворен тем, как он живет. Для человека быть субъектом – значит быть осведомленным о том, что действительно важно для него, а также быть сообразно этой осведомленности. Удовлетворенность и переживание благополучия являются естественным следствием того, что человек живет сообразно своей сущности, поэтому их можно считать надежными диагностическими маркерами психологического здоровья.

Список использованных источников

1. Слободчиков, В. И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии / В. И. Слободчиков // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – № 4. – С. 5–17.
2. Козлов, А. В. Структура психологического здоровья: сихосемантический подход / А. В. Козлов // Вестник харьковского национального университета имени В. Н. Каразина. Серия «Психология». – 2011. – № 937. – С. 130–133.
3. Карвасарский, Б. Д. Неврозы: руководство для врачей / Б. Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 1980. – 447 с.
4. Ушаков, Г. К. Пограничные нервно-психические расстройства / Г. К. Ушаков. – М.: Медицина, 1987. – 303 с.
5. Александровский, Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М.: Наука, 1976. – 272 с.
6. Философский словарь / И. Т. Фролов [и др.]; под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 588 с.
7. Шувалов, А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 18–34.
8. Практическая психология образования: учеб. пособие / И. В. Дубровина [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 292 с.
9. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
10. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Наука, 1997. – 306 с.
11. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 493 с.
12. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Академ. проект, 1998. – 328 с.
13. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 230 с.
14. Бьюдженталь, Д. Наука быть живым: диалог между пациентом и терапевтом в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 336 с.
15. Чиксентмихайи, М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – М. Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.
16. Дубровина, И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И. В. Дубровина. – М.: Моск. психол. соц. ун-т, 2014. – 464 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
18. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – СПб.: Питер, 1988. – 304 с.
19. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М.: Академ. проект, 2001. – 704 с.
20. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие / О. В. Хухлаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
21. Хухлаева, О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О. В. Хухлаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 110 с.
22. Шувалов, А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2009. – № 4 (15). – С. 87–101.
23. Завгордия, О. В. Проблема психологического здоровья: спроба теоретичного аналізу / О. В. Завгордия // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1 (94). – С. 55–60.
24. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура и психологическое здоровье / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов // Актуальные проблемы формирования психолого-

педагогической культуры будущих специалистов: сб. ст. / БарГУ; сост.: А. А. Селезнев. – Барановичи, 2014. – С. 40–54.

25. *Малейчук, Г. И.* Психологическое здоровье личности: клинико-феноменологический подход: монография / Г. И. Малейчук. – Брест: Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина, 2009. – 205 с.

26. *Волочков, А. А.* Структура психологического здоровья студентов / А. А. Волочков, Е. В. Репина // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 1. – С. 38–5.

27. *Щукина, М. А.* Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)»: руководство по применению: метод. пособие / М. А. Щукина. – Тюмень: Изд-во Тюмен. госуниверситета, 2005. – 45 с.

28. *Лепешинский, Н. Н.* Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С. 24–37.

29. *Осин, Е. Н.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Сборник Материалов III Всероссийского социологического конгресса, Москва, 21–22 октября 2008 г. / Ин-т социологии РАН, Рос. об-во социологов. – М., 2008. – С. 17.

(Дата подачи: 20.02.2019 г.)

Е. С. Сидельникова

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

E. Sidelnikova

Academy of Public Administration under the aegis
of the President of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 37.015.3

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ПОНЯТИЕ И СТРАТЕГИЯ

OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIE: CONCEPT AND STRATEGY

Определяется понятие оптимизации процесса обучения в общем и оптимизации процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе в частности. Предлагается стратегия оптимизации. Обосновывается необходимость учета такого фактора, что любое совершенствование процесса обучения затрагивает не отдельно взятые стороны учебного процесса, а всю систему обучения в целом. Основной акцент делается на всестороннем развитии личности, учитывая ее познавательную, личностную и деятельностную сферы.

Ключевые слова: процесс обучения; оптимизация процесса обучения иностранному языку; личностное развитие; психическое развитие; самоактуализация; иноязычные компетенции.

The concept of optimization of the foreign language teaching process in non-linguistic universities is defined. The strategy of optimizing the teaching process is suggested. The need to take into account the fact that any improvement in the learning process does not affect individual aspects of the educational process, but the whole educational system is justified. The main focus is made on the comprehensive development of the personality taking into account its cognitive, personal and activity spheres.

Keywords: learning process; optimization of the process of learning a foreign language; personal development; mental development; self-actualization; foreign language competence.

Множество связей и отношений, характеризующих современную жизнь в стране и мире, находят отражение в изменениях, происходящих в образовании в целом и в преподавании иностранного языка в частности. Суть этих изменений прежде всего касается конкретизации целей обучения, где основной задачей высшего образования является не просто подготовка высоко профессионального специалиста в той или иной области, но и развитие личности, способной осуществлять межличностное и межкультурное общение, в том числе и средствами иностранного языка.

Содержание иноязычного образования в вузе представляет собой, как известно, единство профессионального и социокультурного развития личности обучаемого. В соответствии с новыми учебными программами в Республике Беларусь, разработанными на основе образовательных стандартов второго поколения, структурирование содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе осуществляется на модульной основе. Как справедливо отмечают исследователи проблемы, традиционный знаниево-ориентированный подход не в полной мере соответствует модульной системе обучения, ограничивает выбор содержания обучения, его форм и технологий, не способствует развитию и самоактуализации личности [1–4 и др.].

Компетентностный и личностно ориентированный подходы, пришедшие ему на смену и лежащие в основе новых образовательных стандартов Республики Беларусь, позволяют эффективно реализовать модульную систему, поскольку акцентируют внимание на деятельности [5–8 и др.]. В рамках этих подходов студенты становятся активными участниками процесса познания, а не пассивными слушателями. Их деятельность нацелена на конкретный результат: умение самостоятельно приобретать знания и решать профессиональные задачи, в том числе на иностранном языке, общаясь с представителями другой культуры. Указанные современные подходы позволяют в ходе учебного процесса обучаемым не только открывать для себя новые знания и усваивать их, но и познавать себя и свои возможности [4–7 и др.].

Внедрение новых подходов не могло не изменить выбор образовательных технологий и методов обучения. Сегодня в неязыковых вузах сложилась непростая ситуация. С одной стороны, требования, предъявляемые

к уровню владения выпускниками иностранным языком, достаточно высоки. С другой – количество часов, отведенных на дисциплину, явно недостаточно. В этой связи проблема организации вузами процесса обучения иностранному языку приобретает особую актуальность. На наш взгляд, есть несколько путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, которые способны сделать процесс обучения более продуктивным, и где будущему специалисту придется «задействовать» неиспользованный ранее личностный потенциал. Прежде всего, это создание условий для актуализации скрытых резервов личности обучаемого [4; 9] и использования их для эффективного решения учебно-воспитательных задач, а также развитие иноязычных компетенций в ходе совершенствования лексико-грамматических навыков обучаемых [4; 10; 11]. Студент, не верящий в свои возможности, ожидающий неудачи, испытывающий повышенную тревожность и зажатость, обладающий низким самоконтролем, имеющий негативную установку по отношению к объекту обучения, вероятнее всего, потерпит неудачу, поскольку не чувствуют уверенности в своих силах, не способны преодолеть проблемы психологического характера, равно как и справиться с высокими требованиями к уровню иноязычных компетенций, которым должен владеть. В этой связи востребованными являются адресные развивающие и обучающие программы, направленные на актуализацию внутреннего потенциала личности с опорой на психические и личностные характеристики, которые могут способствовать успешности обучения.

Целью данной статьи является определение понятия оптимизации процесса обучения иностранному языку (далее – ИЯ) и выработка стратегии оптимизации учебного процесса, обеспечивающей его эффективное.

Проблема оптимизации обучения имеет глубокие корни в отечественной психологии, акмеологии, педагогике, философии и отражает различные научные концепции. Так, В. А. Асеев и А. Л. Свенцицкий считают, что оптимум рассматривается как граница меры, за пределами которой система переходит в новое качественное состояние, и предлагают понятие оптимальности относить к целесообразной деятельности человека [11].

Оптимизация как общенаучная категория, метод и процесс заключается в нахождении наибольшего или наименьшего значения какой-либо функции, характеризующих состояние системы, или выбор наилучшего варианта из множества возможных, где объект научного познания является сложноорганизованным, зависящим от множества факторов [8]. В этом случае определить обобщенную функцию, полно характеризующую оптимизируемую систему или процесс, не представляется возможным.

В психологии принято расширенное толкование оптимизации как процесса повышения общей эффективности при приемлемых психоэнерге-

тических затратах. Однако взгляды ученых на процедуру оптимизации зачастую различны. А. А. Деркач, И. Т. Огородников указывают на то, что для продуктивного обучения необходимы оптимальные условия [12], В. М. Дьячков акцентирует внимание на способах и методах обучения [13], И. А. Зимняя утверждает, что эффективность обучения зависит от организации преподавателем учебной деятельности обучающегося и использовании его «психологических резервов» [4, с. 204].

Наиболее развернуто проблема оптимизации процесса обучения исследована Ю. К. Бабанским. Согласно его взглядам, оптимизация – это целенаправленный подход к структурированию процесса обучения, при котором в единстве рассматриваются принципы обучения, особенности содержания изучаемого учебного материала, формы и методы обучения, особенности и возможности обучаемого. На основе системного анализа этих данных сознательно, научно обоснованно определяется наилучший вариант построения процесса обучения [8].

В данном исследовании оптимизация процесса обучения рассматривается как рациональное, научно обоснованное построение такой модели обучения, которая в полной мере учитывает требования современного общества к профессионалу, соответствует конкретным наличным условиям и обеспечивает рациональные затраты времени и усилий участников учебного процесса.

Рассмотрение проблемы оптимизации процесса обучения ИЯ требует определения критериев оптимальности, условий, способствующих повышению эффективности учебной деятельности, а также факторов, затрудняющих достижение цели. Вслед за Ю. К. Бабанским под критерием будем понимать признак, на основе которого производится сравнительная оценка возможных решений и выбор наилучшего из них [8].

В последнее время в научной литературе отсутствует единая точка зрения на перечень критериев оптимизации процесса обучения. Так, выделяется обученность, определяемая как представление о продуктах деятельности, в котором отражено предельное проявление конкретных результатов обучения [14]. Параметрами обученности, ее количественными показателями считаются время и точность обучения. По мнению И. П. Раченко – время, рациональное распределение компонентов системы и рациональное построение структуры системы обучения [15].

Помимо обученности в качестве критерия оптимального обучения используется уровень успеваемости, представляющий собой соотношение средних баллов, полученных обучаемым в ходе обучения [16]. Кроме этого, выдвигается комплексный критерий оптимального построения процесса обучения, заключающийся в минимуме затрачиваемого времени и максимуме качества и прочности усвоения дисциплины [17].

Выделяются также критерии эффективности учебного процесса в вузе на основе характеристик учебного процесса, а именно: объем работы (ко-

личество тех дисциплин, усвоение которых способствует формированию определенных понятий, представлений, законов, положений); ее трудоемкость при заданном качестве (времени, которое необходимо затратить большинству студентов для успешного усвоения учебного материала); запас учебного времени (некоторое среднее значение времени, необходимое студенту для выполнения работы без ущерба для здоровья и развития); интенсивность (затраты умственной энергии студентов на различные виды учебных действий, необходимые для успешного усвоения учебного материала); ритм (закономерное повторение во времени совокупности учебных действий, направленных на усвоение изучаемых тем, закономерное чередование повышенных им пониженных нагрузок) [2].

Ю. К. Бабанский в качестве основных критериев оптимальности процесса обучения определяет достижение обучающимся реально возможного для него уровня успеваемости, воспитанности и развитости, соблюдение норм времени на аудиторную и самостоятельную работу и необходимые усилия, затрачиваемые на учебно-воспитательный процесс как со стороны преподавателя, так и со стороны студента [8].

Таким образом, в качестве основных критериев оптимальности процесса обучения, как правило, выделяют: результативность обучения и усилия участников учебного процесса. Мы согласны с данной точкой зрения и считаем такие критерии, как достигнутый уровень владения иностранным языком и психологические детерминанты студента, достаточными для определения оптимальности данного процесса обучения.

Как известно, любая оптимальная модель процесса обучения основывается на принципах, составляющих в совокупности с критериями основу концепции оптимизации. К таким принципам относится принцип учета и реализации в системе обучения закономерностей овладения и владения языком, принцип интегрального подхода, заключающийся в постоянном заимствовании всего, что может повысить его эффективность, принцип повышения точности при формулировке целей обучения и отборе его содержания, принцип учета специфики вуза, узкой специализации преподавания, а также принцип эффективности оптимизации, т. е. оптимизационная деятельность должна нести измеримые результаты в плане повышения качества обучения и достижения целей [7]. Важным моментом в выборе основного способа оптимизации процесса обучения является активная работа по формированию у обучаемых умений и навыков учебной деятельности. При решении этой задачи возникают более реальные возможности для того, чтобы важнейшим способом оптимизации стало повышение ее эффективности.

Положения педагогической психологии подчеркивают важность развивающего и воспитывающего обучения средствами всех учебных дисциплин, в том числе иностранного языка. Как известно, иностранный язык

формируется и развивается на базе фонетических, лексических и грамматических навыков. Если проблема формирования и развития фонетических навыков актуальна на начальном этапе обучения иностранному языку, когда обучаемый только входит в поле иноязычного обучения, то на старших курсах при обучении иностранному языку как инструменту будущей профессиональной деятельности этот вопрос выходит на второй план. Первостепенное значение приобретает проблема дальнейшего формирования лексико-грамматических навыков. На этом этапе происходит усложнение учебного материала, и студент обязан справляться с возрастающими требованиями к уровню владения деловым иностранным языком – уметь читать, понимать, переводить и реферировать профессионально ориентированные и научные тексты, составлять деловую корреспонденцию, пользоваться иностранным языком в качестве инструмента профессиональной деятельности и т. д. В этой связи совершенствование лексико-грамматических навыков студентов обретает все большую актуальность.

Качественное совершенствование лексико-грамматических навыков предусматривает совершенствование следующих качеств навыка:

- «осознанность»: это значит, что студент может объяснить, в какое поле входит та или иная ЛЕ или грамматическая конструкция, и найти точный вариант в случае допущения ошибки;
- автоматизированность: это позволяет студенту быстро и безошибочно употреблять соответствующие ЛЕ и грамматические конструкции, в коммуникативных и некоммуникативных заданиях;
- прочность: это позволяет студенту воспользоваться лексико-грамматическим материалом, изученным на младших курсах, и способствует более прочному усвоению нового материала, так как он связывается с ранее изученным, опираясь на который студент использует его осознанно;
- гибкость: совершенствование лексико-грамматических навыков позволяет студенту употреблять лексику и грамматику в разнообразных ситуациях, не ограниченных тематическими рамками, и использовать различные лексические и грамматические средства для выражения мыслей.

Следует отметить, что цели, методы и средства обучения выбираются не произвольно, а с учетом психологических особенностей обучаемого и условий обучения [4; 18 и др.]. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на выбор стратегии обучения иностранному языку оказывают влияние такие психологические особенности обучаемого, как: мотивация, мотивы изучения иностранного языка [2–5 и др.]; уровень развития психических процессов – восприятия, мышления, памяти, глубина эмоционально-чувственной сферы, особенности волевых качеств [4; 19; 20 и др.]; возрастные особенности обучающихся [4; 19 и др.]; накопленный опыт (знания, умения и навыки), а также жизненный опыт, опыт учебной

деятельности, опыт в области обучения родному и иностранному языку; индивидуально-типологические свойства личности [1; 3–5 и др.].

Основываясь на разработанном в теории оптимизации обучения общем направлении оптимизационного процесса и учитывая специфику компонентов системы обучения иностранному языку, представляющей для нас интерес, вслед за В. А. Московкиным процесс оптимизации обучения иностранному языку можно представить следующим образом [18]:

- определение целей обучения;
- выбор стратегии обучения;
- выбор комплекса средств обучения;
- построение процесса обучения по данной стратегии с использованием выбранных средств обучения и регулирование этого процесса;
- сравнение достигнутых результатов обучения с поставленными целями.

Определяющая роль преподавателя в процессе оптимизации обучения иностранному языку заключается в данном случае в учете конкретных возможностей обучаемого с тем, чтобы при выборе необходимых средств обучения и решения ряда задач обнаружить и развить основные сферы психического и личностного развития: познавательную, личностную и деятельностную. Важным представляется выявление основного спектра актуальных и потенциальных возможностей обучаемого, умения учиться, жизненный и профессиональный опыт, мотивы и стимулы к учению, интересы и потребности. Следовательно, выбор оптимальной стратегии процесса обучения должен быть направлен не только на обучение конкретной дисциплине, но и на активизацию и использование возможностей сторон личностного и психического развития обучаемого для дальнейшего профессионального становления и личностного роста.

Список использованных источников

1. *Витт, Н. В.* Личностно-ситуационная опосредованность выражения и распознавания эмоций в речи / Н. В. Витт // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 1(91). – С. 95–107.
2. *Бердичевский, А. Л.* Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе / А. Л. Бердичевский // *Рус. яз. за рубежом.* – 2002. – № 2. – С. 5–6.
3. *Комарова, Э. П.* Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Э. П. Комарова; Воронеж. гос. техн. ун-т. – Воронеж, 2001. – 40 с.
4. *Зимняя, И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 125 с.
5. *Абульханова-Славская, К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
6. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
7. *Ананьев, Б. Г.* Избранные труды по психологии: в 2 т. / Б. Г. Ананьев; под ред. Н. А. Логиновой. – СПб.: С.-Петерб. ун-т, 2007. – Т. 2. – 546 с.
8. *Бабанский, Ю. К.* Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

9. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системе / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности: сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М., 1981. – С. 3–19.

10. Бухбиндер В. А. Развитие лексических навыков устной речи / В. А. Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – Киев, 1980. – С. 14–31.

11. Асеев, В. Г. Личность и значимость побуждений / В. Г. Асеев. – Минск: Бестпринт, 2005. – 196 с.

12. Деркач, А. А. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности / А. А. Деркач, Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Кривокулинский. – М.: Рос. акад. упр., 1993. – 158 с.

13. Дьячков, В. М. Высоте нет предела / В. М. Дьячков. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 232 с.

14. Методика профессионального обучения: учеб. пособие / В. И. Блинов [и др.]; под общ. ред. В. И. Блинова. – М.: Юрайт, 2019. – 219 с.

15. Раченко, И. П. Введение в интегративную педагогику: учеб. пособие / И. П. Раченко. – Пятигорск: Пятигор. гос. лингвист. ун-т, 1996. – 59 с.

16. Молибог, А. Г. Технические средства обучения и их применение: учеб. пособие / А. Г. Молибог, А. И. Тарнопольский. – Минск: Университетское, 1985. – 208 с.

17. Овчинников А. А. Применение технических средств и программированного обучения в средней специальной и высшей школе / А. А. Овчинников, В. В. Пугинский. – М.: Советское радио, 1965. – С. 69–80.

18. Московкин, Л. В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап) / Л. В. Московкин. – СПб.: Речь, 1999. – 160 с.

19. Витлин, Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23–29.

20. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 153 с.

(Дата подачи: 25.02.2019 г.)

А. Н. Сизанов, Е. И. Климушко

Республиканский институт высшей школы, Минск

A. Sizanov, E. Klimusko

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.9:316.77

СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

SPECIFICITY OF INTERPERSONAL INTERACTION IN THE INTERNET ENVIRONMENT: ACTUAL QUESTIONS

Изучение влияния Интернета на человечество является довольно актуальным вопросом во многих современных науках. В статье рассматриваются некоторые проблемные вопросы, возникающие в психологической науке по причине довольно тесной интеграции личности и интернет-среды. В частности, проанализированы вопросы касательно того,

изменяется ли межличностное общение в интернет-среде, приводят ли эти изменения к нарушениям интимных отношений и снижению готовности к браку у молодежи.

Ключевые слова: интернет-среда; интернет-зависимость; межличностное общение; готовность к браку; сожительство; добрачный секс.

The study of the influence of the Internet on humanity is a rather topical issue in many modern sciences. This article discusses some of the problematic issues that arise in psychological science due to the rather close integration of the individual and the Internet environment. In particular, we analyzed the following questions: does interpersonal communication change in the Internet environment, do these changes lead to impaired intimate relationships and reduce the readiness for marriage among young people?

Keywords: Internet environment; Internet addiction; interpersonal communication; readiness for marriage; cohabitation; premarital sex.

Интернет можно назвать одним из наилучших изобретений для нас, и его значение достаточно велико в нашей жизни. Интернет является основным источником получения знаний о любом аспекте нашей жизни. Мы не можем даже представить жизнь без Интернета. Мы можем быть в курсе последних событий в мире, можем оставаться на связи с любой точкой мира в любое время, можем получать знания обо всем, о чем мы хотим, и многое другое. Но, как известно, ничто не приходит только с преимуществами. У всего есть и свои отрицательные стороны, в том числе и у Интернета.

Первое, о чем необходимо упомянуть, говоря о значении Интернета в нашей жизни, это понятие информационного общества. Неоспорим тот факт, что появление данного понятия связано именно с информационными технологиями и глобальной мировой сети. Рассмотрим, в чем же основная специфика информационного общества.

Е. П. Белинская [1] в своих работах охарактеризовала классическое информационное общество, оформившееся на рубеже 60–70-х гг. XX в., и выделила в нем следующие основные параметры.

1. Переход экономических и социальных функций от капитала к информации.

Более подробно этот параметр раскрывался по целому ряду оснований, таких как: соединение науки, техники и экономики; увеличение информемкости производимых продуктов, сопровождающееся увеличением доли инноваций, маркетинга и рекламы в их стоимости; высокий уровень автоматизации производства, освобождающий человека от рутинной работы и т. п. Другими словами, это общество, в котором движущей силой развития новых структур станет производство информационного продукта, а не продукта материального.

2. Фактором социальной дифференциации является уровень знаний, а не собственности.

Развитие материального производства вызывает необходимость его модернизации и внедрения всевозможных инноваций, что, в свою очередь,

предъявляет повышенные требования к уровню знаний работника. Модернизация и автоматизация производства также влечет за собой рост сферы услуг, требования к которой также совершенствуются.

Закономерным следствием этого становится, по мнению Д. Белла (Bell, 1973), формирование новых социальных элит, основанное на уровне полученного образования [1].

3. Симбиоз социальных организаций и информационных технологий.

Согласно тому же Д. Беллу, возможность внедрения новых информационных технологий не только в промышленное производство, но и в социальную сферу определяется прежде всего через создание тех или иных алгоритмов действия – принятия управленческих решений, выбора в неопределенной ситуации или в ситуации риска и т.п.

Результатом этого должна стать новая рациональность грядущего информационного века, основанная не на классической идее «общественного договора» или «социального согласия», а рациональность интеллектуальных технологий, позволяющая наконец-то осуществиться весьма почтенной по своему возрасту мечте об упорядочении социальной жизни [1].

Однако на практике данная теория не нашла подтверждения и буквально через десятилетие после появления вышеописанных параметров информационного общества, по Д. Беллу, стало очевидным, что обществу довольно сложно отказаться от исторически сложившейся системы, и новые формы взаимодействия могут только накладываться на уже устоявшиеся. Современное общество все еще не снизило значимости материальных благ, что и по настоящее время формирует значительное социальное расслоение по количеству материальных ценностей в собственности отдельных лиц. В то же время такая приверженность устоявшимся традициям несколько не мешает интенсивному развитию информационных технологий во всех сферах жизнедеятельности, как в промышленных, так и в социальных.

В связи с этим в социально-гуманитарных науках имеются определенные исследования, описывающие возможные механизмы воздействия информационных технологий на общество и личность в нем. Так, А. Е. Войскунский и Ю. Д. Бабаева выделили ряд основных принципов влияния (непрямого косвенного, многократно опосредствованного) информационных технологий, ведущего к изменению традиционных (неинформатизированных) форм деятельности. К таким принципам можно отнести:

1. Принцип распространения преобразований (преобразованная под влиянием информационных технологий деятельность сама становится источником последующих преобразований других видов деятельности).

2. Принцип возвратных воздействий (изменение конкретного вида информатизированной деятельности может приводить к изменению неинформатизированной (традиционной) формы этой же деятельности).

3. Принцип генерализации преобразований (психологические последствия информатизации могут затрагивать не только отдельные психические процессы, но и всю личность в целом).

4. Принцип интерференции преобразований – одни психологические последствия информатизации накладываются на другие, что может привести и к гиперболоизации, и к нейтрализации последствий [2].

Все перечисленные принципы находят свое подтверждение и в психологии личности. Первое, на что обратили свое внимание психологи и начали активно изучать, – это одно из деструктивных воздействий интернет-среды на поведение человека. В связи с этим появилось понятие интернет-зависимости.

Эмпирические исследования показывают, что интернет-зависимость, как и другие хорошо изученные виды аддиктивного поведения, оказывает влияние на многие аспекты жизни человека, включая учебную и профессиональную деятельность, межличностные взаимоотношения, а также физическое и психическое здоровье [3; 4]. Есть все основания утверждать, что некоторые пользователи Интернета проводят все более длительные периоды времени в Интернете и испытывают симптомы отмены в состоянии «оффлайн» (вне Интернета).

Помимо этого, в исследовании В. А. Астафьева было обнаружено, что склонность к интернет-зависимости основывается на ряде конституционных личностных факторов, которые более выражены у пользователей сети Интернет. К таким личностным факторам В. А. Астафьев относит: неприужденность, работоспособность, стремление к доминированию, упрямство, неуступчивость, независимость, общительность, импульсивность, эгоцентричность, неуверенность в себе, себялюбие, высокую тревожность, хрупкую эмоциональность и др. [5].

Имея в своем багаже такие факторы, люди ищут общения, потребность в общении у них очень сильно выражена. Но в реальном мире из-за тревожности и неуверенности в себе им труднее устанавливать и поддерживать социальные контакты, а, учитывая возможности Интернета для коммуникаций, они могут как свободно перейти к общению, так и свободно его прекратить.

Многие исследователи психологии Интернета отмечают также, что анонимность общения в Интернете обогащает возможности самопрезентации человека, предоставляя ему возможность не просто создавать о себе впечатление по своему выбору, но и быть тем, кем он захочет [5]. То есть особенности коммуникации в Интернете позволяют человеку конструировать свою идентичность по своему выбору.

Таким образом, определенные личностные черты и очевидная ситуация мнимого успеха в интернет-пространстве создает «благоприятную» среду для возникновения интернет-зависимости.

Также еще один немаловажный момент, на который бы хотелось обратить внимание в данной работе, это воздействие Интернета на межличностные отношения у современной молодежи. Так, Е. П. Белинская утверждает, что активное включение современной молодежи в информационное пространство, прежде всего в процесс коммуникации в социальных сетях интернета, «нивелирует часть традиционных особенностей социализации данного возраста, определяемых полом, местом проживания и сменой института социализации» [6, с. 6]. Иными словами, вовлеченность в интернет-коммуникацию нарушает устоявшиеся общеизвестные механизмы социализации молодежи, что может быть одной из причин наличия барьеров в коммуникации со старшим поколением. Но в то же время Е. П. Белинская пишет о том, что «для большинства пользователей подросткового и юношеского возраста характеристики коммуникации в социальных сетях совпадают с аналогичными характеристиками реального общения, что позволяет говорить об усиливающейся взаимосвязи процессов виртуальной и реальной коммуникации в данном возрасте» [6, с. 6].

Таким образом, современная молодежь не ощущает существенной разницы в процессе виртуального и реального общения, за исключением удобства первого. Такая «идентичность» может подразумевать под собой риск постепенного вытеснения реального взаимодействия в жизни молодежи, что явно будет иметь негативные последствия. Так, опять же в исследовании Е. П. Белинской особенности коммуникации в социальных сетях связаны с определенными компонентами психологического благополучия молодежи, такими как переживание одиночества и частота дружеского общения [1; 6]. Это значит, что, несмотря на схожесть механизмов виртуальной и реальной коммуникации, общение в интернет-среде не позволяет получить ощущения взаимодействия и интимности с собеседником – рецептивный компонент нарушен.

К тому же существует еще одна не менее важная область коммуникации молодежи – интимно-личностное общение и установление любовных отношений. Есть все основания утверждать, что на эти сферы человеческой жизни Интернет также оказывает немалое влияние. В Интернете молодежь знакомится, встречается, ищет «знания» о противоположном поле и поддержку в случае конфликтов.

Психологическая готовность к браку представляет собой целостную систему, в которой все компоненты взаимосвязаны друг с другом. К таким компонентам относят: брачные ценности, мотивация брака, идеи семейной иерархии, семейные отношения и ожидания, идеи брачных отношений [7; 8]. Если под влиянием каких-либо факторов (в том числе и Интернета, так как молодое поколение взаимодействует с ним достаточно много времени) из данной системы выпадают или изменяются различные структурные компоненты, то это определенно нарушает, в свою очередь, готовность к браку среди молодежи.

Современными исследованиями подтверждается мнение о том, что брак по-прежнему имеет значение для большинства молодых людей и что они планируют и ожидают вступления в брак в будущем (S. Badger, 2005). Несмотря на такое положительное отношение к браку, все большее число молодых людей считают, что они не будут готовы к браку, пока не пройдут длительный период одинокой взрослой жизни, который позволит им непосредственно на личном опыте изучить различные сферы жизни [9].

Одной из возможных причин такой «отсроченной» готовности к браку также может быть Интернет. Ведь, как было указано ранее, интенсивно распространяющееся виртуальное общение нарушает привычные процессы социализации, последствиями чего может быть и нарушение готовности к установлению интимных или брачных отношений. Исходя из этого молодежь может создавать нестабильные основы для своих более поздних браков, и ученым необходимо уделять больше внимания этому критическому периоду, чтобы сформировать устойчивую психологическую базу и готовность молодежи к семейному успеху и семейной жизни.

Кроме того, современная молодежь на этом «подготовительном» этапе выбирает малопродуктивные и чаще всего проблемные способы взаимодействия с противоположным полом, такие как сожитительство или добрачный секс [10].

Действительно, многие молодые люди могут быть вовлечены в определенные «безобидные» формы поведения (в частности, сожитительство), потому что они думают, что это лучше подготовит их к готовности к браку. Однако такое поведение может быть противоположным и в конечном итоге подвергает их большому риску развода.

Исследования сожитительства и последующего брачного успеха последовательно показали, что сожитительство связано с более поздней нестабильностью в браке [11]. Действительно, исследования показывают, что пары, которые сожительствуют до брака, чаще разводятся, чем пары, которые не сожительствуют до брака [12]. Кроме того, многие молодые люди выражают уверенность в том, что совместная жизнь поможет им выбрать лучшего спутника жизни для вступления в брак и что это хороший способ избежать возможного развода [9].

Важно отметить, что для некоторых молодых людей сожитительство может рассматриваться как альтернатива браку, а не этап в процессе брака [13]. Если это так, то, возможно, не имеет значения, имеют ли эти молодые люди парадоксальные убеждения относительно подготовки к браку, поскольку они не планируют вступать в брак. Тем не менее, таких молодых людей намного меньше по сравнению с традиционным большинством, которые все равно планируют жениться на своих партнерах по сожитительству [14].

Что же касается вопроса добрачного секса между партнерами, то исследования показывают, что он также является значительным фактором риска для будущего семейного успеха. Например, было установлено, что начало

полового опыта до вступления в брак негативно связано со стабильностью в браке, и показатели разводов значительно выше среди тех, кто начинает половую жизнь до вступления в брак [4; 9; 11]. Тем не менее, сегодня добрая сексуальная активность стала нормативным поведением для молодежи [10; 15]. Причем добрая сексуальная активность характерна не только для будущих супругов, но обнаруживается еще одна тенденция современности – распространенность случайного секса и сексуальных экспериментов до брака приобретает свою популярность среди молодежи [9; 10].

Наличие данных (и определенно негативных) тенденций в добрых отношениях современного общества нельзя объяснить только одним фактором – будь то Интернет, процессы глобализации или что-либо другое. Традиции, нормы и взгляды общества на разные вопросы имеют склонность изменяться с течением времени, что подтверждается историей и является нормой. Но несмотря на это участие феномена Интернета в данных изменениях неоспоримо. Например, ввиду сложности контроля информационных потоков в сети. Интернет может обесценивать уже существующие и транслировать новые ценности.

Таким образом, интернет-среда играет довольно важную роль в жизни каждого человека. Его можно назвать определенным своеобразным катализатором всех социальных процессов, происходящих в нашем мире. Прямо или опосредованно, но каждый из нас так или иначе связан с этим феноменом, осознанно или нет, но подвержен его влиянию. Сила и значение этого влияния в настоящее время исследуется многими учеными во всех науках. На данном этапе развития науки эмпирические исследования в психологии дают знания об определенных механизмах воздействия Интернета на личность, но все еще многие вопросы остаются открытыми, а проблемное поле довольно широко.

Список использованных источников

1. *Белинская, Е. П.* Человек в информационном мире / Е. П. Белинская // Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 203–220.

2. *Бабаева, Ю. Д.* Психологические последствия информатизации / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – М.: Наука, 1998. – Т. 19 (№ 1). – С. 88–100.

3. *Timmermans, E.* Why are you cheating on tinder? Exploring users' motives and (dark) personality traits / E. Timmermans, E. De Caluwé, C. Alexopoulos // Computers in Human Behavior. – December, 2018. – Vol. 8. – P. 129–139.

4. *Heaton, T. B.* Factors contributing to increasing marital stability in the United States / T. B. Heaton // Journal of Family Issues. – University of Florida, 2002. – Vol. 23. – P. 392–409.

5. *Астафьев, В. А.* Индивидуально-психологические особенности пользователей сети Интернет [Электронный ресурс] / В. А. Астафьев // Конференция «Психология XXI века» (Санкт-Петербург, 24.04.2001 – 26.04.2003). Секция: «Психология общества». Доклад. – Режим доступа: <http://cyberpsy.ru/articles/astafev-osobennosti-polzovatelej-internet/>. – Дата доступа: 15.02.2019.

6. *Белинская, Е. П.* Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] / Е. П. Бе-

линская // Психологические исследования, 2013. – Т. 6 (30). – Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858-belinskaya30.html>. – Дата доступа: 08.02.2019.

7. *Kashirskaya, I. K.* Psychological Readiness for Marriage as Personal Formation / I. K. Kashirskaya, S. V. Zholudeva, N. E. Skrynnik // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – Rome, November 2015. – Vol. 6 (6). – P. 452–463.

8. *Сизанов, А. Н.* Динамика представлений учащихся и студентов о брачно-семейных отношениях / А. Н. Сизанов // Половое воспитание, сексуальное здоровье и гармония брачно-семейных отношений / под ред. И. Ф. Юнды. – Киев, 1990. – С. 34–35.

9. *Badger, S.* Ready or Not? Perceptions of Marriage Readiness among Emerging Adults / S. Badger, Carroll, Jason S.; Willoughby, Brian J.; Nelson, Larry J.; Madsen, Stephanie D.; Barry, Carolyn McNamara // *Journal of Adolescent Research*. – February 2009. – Vol. 24(3). – P. 349–375.

10. *Сизанов, А. Н.* Добрячное сексуальное поведение несовершеннолетних / А. Н. Сизанов // Социальная педагогика: опыт словаря-справочника / под ред. И. И. Калачевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко. – Минск: НИО, 2000. – С. 45–47.

11. *Teachman, J.* Premarital sex, premarital cohabitation, and the risk of subsequent marital dissolution among women / J. Teachman // *Journal of Marriage and the Family*. – Ohio State University, 2003. – Vol. 65. – P. 444–455.

12. *DeMaris, A.* Premarital cohabitation and subsequent marital stability in the United States: A reassessment / A. DeMaris, K. V. Rao // *Journal of Marriage and Family*. – Ohio State University, 1992. – Vol. 54. – P. 178–190.

13. *Walker, A. A.* symposium on marriage and its future / A. Walker // *Journal of Marriage and the Family*. – Ohio State University, 2004. – Vol. 66. – P. 843–848.

14. *Manning, W. D.* First comes cohabitation and then comes marriage? / W. D. Manning, P. J. Smock // *Journal of Family Issues*. – Ohio State University, 2002. – Vol. 23. – P. 1065–1087.

15. *Martin, P. D.* Adolescent premarital sexual activity, cohabitation, and attitudes toward marriage / P. D. Martin, D. Martin, M. Martin // *Adolescence*. – 2001. – Vol. 36. – P. 601–609.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

Д. Э. Синюк, В. Ю. Москалюк

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Брест

D. Siniuk, V. Moskaliuk

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 159.9:316.37

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ СОТРУДНИКАМИ ПРЕДПРИЯТИЯ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

THE METHODS OF OVERCOMING DIFFICULTIES USED BY EMPLOYEES OF FOOD INDUSTRY ENTERPRISES

В статье обсуждаются способы преодоления стрессовых ситуаций, используемые сотрудниками предприятия пищевой промышленности. Высокие значения по трем и более стратегиям совладающего поведения выявлены у каждого третьего сотрудника, что может свидетельствовать о внутриличностной напряженности этих специалистов и фрустрированности их потребности в психологической безопасности.

Ключевые слова: межличностные отношения; социально-психологический климат; стресс; копинг-стратегии; конфронтация; дистанцирование; самоконтроль; поиск социальной поддержки; принятие ответственности; бегство-избегание; планирование решения проблем; положительная переоценка.

The methods of overcoming difficulties used by employees of food industry enterprises are discussed in the article. High values of three or more coping behavior strategies were found in every third employee. High values for several coping strategies may indicate the intrapersonal tension of these specialists and the frustration of their need for psychological security.

Keywords: interpersonal relationships; socio-psychological climate; stress; coping strategies; confrontation; distancing; self control; search for social support; taking responsibility; escape-avoidance; problem solving planning; positive reevaluation.

Актуальность изучения способов преодоления трудностей, используемых сотрудниками предприятия пищевой промышленности, обусловлена тем, что данные способы играют важную роль в становлении межличностных отношений специалистов, а также являются факторами, способствующими оптимизации отношений. Взаимоотношения в трудовом коллективе являются показателем успешности руководства организацией на разных уровнях управления, показателем степени социального развития коллектива и его психологических резервов, показателем сплоченности и работанности сотрудников, их удовлетворенности социально-экономическими условиями производственной деятельности, показателем благоприятного или неблагоприятного социально-психологического климата на предприятии. Ориентация на оптимизацию межличностных отношений в условиях производственной деятельности определяется осознанием значимости человеческих ресурсов при ее организации, так как в условиях «борьбы за потребителя» ценность эффективно действующего специалиста, способного квалифицированно решать поставленные перед ним задачи, существенно возрастает.

Оптимизация межличностных отношений в трудовом коллективе предполагает создание таких отношений, которые бы обеспечивали каждому сотруднику эмоциональный комфорт, принятие коллегами, условия для самореализации, наилучшее достижение результатов совместной деятельности при минимальных затратах времени и усилий.

Межличностные отношения в социально-психологической литературе рассматриваются как отношения, которые складываются между людьми. При этом они, как правило, сопровождаются эмоциональными переживаниями [1, с. 169]. С понятием межличностных отношений тесно связано понятие социально-психологического климата. Б. Ф. Ломов определяет психологический климат как систему межличностных отношений, психологических по природе (симпатия, антипатия, дружба); психологические механизмы взаимодействия между людьми (подражание, сопереживание, содействие); систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной трудовой деятельности, интеллектуальное, эмоцио-

нальное и волевое единство коллектива [2]. По мнению М. А. Кременя, Б. Д. Парыгина, социально-психологический климат – это относительно устойчивый и типичный эмоциональный, психологический настрой, складывающийся в процессе совместной деятельности и общения членов коллектива [3; 4]. Специалисты отмечают, что социально-психологический климат воздействует на трудовой настрой каждого работника и всего коллектива в целом. Положительный, здоровый социально-психологический климат способствует стремлению трудиться с желанием и высокой самоотдачей, а нездоровый, отрицательный – резко снижает трудовую мотивацию [5].

При этом в литературе по проблеме исследования отмечается, что одним из факторов, разрушительно влияющих на социально-психологический климат в коллективе, является профессиональный стресс. Стресс – состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах. Для оптимизации межличностных отношений работников предприятия пищевой промышленности и улучшения социально-психологического климата в их трудовом коллективе необходимо выяснить, какие способы совладания со стрессом они используют.

Для определения способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности (копинг-стратегий или способов совладания), используемых сотрудниками предприятия пищевой промышленности, мы провели исследование с помощью методики, разработанной Р. Лазарусом и С. Фолкманом, адаптированной Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой и стандартизированной Л. И. Вассерманом, Б. В. Иовлевым, Е. Р. Исаевой, Е. А. Трифоновой, О. Ю. Щелковой, М. Ю. Новожиловой.

Мы обследовали 75 сотрудников предприятия пищевой промышленности. Результаты по методике в общем виде представлены в таблице 1.

Согласно данным, представленным в таблице 1, стратегия принятия ответственности является умеренно выраженной у 65 % сотрудников. Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках. Таким образом, две трети сотрудников предприятия используют данный конструктивный способ поведения в сложных ситуациях, не стремятся обвинять в их возникновении других людей или обстоятельства, что можно рассматривать как благоприятную тенденцию.

Распределение значений по методике Р. Лазаруса

Копинг-стратегии	Конфронтация		Дистанцирование		Самоконтроль		Поиск социальной поддержки		Принятие ответственности		Бегство-избегание		Планирование решения проблемы		положительная переоценка	
	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %
Высокие значения	2	3	8	10	28	37	27	36	16	22	3	4	36	48	23	31
Средние значения	54	72	44	59	40	53	44	59	49	65	43	58	36	48	47	62
Низкие значения	19	25	23	31	7	9	4	5	10	13	29	38	3	4	5	7

Вместе с тем мы выяснили, что у каждого пятого респондента данная стратегия сильно выражена. Эти сотрудники признают свое участие в возникновении проблемы, свою роль и свою ответственность за ее решение, но с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. Здесь присутствует не только обдумывание своих действий, но и частый поиск личных ошибок, выявление своих отрицательных качеств, чувство вины и безысходности, недовольство собой и происходящим, что может негативным образом сказываться на выполнении трудовой деятельности. Максимально данная тенденция выражена у шести сотрудников, что, безусловно, свидетельствует, с одной стороны, об их надежности, но, с другой стороны, может провоцировать возникновение синдрома эмоционального выгорания, признаками которого являются снижение вовлеченности в деятельность и интереса к ней, к общению с окружающими по рабочим вопросам, повышенная истошаемость и утомляемость.

Большая часть респондентов использует такой способ совладающего поведения, как положительная переоценка. Эти сотрудники преодолевают трудности путем их положительного переосмысления. Для данной стратегии поведения характерно рассмотрение проблемы как стимула для личностного роста и способность воспринимать ее как очередной этап саморазвития, что может сочетаться с философским отношением к происходящему. Данная стратегия является конструктивной при умеренной ее выраженности. Однако при высоких значениях по данной шкале, а таковые выявлены у примерно у третьей части сотрудников (31 %), положительное переосмысление трудностей не предоставляет возможности человеку увидеть

иные действенные выходы из сложившейся ситуации, Это, вероятно, может снижать эффективность деятельности в ситуациях, в которых компетентность специалистов ниже обычной. В большей мере это относится к шести сотрудникам предприятия, у которых значения по данной шкале являются максимально высокими.

Планирование решения проблемы как способ поведения в сложных ситуациях используют около половины респондентов как часто (48 % опрошенных), так и умеренно (48 % опрошенных), что можно рассматривать как благоприятную тенденцию, потому что данная стратегия поведения не только относится к конструктивным, но и предполагает активный поиск выхода из сложившейся ситуации. Такие сотрудники предприятия преодолевают проблему за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом своего опыта, возможностей, ресурсного состояния и вероятных результатов. Таким образом, данный способ поведения предусматривает создание плана по выходу из ситуации. Данная стратегия относится к рациональным стратегиям совладания с трудностями. Но в случае высокой ее выраженности человеку сложно принять нужное решение быстро, так как он не использует свою интуицию, предпочитая действовать целенаправленно и планомерно. Сказанное может относиться к девяти сотрудникам предприятия, у которых выявлены максимально высокие значения по данной шкале.

Стратегия самоконтроля высоко выражена, согласно данным, представленным в таблице 1, у каждого третьего сотрудника, умеренно – у каждого второго. Она предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. Эти специалисты предприятия стараются контролировать свое состояние, выбирают модель поведения беспристрастно, не допускают «раздувания» чувств и эмоций. При развитом самоконтроле преобладает рациональный подход к проблемным ситуациям, что благоприятно отражается на их решении. Негативной стороной самоконтроля у сотрудников, отдающих предпочтение данному способу поведения, является чрезмерный контроль своих действий и закрытость. При этом трудности выражения переживаний могут провоцировать ухудшение психоэмоционального состояния сотрудников, возникновение синдрома эмоционального выгорания, «уход в болезнь». Максимальные значения по шкале выявлены у одиннадцати респондентов, которые спокойны и выдержанны внешне, действуют продуманно и грамотно, но внутренне переживают по поводу любой ситуации, выходящей за рамки стандартной.

Еще одной стратегией, ориентированной на предотвращения интенсивных эмоциональных реакций на ситуацию, в которой человек не может дей-

ствовать в соответствии со своим стремлениями и потребностями, является дистанцирование. Данную стратегию, как следует из таблицы 1, предпочитает в умеренной степени большая часть респондентов (59 %), в высокой степени – десятая часть специалистов. Дистанцирование как способ совладания с трудностями проявляется в преодолении негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Для этого способа поведения характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, обесценивания ситуации, переключения внимания, юмора, отстранения и т. п. В то же время подавление эмоций относительно значимости происходящего может привести к отсутствию решения проблемы как таковой, возможность действенного преодоления проблемных ситуаций недооценивается. Наиболее выраженным такое поведение может быть у двоих сотрудников, значения которых по данной шкале являются максимальными.

Большинство респондентов данной выборки отдают высокое и умеренное предпочтение стратегии поиска социальной поддержки – 36 % и 59 % соответственно (таблица 1). Указанный способ поведения предполагает стремление человека разрешить проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Поиск информационной поддержки предполагает обращение к экспертам и знакомым, владеющим с необходимыми знаниями. Поиск эмоциональной поддержки проявляется в стремлении быть выслушанным, понятым и принятым другими. Поиск действенной поддержки связан с потребностью в помощи конкретными действиями. Таким образом многие сотрудники ориентированы на взаимодействие с другими людьми, ожидают внимания, совета, сочувствия. Однако, несмотря на получение помощи от других людей, которая способствует разрешению проблемы, у субъекта происходит одновременно с этим формирование зависимости от чужой оценки и действий окружающих, формирование ожидания, что тебе всегда помогут. У респондентов, отдающих выраженное предпочтение данной стратегии, может наблюдаться отказ от самостоятельных действий и инициативного поведения по поиску выхода из трудной ситуации. В описываемой группе респондентов высокие значения по данной шкале зафиксированы у каждого третьего лица.

Стратегии конфронтации отдают умеренное предпочтение 72 % респондентов. Она предполагает попытки разрешения проблемы за счет разноплановой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. Конфронтация помогает действовать, «сдвигать» ситуацию с мертвой точки, активно выражать и защищать свою позицию. Среди сотрудников предприятия к данной стратегии не прибегают с целью снять психоэмоциональное напряжение, ее использование

является конструктивным, позволяет адаптироваться к изменившейся ситуации. Умеренный выбор конфронтации как способа поведения связан со способностью сотрудников сопротивляться трудностям, с предприимчивостью и энергичностью при разрешении проблемных ситуаций, с умением отстаивать собственные интересы, справляться с тревогой в стрессогенных условиях.

Большинством исследователей стратегия бегства-избегания рассматривается как неадаптивная, однако при острых стрессогенных ситуациях и на короткий срок она может быть полезна, так как позволяет быстро снять эмоциональное напряжение в ситуации стресса. У большинства сотрудников указанная стратегия выражена умеренно или же они не прибегают к ней в трудной ситуации. При умеренной выраженности данного способа поведения можно говорить о том, что сотрудники в особенно сложных для них ситуациях стараются уйти от решения проблемы, игнорируют ее, отказываясь признавать существование и/или значимость проблемы, проявляют пассивность или нетерпение, раздражение. При этом проблема не решается, трудности накапливаются, эмоциональный дискомфорт сохраняется.

Таким образом, мы выяснили, что практически половина сотрудников предприятия пищевой промышленности характеризуется высокой напряженностью стратегии «планирование решения проблемы». Примерно третья часть специалистов часто прибегает к использованию самоконтроля, поиска социальной поддержки и положительной переоценки. При этом согласно полученным данным у каждого третьего сотрудника выявлены высокие значения по трем и более стратегиям совладающего поведения (высокая напряженность копинга). В том числе у троих сотрудников выражены по пять, шесть и восемь стратегий совладания с трудностями, что свидетельствует об их возможной дезадаптации. Эти сотрудники находятся в зоне риска эмоционального выгорания, их способность справляться со стрессом может снижаться в ситуации длительно действующего или сильного стрессора. Они «жестко» ориентированы на поиск выхода из сложной ситуации, проявляют высокую активность, но часто затрудняются с выбором конкретного способа поведения в силу чрезмерной поглощенности происходящим. С другой стороны, такая направленность на поиск решения проблем может давать хороший результат в случае гибкого варьирования разных стратегий поведения одним сотрудником или же при их одновременном использовании. Но, в любом случае, эффективность производственной деятельности указанных сотрудников будет кратковременной в силу высокой энергозатратности. Следовательно, высокие значения по нескольким копинг-стратегиям могут свидетельствовать о внутриличностной напряженности сотрудников и фрустрированности их потребности в психологической безопасности.

Значимость полученных результатов состоит в возможности их использования для улучшения межличностных отношений членов трудового коллектива предприятия и создания условий для эффективного, комфортного делового общения, для обеспечения психологической безопасности в ситуациях профессионального взаимодействия, для повышения уровня стрессоустойчивости сотрудников в целях обеспечения стабильности функционирования трудового коллектива предприятия и повышения эффективности управления.

Список использованных источников

1. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 551 с.
2. Ломов, Б. Ф. Правовые и социально-психологические аспекты управления / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1972. – 126 с.
3. Кремьень, М. А. Управление коллективом / М. А. Кремьень. – Минск: НИО, 1997. – 325 с.
4. Парыгин, Б. Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории / Б. В. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
5. Чердниченко, И. П. Психология управления / И. П. Чердниченко, Н. В. Тельных. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 608 с.

(Дата подачи 26.02.2019 г.)

Е. И. Скрипачева

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск

E. Skripacheva

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 159.99

НАУЧЕНИЕ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

LEARNING AS SUBSTANTIAL CONSTRUCT OF PROSOCIAL BEHAVIOUR

В статье рассматривается научение как содержательный конструкт просоциальности. Выявлены факторы просоциального поведения: внешние (социокультурные, социальное окружение, стили семейного воспитания, СМИ, социализация); внутренние (привязанность) и механизмы (подражание, моделирование, когнитивные процессы, подкрепление), разработана теоретическая модель формирования просоциального поведения у ребенка на основе механизмов и факторов научения.

Ключевые слова: научение; просоциальное поведение; наблюдение; подражание; подкрепление; моделирование; привязанность; социальное окружение.

The article considers learning as a meaningful construct of prosociality. The factors of prosocial behavior were revealed: external (sociocultural, social environment, family education styles, media, socialization); internal (attachment) and mechanisms (imitation, modeling,

cognitive processes, reinforcement), developed a theoretical model for the formation of child prosocial behavior based on the mechanisms and factors of learning.

Keywords: prosocial behavior; observation; imitation; reinforcement; modeling; attachment; social environment.

Просоциальное поведение – это широкая и многомерная конструкция, которая включает действия, направленные на пользу другому человеку; умение проявить сочувствие и оказать поддержку, тем, кому она необходима; забота о чувствах и благополучии других людей. Все это, как правило, закладывается в одном из важных социальных институтов – семье посредством научения, где ребенок имитирует поведенческие модели и получает от взрослых поощрение или наказание. Зарубежными исследователями отмечается (A. Sameroff, 1975; D. J. Laible, G. Carlo & M. Raffaelli, 2000; Zhou et al., 2002; J. Coldwell & J. Dunn, 2005; N. Eisenberg et al., 2015; B. Luengo Kanacri et al., 2013), что мощным источником для формирования просоциального поведения у ребенка является взаимодействие с близкими (родителями, родственниками, сверстниками) [1–5].

При этом определяющая роль отводится окружающей среде, в которой дети постоянно наблюдают разные действия и поступки, включая позитивное взаимодействие со сверстниками (S. Choukas-Bradley, M. Giletta, 2015) [6], просмотр детских телевизионных программ, что является одним из внешних факторов, воздействующих на поведение (Huesmann et al., 2003; N. Martins & K. Harrison, 2012; Ph. D. Carter & L. Stacy, 2009) [7–9].

Так, образцы просоциального поведения прямо или косвенно могут служить не только мощными моделями социального поведения для детей, но имеют возможность формировать его в течение многих лет. С этой целью была разработана теоретическая модель просоциального поведения ребенка с позиции научения (факторов и механизмов), которая указывает на важнейшие компоненты, требующие внимания со стороны взрослых (родителей, педагогов).

В психологической науке выделяют не одно поколение ученых, которые вносили свои взгляды и идеи по поводу «научения»:

- Научение – усиление связи между ключевым стимулом и ответом, и вызывается благодаря подкреплению (Н. Миллер и Дж. Доллард) [10].
- Поведение рассматривается внутри диадической системы, где центральными понятиями являются зависимость и подкрепление (Р. Сирс) [10].
- Поведение целиком определяется влиянием внешней среды (Б. Скиннер) [10].
- На поведение ребенка влияют родители, применяя систему поощрений и наказаний, а также чувство привязанности в диаде «ребенок – взрослый» (Дж. Гевирц) [10].
- Сформировать новую модель поведения ребенка возможно без подкрепления (А. Бандура) [10].

- Структура семьи, социальные институты являются важнейшими факторами развития поведения ребенка (У. Бронфенбреннер) [10].
- Обстоятельства имитирования действий должны совпадать с эмоциональным фоном ребенка (Дж. Аронфрид) [10].

Так, возможно представить теоретическую модель формирования про-социального поведения ребенка на основе механизмов научения. Она состоит из факторов: внешних (социальное окружение, социокультурные условия, стили семейного воспитания, СМИ, социализация), внутренних (привязанность) и механизмов (подражание, моделирование, когнитивные процессы, подкрепление) (рисунок 1).



Рис. 1. Теоретическая модель формирования про-социального поведения у ребенка на основе механизмов и факторов научения

Так, в основе изучения факторов и механизмов социального научения лежит проблема социализации, которая рассматривается как приобщение детей к ценностям общества, усвоение норм, правил, что осуществляется прежде всего в семье. Задача родителей – поддерживать социально приемлемое поведение ребенка и отвергать неприемлемые формы, тем самым социализировать его. Однако не исключается факт влияния стилей семейного воспитания. Дети, которые демонстрируют более высокий уровень про-социального поведения, обычно имеют авторитетных (демократических) родителей – высокая поддержка и отзывчивостью к ребенку, а не авторитар-

ных (низкая поддержка, высокие требования) и разрешающих родителей (низкая поддержка, низкие требования), мало что делают для того, чтобы установить для ребенка стандарты стремления или смоделировать соответствующее поведение (D. Baumrind, 1996) [11].

Взаимодействие со сверстниками и статус ребенка в детской группе (N. Eisenberg, R. Fabes, & T. Spinrad, 2006) выступают как внешний фактор просоциальности. Дети, которые более популярны среди своих друзей, с большей вероятностью демонстрируют адаптивное социальное поведение и менее склонны к развитию поведенческих проблем (Newcomb et al., 1993) [12; 13].

В процессе социального научения и по мере роста ребенка другие взрослые – педагоги начинают оказывать воздействие. Половая идентификация и личные качества учителя: отзывчивость, чуткость, рассудительность, доброжелательность, – будут выступать как образец для подражания.

Если затрагивать социокультурный аспект, то не всегда возможно объяснить широкий спектр просоциальных действий в каждой культуре: некоторые дети постоянно сотрудничают и щедры, а другие – нет. Эти индивидуальные различия обусловлены прежде всего различиями в способах социализации детей в их собственных семьях, где они приобретают свои личные качества, мотивы и ценности.

В последнее время растет популярность детских передач, что определенным образом влияет на поведение ребенка. Так, J. Rushton (1982) на основе проведенных исследований выявил непосредственную связь между телевизионными программами и детским просоциальным поведением. Утверждал, что поведение, которое показывают по телевидению, будет воспринято как соответствующее, нормативное поведение. Это также было подтверждено другими учеными (L. I. Rosenkoetter, 1999; M. L. Mares & E. Woodard, 2005; J. N. Sprafkin & E. A. Rubinstein, 2009; S. Boschert, 2013; D. A. Christakis et al., 2013) [14–17].

Ко внутреннему фактору просоциального поведения относится чувство привязанности (Laible et al., 2000; Putnick et al., 2015; Zhou et al., 2002) (рис. 1) [1; 4]. Родительское тепло и вовлеченность могут быть связаны с развитием просоциального поведения детей несколькими способами. Теплые и вовлеченные родители предлагают детям чувство безопасности, доверия и защиты, которые усиливают чувство принадлежности и связи детей с другими, одновременно снижая их ориентированность на себя (M. Hoffman, 2000) [18].

Наиболее значимый вклад в области социального научения внес А. Бандура, продемонстрировав тот факт, что просоциальное поведение поддается воздействию тех или иных моделей при отсутствии внешнего подкрепления. Не только внутренние когнитивные процессы влияют на поведение, но и непосредственное наблюдение за другими, а также окружающая действительность [19].

С точки зрения социального научения просоциальная вовлеченность интерпретируется как следствие подкрепления или наказания: одобрение поощряет социальную активность, в то время как неодобрение, как ожидается, приведет к снижению целевого поведения. Учеными доказано (D. M. Gelfand, D. T. Hartmann, S. S. Krommer, S. L. Smith, 1975), что поведение детей в отношении совместной деятельности или оказания помощи сверстнику, попавшему в беду, будет усилено, если оно приведет к тому, что они будут вознаграждены похвалой или вниманием [20].

В связи с этим главными формами социального подкрепления являются похвала, внимание взрослых, их оценка. В свою очередь похвала родителей использовалась в качестве маркера положительного поведения в многочисленных исследованиях (Breitenstein et al., 2012; Chorpita, Daleiden, & Weisz, 2005; Wahler & Meginnis, 1997) [21].

Стоит отметить, что социальное внимание является одним из сильных позитивных подкреплений как для детей, так и для взрослых. Ребенок понимает, что чем больше он ведет себя определенным образом, тем больше внимания он получает от своих родителей.

При этом повторение ребенком действий взрослых в различных ситуациях, тем самым подражая ему, может происходить в отсутствии прямого подкрепления и зависит от отношения родителей, выражая одобрение и нежность, запрещая и разрешая, наказывая за неприемлемое поведение. Наблюдение за другим человеком, который получает подкрепление (наказание или поощрение) в ответ на его поведение, может служить фактором, влияющим на повторение данного паттерна поведения. Подкрепление, как правило, должно быть положительным (позитивным) и может выражаться в форме диспозициональной похвалы, которая подчеркивает именно личностные качества ребенка («Да, ты действительно очень хороший и добрый»). Очевидно, что такой вид одобрения оказывается более эффективной, нежели общая похвала, из-за того, что она побуждает детей рассматривать себя как людей, которые будут продолжать помогать и дальше. Похвала – это единственный способ закрепить какое-либо поведение в виде привычки [22].

Подкрепление – это то, что может заставить ребенка продолжать делать определенное поведение или делать это чаще. Наказание, наоборот, ослабляет или уменьшает нежелательное поведение и может выражаться в физической или словесной форме, что может усилить агрессию, но никак просоциальное поведение.

Положительное подкрепление – это то, что говорит или делает взрослый одновременно с поступком своего ребенка, а именно в момент совершения, им желаемого действия или же сразу после него. Главное, чтобы у ребенка в сознании эти два момента связались в одно целое. Такое подкрепление является одним из успешных воспитательных приемов, при помощи которого

возможно стимулировать тип поведения, который хотят привить своему ребенку (рисунок 2).



Рис. 2. Механизмы социального научения через подкрепление

Однако это не означает, что стоит детям увидеть, как поступают другие, и они усвоят определенные нормы поведения. Во многих случаях одного наблюдения бывает недостаточно. Следовательно, основным механизмом «действия» социальной среды является прямое подкрепление как необходимое условие для сохранения и модификации поведенческих реакций, которое зависит от мощности подкрепляющего явления – поощрения или наказания, значимого для конкретного человека [20].

Стоит также отметить влияние пола наблюдаемой модели и пола ребенка на имитацию поведения. Согласно исследованиям L. Fauls & W. Smith (1956), родители поощряют соответствующее полу поведение детей и не одобряют или наказывают не соответствующее: мальчик едва ли получит поощрение за демонстрацию поведения, которое соответствует девочке. Ожидается, что ребенок будет имитировать поведение модели одного с ним пола в большей степени, чем противоположного [23].

А. Бандурой было предложено научение через моделирование, под которым стоит понимать социальный процесс, посредством которого модели поведения приобретаются и передаются, и включают в себя такие механизмы, как имитация (имитативные реакции вызываются напрямую и непосредственно действиями модели) и идентификация (наученные реакции могут проявляться позже (отсрочено) и при отсутствии модели). По сути, эти внутренне представленные и проявляющиеся при отсроченном моделировании реакции являются идентификационными. Идентификация приводит к тому, что ребенок научается представлять себя на месте другого, испытывать сочувствие, соучастие, эмпатию к этому человеку и отличается от имитации тем, что она предполагает перенимание нескольких образцов поведения, в то время как имитация обычно подразумевает один образец поведения [24].

Научение через моделирование осуществляется через его информативную функцию. Это объясняется тем, что во время показа образца наблюдатели приобретают в основном символические образы моделируемой деятельности, которая служит прототипом для соответствующего и несоответствующего поведения.

В процессе моделирования поведения А. Бандура выделял четыре этапа, которые необходимо соблюдать и включающие в себя следующие процессы:

1) внимание: чтобы произошло научение, ребенку нужно обратить внимание на образец. Однако это произойдет в том случае, если пример будет отличен от других, четким и будет нести определенную функциональную значимость;

2) память (сохранение) – интерпретируя поведение другого человека, ребенок использует познавательные способности и сохраняет информацию в памяти в две репрезентативные системы: образная – ребенок запоминает материал с помощью образов, и вербальное кодирование – запоминание при помощи слов. Значимость отдается последней системе. Важность символического кодирования для научения через наблюдение подтвердилась в исследованиях, проведенных на детях (А. Bandura, J. Gruces & F. Menlove, 1967; В. Coates & W. Hartup, 1969);

3) моторное воспроизведение на основе использования сохраненной информации. Несмотря на то, что ребенок тщательно формирует и сохраняет мысленные образы поведения модели и повторяет в уме множество раз, может оказаться, что он будет не в состоянии выстроить поведение правильно. Это особенно справедливо для сложных моторных действий, которые требуют последовательного вовлечения многих отдельных реакций;

4) мотивация – самый важный аспект наблюдательного обучения. Если у ребенка нет причины для имитации поведения, то никакое количество внимания, удержания не сможет преодолеть недостаток мотивации [25; 26].

В результате наблюдения различных поведенческих моделей и реакций у ребенка формируется когнитивный образ, который служит ориентиром при построении просоциального или антисоциального поведения (рис. 3).

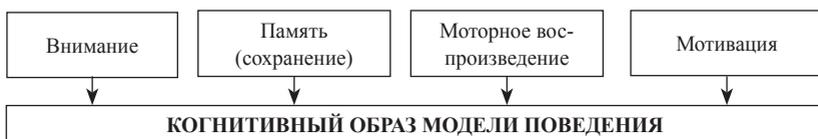


Рис. 3. Процессы моделирования поведения посредством когнитивного образа

Таким образом, просоциальное поведение посредством научения формируется под влиянием социального окружения и СМИ, зависит от социокультурного фактора и стиля семейного воспитания, опосредуется привязанностью, дружескими отношениями и заботой со стороны взрослых, социальным пониманием и одобрением или, наоборот, провоцирует проявление асоциального поведения.

Достаточно видеть перед глазами значимую социальную модель, мысленно повторять ее действия, чтобы научение было успешным. Взрослые, а именно родители, наиболее часто выступают в качестве образца для детей. И хотя детское подражание изначально не совсем точное и носит бессознательный характер, постепенно элементы их поведения закрепляются

и в процессе практики приобретают необходимое завершение. Разумеется, что социальное научение может приводить к усвоению как социально одобряемых, так и нежелательных образцов поведения. Такие свойства модели, как необычность, привлекательность, яркость, увеличивают возможность того, что ребенок проявит интерес к образцу, а уверенность в том, что поведение взрослого является социально значимым и достойно подражания, будет способствовать тому, что модель заинтересует его.

Родители часто сознательно пытаются научить своих детей просоциальным реакциям, хваля и одобряя альтруизм и щедрость и наказывая эгоистичные и нежелательные ответы. Они могут научить своих детей рассуждать с ними и объяснять правила или стандарты просоциального поведения.

Список использованных источников

1. *Laible, D.* The Differential Relations of Parent and Peer Attachment to Adolescent Adjustment / D. Laible, G. Carlo, M. Raffaelli // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2000. – Vol. 29(1). – P. 45–59.
2. *Eisenberg, N.* Prosocial development / N. Eisenberg, T. Spinrad, A. Knafo-Noam // *Handbook of child psychology and developmental science*. – 2015. – Vol. 3. – P.610 – 656.
3. The Development of Prosociality from Adolescence to Early Adulthood: The Role of Effortful Control / L. Kanacri [et. al.] // *Journal of Personality*. – 2013. –Vol. 81(3). – P. 302–312.
4. Zhou, Q. The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study / Q.Zhou.
5. N. Eisenberg, S. Losoya, R. Fabes, M. Reiser, I. Guthrie, B. Murphy, A. Cumberland, S. Shepard // *Child Development*. – 2002. –Vol. 73 (3). – P. 893–215.
6. *Pike, A.* Sibling relationships in early/middle childhood: links with individual adjustment / A. Pike, J. Coldwell, J. Dunn // *Journal of Family Psychology*. – 2005. –Vol. 19(4). – P. 523–532.
7. *Choukas-Bradley, S.* Peer Influence, peer status, and prosocial behavior: an experimental investigation of peer socialization of adolescents' intentions to volunteer / S.Choukas-Bradley, M. Giletta, Geoffrey, G. Cohen, M. Prinstein // *Journal Youth Adolesc.* – 2015. – Vol. 44(12). – P. 2197–2210.
8. *Martins, N.* Racial and gender differences in the relationship between children's television use and self-esteem: a longitudinal panel study / N. Martins, K. Harrison // *Communication Research*. – 2012. – Vol. 39(3). – P. 338–357.
9. *Rebecca, N.* The Impact of Prosocial Television News on Children's Prosocial Behavior: An Experimental Study in the Netherlands / N. Rebecca [et. al.] // *Anschütz & Moniek Buijzen // Journal of Children and Media*. – 2015. – Vol. 9(4). – P. 419–434.
10. *Carter, Ph. D.* What Do Children Learn About Prosocial Behavior from the Media? / Ph. D. Carter, L. Stacy // *Journal of the American Academy of Special Education* – 2009. – P. 51–56.
11. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Изд-во «Юрай»; МГППУ, 2011. – 460 с.
12. *Baumrind, D.* Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior / D. Baumrind // *Child Development*. – 1996. – Vol. 37(4). – P. 887–907.
13. *Eisenberg, N.* Prosocial development / N. Eisenberg, R. Fabes, T. Spinrad // *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. – 2006. – Vol. 3. – P. 646–718.
14. *Newcomb, A.* Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status / A. Newcomb, W. Bukowski, L. Pattee // *Psychological bulletin*. – 1993. – Vol. 113(1). – P. 99–128.

15. *Rushton J. P.* Television and prosocial behavior / J. P. Rushton, Pearl, D, L. Bouthilet, J. Lazar // *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implication for the eighties.* – 1982. – Vol. 2. – P. 248–254.
16. *Modifying Media Content for Preschool Children: A Randomized Controlled Trial / D. Christakis [et al.] // Pediatrics.* – 2015. – Vol. 131(3). – P. 431–438.
17. *Mares, M. L.* Positive Effects of Television on Children’s Social Interactions: A Meta-Analysis / M. L. Mares, E. Woodard // *Media Psychology.* – 2005. – Vol. 7(3). – P. 301–322.
18. *Sprafkin, J. N.* Children’s television viewing habits and prosocial behavior: A field correlational study/ J. N. Sprafkin, E. A. Rubinstein // *Journal of the Broadcast Education Association (BEA).* – 2009. – Vol. 23(2). – P. 265–276.
19. *Hoffman, M. L.* Empathy and moral development: Implications for caring and justice / M. L. Hoffman. – New York: Cambridge University Press, 2001. – P. 331.
20. *Бандура, А.* Теория социального научения / А. Бандура. – СПб., 2000. – 320 с.
21. Influence of educational instructions and praises on the level of donations of children / D. Gelfand, D. Hartmann, S. Krommer, S. Smith // *Development of the child.* – 1975. – P. 980–983.
22. *Wahler, R. G.* Strengthening child compliance through positive parenting practices: What works? / R. G. Wahler, K. L. Meginnis // *Journal of Clinical Child Psychology.* – 1997. – Vol. 26(4). – P. 433–440.
23. *Скрипачева, Е. И.* Феномен научения в просоциальности / Е. И. Скрипачева // *Актуальные проблемы развития личности в современном обществе / под ред. Д. Я. Грибановой.* – Псков: ПсковГУ, 2018 – С.151–158.
24. *Bandura, A.* Transmission of aggression through imitation of aggressive models / A. Bandura, D. Ross, S. Ross // *Journal of Abnormal and Social Psychology.* – 1961. – Vol. 63(4). – P. 575–582.
25. *Скрипачева, Е. И.* Генезис просоциального поведения у детей в раннем и дошкольном возрастах / Е. И. Скрипачева, Н. В. Кухтова // *Право. Экономика. Психология.* – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. – № 2(10). – С.87–93.
26. *Bandura, A.* Some Social Determinants of Self-Monitoring Reinforcement Systems / A. Bandura, J. Grusec, F. Menlove // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1967. – Vol. 5(3). – P. 449–455.
27. *Coates, B.* Age and verbalization in observational learning / B. Coates, W. Hartup // *Developmental Psychology.* – 1969. – Vol. 1(5). – P. 556–562.

(Дата подачи: 26.02.2019 г.)

С. И. Смирнов
фирма «Курамед», Аугсбург, Германия

S. Smirnov
Curamed GmbH, Augsburg, Germany

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПРИ ДЕГЕНЕРАЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL HEALTH BY DEGENERATION OF THE EMOTIONAL STABILITY PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASE

В статье раскрывается сущность психологического здоровья и его важнейшего показателя – эмоциональной устойчивости. С теоретических позиций фрейд-марксизма рассматриваются механизмы и последствия негативного воздействия феномена самоотчуждения на психологическое здоровье. Проведенный анализ психофизиологических недостатков обеспечения эмоциональной устойчивости позволил сделать вывод о ее генетической дегенерации из-за самоотчуждения. Даются рекомендации по психокоррекции данной дегенерации и развитию психологического здоровья вообще.

Ключевые слова: психологическое здоровье; счастье; саморегуляция; эмоциональная устойчивость; самоотчуждение; дегенерация; генетическая полноценность; фрейд-марксизм.

The article reveals the essence of psychological health and its most important indicator, emotional stability. From the theoretical position of Freud-Marxism, the mechanisms and consequences of the phenomenon of self-alienation on psychological health are considered. The analysis of psychophysiological deficiencies of emotional stability led to the conclusion of its genetic degeneration due to self-alienation. Recommendations are made on the psychocorrection of this degeneration and the development of psychological health in general.

Keywords: psychophysiological health; happiness; self-regulation; emotional stability; self-alienation; degeneration; genetic fullvalue; Freud-Marxism.

*Ты увидишь, как в небо уходят корабли,
Как закат торжественно печален.
Там, внизу на земле, мы это видеть не могли,
Мы сами себя не замечали.*

«Дискотека Авария»

Проблема самоотчуждения занимает относительно скромное место при анализе негативных факторов и психических отклонений, ослабляющих психологическое здоровье. Однако именно самоотчуждение является по истине главным разрушителем не только психологического здоровья, но и психогенетической полноценности. Особенно драматично негативное влияние самоотчуждения сказывается на эмоциональной устойчивости, по-

сколькx для реализации данного качества требуется уметь комбинировано применять саморегуляционные ресурсы, выработка которых требует наличия многосторонне развитого внутреннего Я. Цель данной статьи – продемонстрировать, насколько сильно негативное влияние самоотчуждения на психологическое здоровье, и предложить меры, необходимые для минимизации этого влияния и преодоления его негативных последствий.

Обычно люди не столь много задумываются о психологическом здоровье, сколько о счастье. Но много ли нужно человеку для счастья? Этот риторический вопрос задавали себе многие и нередко терялись в ответах. Однако с уверенностью можно сказать одно: здоровому человеку для счастья нужно не так уж и много. Речь, конечно, идет не только о физическом и психическом здоровье, но и о психологическом. Ведь счастье связано не столько с объективным уровнем здоровья, сколько с субъективным, то есть с самочувствием. Кроме того, психологическое здоровье влияет на физическое и психическое здоровье столь же сильно, сколь немало вообще психические факторы влияют на сохранение здоровья и на появление болезни. И наконец, психологическое здоровье тесно связано с благополучием эмоционально-волевой сферы, которая, по сути, является «регулятором» ощущения счастья.

Понятие «психологическое здоровье» введено в научный оборот известным российским психологом, академиком И. В. Дубровиной и получило развитие в трудах другого известного российского психолога, профессора О. В. Хухлаевой. «Психологическое здоровье можно определить как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих: а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом; б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности» [14, с. 2]. Между физическим, психическим и психологическим здоровьем можно провести немало параллелей. Если физическое здоровье отвечает за телесное благополучие, то психическое и психологическое здоровье отвечают за субъективное благополучие на разных уровнях организации психики. Если речь идет о нарушениях на базовых уровнях организации психики, то такие нарушения классифицируются как патологические, что означает наличие психического заболевания. Если же речь идет о нарушениях на высших уровнях организации психики, их относят к предпатологиям, или к непатологическим девиациям, которые указывают на психологическое нездоровье, но не на болезнь. То есть имеется нездоровое состояние психики, которое во избежание ятрогенной требует лишь психологического, но не медицинского вмешательства.

Психологическое здоровье и субъективное благополучие тесно связаны с развитием и нормальным функционированием всех подсистем организма. «Основой психологического здоровья является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза» [14, с. 2]. В свою очередь «психологиче-

ское здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности» [13, с. 4]. Развитие еще на уровне субъекта, его суверенитет и целостность, равно как и его способность преодолевать всевозможные жизненные трудности, напрямую зависят от состояния его психологического здоровья. То есть даже ребенок при правильном воспитании может быть психологически здоровее взрослого человека, который может даже занимать высокое положение в обществе и считаться зрелой личностью. Но если говорить о полноценности личности, то она прежде всего должна быть здоровой. То есть основу должен составлять психологически здоровый субъект, которому, чтобы стать личностью, не хватает ряда социально значимых знаний, умений и навыков. Зрелость личности должна определяться той мерой социальной ответственности, которую она на себя берет или готова взять. Таким образом, психологическое здоровье является высшим показателем психического развития, а характеристики, связанные с понятиями «личность», «индивидуальность» и «универсум», являются показателями социально-психологического развития [9, передний форзац]. Тем самым нельзя судить о психологическом здоровье по проявлениям социальной интегрированности. Общество, в котором живет рассматриваемый субъект, может быть крайне нездоровым. И субъект может сознательно не желать в него интегрироваться, избрав отшельнический или полуотшельнический образ жизни.

Возвращаясь к параллелям между физическим и психологическим здоровьем, необходимо отметить, что как для физического, так и для психологического здоровья ключевым моментом является поддержание баланса в различных подсистемах. Для физического здоровья важными являются водный, гормональный, кислотно-щелочной баланс, а также баланс микрофлоры кишечника и питательных веществ. Значительное влияние на поддержание баланса на всех физиологических уровнях организма, безусловно, исходит от психики. Для психологического здоровья, согласно О. В. Хухлаевой, также необходим баланс или гармония всех индивидуально- и социально-психологических качеств личности. Согласно ей, «...это также и гармония между человеком и окружающими людьми, природой, космосом. При этом гармония рассматривается не как статическое состояние, а как процесс. Соответственно можно говорить о том, что психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи» [13, с. 6]. В этом есть своя логика, так как даже акцентуации характера, не говоря уже о психопатиях, характеризуются дисбалансом определенных характерологических черт. Таким образом, понятие «психологическое здоровье» надо понимать как устойчивую психосоциальную гармонию или сбалансированность.

Психосоциальная гармония субъекта сравнима с институциональной системой сдержек и противовесов развитого демократического государства. Например, оптимизм психологически здорового человека должен гармонично сочетаться с критическим мышлением, самолюбие – также с критическим мышлением в отношении самого себя и со способностью проявлять подобные теплые чувства в отношении других людей, самостоятельность – с умением общаться, гордость – с простотой, смирением и умением прощать, целеустремленность и амбициозность – со скромностью, доброта – с готовностью бороться против зла и несправедливости. Для такой сбалансированности требуется высоко развитое чувство меры.

Чем больше субъектно-личностных качеств приведено в состояние баланса, тем более психологически здоровым должен ощущать себя субъект. И поскольку все эти субъектно-личностные качества имеют свои эмоциональные корреляты, а также учитывая важность эмоций вообще, нужно отметить особую значимость эмоциональной сбалансированности, которая обычно первой дает о себе знать, когда что-то идет не так.

Эмоциональная сбалансированность, как и любая другая, не должна быть идеальной или абсолютной. Речь идет об относительной сбалансированности по сравнению с разбалансированностью. Эмоциональный уровень характеризуется крайним субъективизмом, и поэтому невозможно определить оптимальную единую степень баланса для всех. Чем меньше у человека эмоциональные потребности как таковые, тем меньше он вообще обращает внимание на эмоциональные колебания и тем меньшую роль играет для него сбалансированность тех или иных эмоций. Эмоциональная сбалансированность, в свою очередь, в значительной степени взаимосвязана с потребностной удовлетворенностью – состоянием достаточного удовлетворения основных потребностей. При этом действует давно наблюдаемая мной психологическая закономерность. На ней строится механизм описанного З. Фрейдом явления сублимации, «...т. е. (временного – С. С.) замещения своей сексуальной цели другой, более отдаленной и более ценной в социальном отношении» [11, с. 33].

Психологическая закономерность заключается в том, что чем лучше удовлетворяются высшие – идеальные и отчасти социальные потребности (такие как самосовершенствование, самореализация, общественное признание), тем легче человек терпит лишения относительно низших, биологических потребностей. При систематической реализации этого принципа происходит компенсация чрезмерного, потребительского развития биологических и отчасти социальных потребностей и установление потребностного баланса, необходимого для оптимального достижения потребностной удовлетворенности. Помимо объективного удовлетворения потребностей это состояние также зависит от субъективного, то есть эмоционально-образного удовлетворения. Эмоции могут настолько сильно влиять на организм, что могут изменять даже физиологические ощущения и вызывать ощущения удовлетворения даже са-

мых необходимых витальных потребностей. С другой стороны, с помощью регулирования эмоций и волевых навыков возможно регулирование мотивационной сферы, связанной с выбором предметов или средств удовлетворения потребностей. Выбор средств удовлетворения потребностей происходит благодаря рациональному и эмоциональному ценностному ориентированию. Когда этот процесс происходит самостоятельно и осознанно, он называется самомотивацией. Поэтому субъективная составляющая удовлетворения потребностей влияет на объективную и тесно связана со способностями эмоционально-волевой регуляции. Состояния потребностной и эмоциональной удовлетворенности являются определяющими факторами для формирования ощущения счастья.

Гармоничный во всех отношениях субъект имеет гораздо больше эмоциональных и энергетических ресурсов, гораздо легче добивается любых поставленных целей и гораздо лучше самоорганизуется для выполнения долгосрочных жизненных задач, чем дисгармоничный. «Выполняя жизненную задачу, человек чувствует себя счастливым, в противном случае – глубоко несчастным» [13, с. 6]. Возникает лишь вопрос: какие качества необходимы субъекту для поддержания психосоциальной гармонии и успешного выполнения необходимых жизненных задач? О. В. Хухлаева, отвечая на этот вопрос, делает вывод о том, что «...психологическое здоровье человека включает в себя: а) способность к саморегуляции, б) наличие позитивных образов собственного Я и Другого, в) владение рефлексией как средством самопознания, г) потребность в саморазвитии» [14, с. 5]. Все эти качества способствуют разностороннему развитию и реализации адаптивно-самооздоровительного потенциала. «Поскольку, как уже говорилось, психологическое здоровье предполагает наличие равновесия между различными качествами личности человека, а также между ним и миром, в котором он живет, одним из основных проявлений личности следует назвать саморегулируемость.

Различают два вида саморегулируемости: внутреннюю и внешнюю» [14, с. 3]. Оба вида саморегуляции «...осуществляются в единстве своих энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов» [8, с. 409]. Внутренняя саморегулируемость, по мнению Л. И. Анцыферовой, позволяет избегать излишнего психологического напряжения и за счет этого высвобождать функциональные возможности для постановки новых задач и дальнейшего творческого развития. Она также является формой аутопсихотерапии. «Вместе с тем внутренняя саморегулируемость позволяет добиваться гармонии с самим собой, управлять своими эмоциями и отношениями» [14, с. 3]. Внешняя адаптация связана со способностью адекватно осуществлять внутренние и внешние изменения исходя из особенностей окружающей среды. Тут можно вспомнить марксовский тезис «бытие определяет сознание». Первоначально именно внешняя среда определяет созна-

ние и лишь потом субъект предпринимает действия по изменению среды и себя самого, задействовав при этом саморегуляционные средства и качества как для внутренней саморегуляции, так и для внешней.

Чем больше требований предъявляют субъекту внешняя среда или заболевший организм, тем больше саморегуляционных средств и качеств ему приходится задействовать. Поэтому саморегуляционные средства и качества являются резервными ресурсами психологического здоровья, о значении которых речь пойдет позже. К саморегуляционным средствам относятся чувственные конкретные образы, представления, понятия и пр. К важнейшим саморегуляционным качествам – уже упомянутые эмоционально-волевая регуляция, критическое мышление, реалистический оптимизм, а также перцептивно-мнестическая регуляция. Все эти качества связаны между собой, и их разделение в аналитических целях довольно условно. Перцептивно-мнестическая регуляция включает в себя комплекс способностей по регуляции свойств восприятия и внимания, а также все, что связано с памятью. Чем лучше человек воспринимает свои положительные качества, ощущения и эмоции, а также внешние доступные ему блага, тем больше он удовлетворен собой и оптимистичен. Эмоционально-волевая регуляция – комплекс способностей по управлению своими эмоциональными проявлениями, волевыми процессами, мыслительной деятельностью и самомотивацией. Важнейшими компонентами этой группы способностей являются эмоциональная устойчивость, позитивное самоотношение и сила воли. «Эмоциональная устойчивость – неподверженность эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям внутренних и внешних условий» [8, с. 618]. Это то самое качество, необходимое для поддержания эмоциональной и психосоциальной сбалансированности, в том числе и при стрессовых воздействиях.

Таким образом, понятие «стрессоустойчивость» входит как составная часть в понятие эмоциональной устойчивости. Также с точки зрения теории деятельности «эмоциональная устойчивость – интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности» [8, с. 618]. Данная способность необходима, чтобы сокращать излишние затраты психической энергии, высвобождая ее для достижения поставленных целей и выполнения жизненных задач.

Позитивное самоотношение или эмоционально-ценностное отношение к себе отчасти является врожденным, а отчасти – результат осмысленного восприятия своих положительных качеств и эмоционально-волевой регуляции отношения к самому себе. При этом позитивное самоотношение способствует дальнейшей эмоционально-волевой регуляции, то есть, можно сказать, является ее ресурсом. Оно включает в себя главным образом самолюбие, веру в себя и самоуважение. Самолюбие необходимо, чтобы че-

ловец ценит себя и следил за своим здоровьем, в том числе и психологическим. При этом самолюбие должно быть возвышенным, способствующим вере в себя и мотивирующим к саморазвитию. Вера в себя и самоуважение способствуют обретению чувства собственной значимости и удовлетворенности самим собой, а также мобилизации других ресурсов для развития психологического здоровья и преодоления самоотчуждения, о котором речь пойдет позже. Позитивное самоотношение также является основой оптимизма, который строится на позитивном отношении к внешнему миру, основанному на осмысленном восприятии внешних благ и возможностей их получения. В итоге развивается так называемое позитивное мышление, которое, чтобы быть реалистичным, должно уравниваться критическим мышлением. Помимо этого критическое мышление помогает оценивать действительное состояние своего психологического здоровья, распознавать угрозы для него и находить пути психологического оздоровления. Последнее рассматриваемое здесь саморегуляционное качество – сила воли – была темой моей предыдущей статьи [см. 10]. Можно лишь добавить, что сила воли и эмоциональная устойчивость дополняют друг друга при осуществлении волевого акта. Эмоциональная устойчивость помогает противостоять отрицательным эмоциям, мешающим начать действие. И когда действие начато, эмоциональная устойчивость также помогает волевым усилиям поддерживать активность на должном уровне при возникновении негативных эмоций и сдерживать другие сильные желания, сопровождаемые эмоциями. Тем самым эмоциональная устойчивость, как и сила воли, имеет непосредственное отношение к осуществлению принятых решений, достижению целей и выполнению жизненных задач.

Жизненные задачи могут быть разными и не всегда простыми. Нередко даже очень опытные и здоровые люди терпят поражения, после которых трудно оправиться. Но наличие психологического здоровья предполагает, что человек даже после самых тяжелых ударов судьбы обретет моральную готовность начать реализацию важной задачи сначала или развивать необходимые для этого качества. Столь высокий уровень саморегуляции наиболее ожидаем от психологически здоровых людей при решении задач, подпадающих под знаменитую формулу психического здоровья «любить и работать», сформулированную З. Фрейдом [15, с. 116]. Это есть некий экзистенциальный минимум, под реализацию которого самой природой в нас заложены наиболее динамичные и устойчивые механизмы саморегуляции.

Но и они, к сожалению, могут давать серьезные сбои. Сплошь и рядом семьи распадаются вследствие разводов. Выходит, что по крайней мере один из супругов из таких семей не способен на поддержание длительных отношений, что так или иначе связано с нарушениями психологического здоровья. Часто в поле зрения психологов попадают и противоположные случаи, когда клиент после расставания с супругом или партнером жалуется

на затяжную депрессию, не дающую ему нормально жить. Да, расставаться с любимыми больно. Но на этом жизнь не заканчивается. И не заканчиваются половые взаимоотношения. Страдающим депрессией нужно лишь привести психологическое здоровье в порядок и быть готовыми вновь полюбить кого-то, с кем можно начать строить новые отношения. Слишком длительное воздержание нелепо и противоречит природе. А сколько есть в половой сфере извращений, связанных с нарушениями психологического здоровья... Не нормально, когда «...сексуальное влечение может использоваться в русле совершенно противоположном принципу сохранения вида и сопровождаться стремлением избежать зачатия, частой сменой половых партнеров, применением противоестественных, способных нанести вред психическому здоровью форм сближения и т. п.» [7, с. 73]. Сексуальная удовлетворенность – результат хороших взаимоотношений, оптимизма и саморегуляции, включая способности реализации высших потребностей в сексуальной сфере.

Как показывает практика, в отношениях людей обычно подводят эмоции. Они функционируют по своим, не до конца понятным законам, дергая нас то за одни, то за другие «ниточки» и иногда просто «ослепляя» разум. Они «играют» на стороне разных влечений и мотивов, усиливая или ослабляя их. Сопровождают наши мысли и поступки, даже когда мы сами этого не замечаем. К ним нет однозначного отношения, так как они играют то положительную, то отрицательную роль. Положительные эмоции, с одной стороны, хороши, но, с другой стороны, они вызывают привыкание. Излишнее привыкание к положительным эмоциям делает человека менее толерантным к отрицательным. Отношения же всегда являются источником не только положительных, но и отрицательных эмоций. Последние сами по себе не должны являться разрушительным фактором для отношений, но часто оказываются таковым.

Психологически здоровый человек обладает высоким уровнем эмоциональной устойчивости и поддерживает в себе эмоциональный баланс, препятствующий возникновению эмоциональных зависимостей. Эмоциональные зависимости обычно возникают из-за отчуждения человека от своей сущности или дисбаланса психоактивных гормонов. Причины самоотчуждения кроются в отчуждающем характере общества. Еще К. Маркс писал: «Осуществление труда выступает как выключение из действительности до такой степени, что рабочий выключается из действительности вплоть до голодной смерти» [5, с. 88]. Вина в этом, согласно Марксу, лежит в отчуждающем характере труда, который явился порождением частной собственности и капиталистической экономики. В результате занятия таким отчужденным трудом, при котором работнику не принадлежат ни средства производства, ни произведенный продукт, у него возникает стойкое чувство фрустрации и собственной неполноценности. «В результате получается такое положение, что человек (рабочий) чувствует себя свободно действующим только при выполнении своих животных функций – при еде, питье, в половом акте, в лучшем

случае еще расположась у себя в жилище, украшая себя и т. д., – а в своих человеческих функциях он чувствует себя только лишь животным. То, что присуще животному, становится уделом человека, а человеческое превращается в то, что присуще животному. Правда, еда, питье, половой акт и т.д. тоже суть подлинно человеческие функции. Но в абстракции, отрывающей их от круга прочей человеческой деятельности и превращающей их в последние и единственные конечные цели, они носят животный характер» [5, с. 91]. Таким образом, фрустрационный характер труда и экономики приводит к отчуждению рабочего от своей жизнедеятельности, которая теряет смысл в результате угнетенного состояния ее носителя. Следует подчеркнуть, что «...идеи Маркса имели под собой прежде всего психологическую основу» [2, с. 9].

Отчужденный человек стремится не замечать своего внутреннего дискомфорта, но в итоге теряет связь со своими позитивными ресурсами и, оставаясь один, нередко ощущает внутреннюю пустоту. По-настоящему любить себя для таких людей очень затруднительно. Страшно и то, что своих детей они воспитывают такими же отчужденными, так как сами не замечают правильных путей психосоматического развития. И уж с детства отчужденно воспитанные люди сами едва ли когда-нибудь поймут, что первопричиной их психологической неполноценности является отчужденность и, уже как следствие, недоразвитие: «...прежде чем осознать потерю «Я», нужно его приобрести или «открыть»» [3, с. 233]. Этому способствует и то, что отчуждающий характер экономики сказывается почти на всех сферах общественной жизни. Это и культура, критикованная Г. Зиммелем и З. Фрейдом, и образование, и бюрократический аппарат, и правовая система, и межличностные отношения. «В 1964 г. американский социолог Г. Маркузе выпустил книгу “Одномерный человек”, в которой описал человека общества потребления. Такой человек имеет лишь одну группу интересов – потребительских, причем это не зависит от того, к какому классу принадлежит человек, и босс, и его секретарша ведут одинаково потребительский образ жизни. Постоянная искусственная стимуляция потребительских интересов – мощная форма социального и психологического контроля, властвования над обществом. Формируется новая, более высокая степень отчуждения: отчужденный субъект сливается со своим отчужденным существованием, чувствует себя вполне удовлетворенным» [2, с. 15]. Тем самым Маркузе иллюстрирует, как отчужденный от самого себя и других, психологически нездоровый человек становится эмоционально зависимым от потребления, в котором он находит гедонистическую «отдушину» и иллюзорный смысл своей отчужденной жизнедеятельности.

Таким образом, «одномерный человек» все дальше уходит от психологического здоровья в гедонизм, становясь его рабом и работая ради призрачного удовлетворения гедонистических «репрессивных потребностей». «В мире тотального отчуждения, – делает вывод Маркузе, – спасает человека только то-

тальный бунт – сексуальный, моральный, интеллектуальный и политический бунт, слитый в единое целое» [2, с. 15]. Но надо понимать, что интеллектуальный, моральный и сексуальный бунт может обернуться и против себя самого, если его идеологическая основа будет противоречить принципам психологического здоровья. Так деградировали целые когорты молодежных субкультур, родившихся на почве идей Маркузе и ему подобных псевдо-революционных неофрейдистов. Очень популярные течения 60–70-х годов, такие как хиппи, битники, поклонники группы «Beatles» и других ансамблей, пропагандировавших секс без границ и наркотики, сегодня вызывают либо сдержанную улыбку, либо сочувствие у тех, кто вообще знает, о чем идет речь. Поэтому необходим не бунт в виде распушенности, а настоящая революция, направленная в первую очередь на психологическое оздоровление и открытие в себе новых саморегуляционных возможностей.

При обсуждении отчуждения надо иметь в виду, что не только труд, но и совесть может иметь отчуждающий характер. Такое «свойство» совести вполне объяснимо, если обратиться к теории классического психоанализа. Совесть или Сверх-Я, как называл ее Фрейд, первоначально возникает благодаря родительскому стремлению обуздать сексуальное влечение ребенка или вообще то, что им кажется неправильным. Но это обуздание иногда бывает слишком жестким и бескомпромиссным. В результате происходит интроекция родительских образов, при которой «Сверх-Я удержало существенные черты интроецированных лиц, их силу, их суровость, их склонность к надзору и наказанию» [12]. При этом происходит десекуализация родительских образов и расслоение влечений, которое преодолевается вытеснением. В свою очередь «вытеснение заменяется осуждением» [11, с. 32]. Регулярное самоосуждение ведет к ожесточению Сверх-Я, которое еще и разрастается в ходе социализации за счет включения в себя новых этических компонентов. А ожесточенное, репрессивное, неумолимое по отношению к опекаемому им Я Сверх-Я имеет все шансы стать сексуально возбуждающим, согласно следующему утверждению Фрейда. «В «Трех очерках по теории сексуальности» в части, посвященной истокам детской сексуальности, я выдвинул утверждение, что сексуальное возбуждение возникает как побочный эффект при большом скоплении внутренних процессов, как только интенсивность этих процессов переступила известные количественные границы. Я утверждал даже, что в организме не происходит ничего сколько-нибудь значительного, что не отдавало бы своих компонентов для возбуждения сексуального влечения [12]. Таким образом может возникнуть порочный круг, когда при каждой ошибке Я становится жертвой упреков и унижений со стороны Сверх-Я, но в то же время все больше желает быть униженным, так как это все больше вызывает сексуальное возбуждение. В итоге Я становится полным рабом гипертрофированной совести и подчиняющегося ей сексуального влечения. Такова суть так называемого «морального» мазохизма, по сути дела, извращающего мораль. «Через мораль-

ный мазохизм мораль вновь сексуализируется, Эдипов комплекс воскрешается, проторивается путь регрессии от морали к Эдипову комплексу. Выгоды от этого нет ни морали, ни данному лицу. Хотя индивид и может, наряду со своим мазохизмом, сохранить – полностью или в известной мере – свою нравственность, добрая часть его совести может, однако, и пропасть в мазохизме. С другой стороны, мазохизм создает искушение совершать «греховные» поступки, которые должны затем искупаться упреками садистской совести (как это часто бывает у столь многих русских типов характера) или наказанием, исходящим от великой родительской силы судьбы. Чтобы спровоцировать кару со стороны этого последнего родительского представителя, мазохист должен делать нечто нецелесообразное, работать против собственной выгоды, разрушать те перспективы, которые открываются ему в реальном мире и, возможно даже, покончить со своим реальным существованием» [12]. Само собой, есть много менее драматичных случаев, но в целом ряде из них самоотчуждение развивается по описанному выше принципу. Для капиталиста или просто управленца такая психология работника, пожалуй, самая оптимальная, ибо из него легко сделать законченного раба.

Даже если труд не носит отчуждающий характер, он может быть связан со скучной рутинной, стрессами, неприятными контактами, рисками и конкуренцией. Усугублять эти факторы могут неурядицы в личной жизни, материальные трудности и проблемы со здоровьем. Неустанное преодоление этих трудностей без риска самоотчуждения предполагает у работника наличие не просто ситуативной эмоциональной устойчивости, а оздоравливающей эмоциональной устойчивости, способной компенсировать эмоциональные потери и создавать резервы психологического здоровья. Тут мы подошли к необходимости количественного подхода к понятию «здоровье», который обосновал известный в советское время киевский врач-хирург и ученый, академик Н. М. Амосов. Он предложил определять количество здоровья через сумму резервных мощностей основных функциональных систем организма [1, с. 32]. Наличие резервных мощностей означает, что какой-то орган или функциональная подсистема будет демонстрировать нормальные показатели своего функционирования не только в состоянии покоя, но и в состоянии повышенной нагрузки. Обозначенные «резервы запрограммированы в генах, но очень хитро: они существуют, пока упражняются, и тают без упражнения. В этом принцип экономичности природы: зачем «кормить» ненужные структуры? Пищи всегда не хватало» [1, с. 36]. В связи с этим Амосов ставит следующие вопросы: какие резервы нужны человеку для того, чтобы прожить долго и с максимальным уровнем душевного комфорта? Сколько их нужно современному человеку? Есть ли возможность определения их оптимального уровня? И, чтобы это понять, воссоздать логику эволюции, отвечая на вопрос: «насколько генетически изменился человек за время цивилизации?» [1, с. 37].

Возвращаясь к эмоциональной устойчивости, с учетом необходимости количественного подхода к психологическому здоровью, следует также задаться вопросами: какие психологические резервы необходимо развивать для повышения уровня эмоциональной устойчивости? И насколько генетически изменился человек за время цивилизации в плане состояния психофизиологических резервов эмоциональной устойчивости?

Очевидно, что человек в нашей культуре генетически лишь деградировал. На это указывает экспериментально установленная знаково-эмоциональная функциональная асимметрия полушарий головного мозга. Имеется в виду, что в правом полушарии головного мозга, которое больше, чем левое, связано с проявлением эмоций, преобладает система отрицательного эмоционального реагирования, в то время как в левом – положительная (см. [8, с. 222–224]). Это создает серьезные предпосылки для эмоциональных перепадов по типу циклотимического расстройства или маниакально-депрессивного психоза, называемого сегодня биполярно-аффективным расстройством (БАР). Оба заболевания характеризуются сменами (гипо) маниакальных и депрессивных фаз. Маниакальная фаза БАР характеризуется экзальтацией, гипертимией и всевозможным возбуждением на фоне сильного снижения критического мышления. Депрессивная фаза – депрессией, часто сопровождаемой нелепыми самообвинениями или дисфорией. То же самое, но с более мягкой симптоматикой, происходит и у циклоидных акцентуатов. У них также происходят перепады настроения от веселья до подавленности. Наконец, просто эмоционально неустойчивые люди также характеризуется похожими перепадами настроения. Эти перепады хоть и не беспричинны, но могут быть совершенно мелочными и не заслуживающими столь сильных переживаний. Иногда причинами может быть даже изменение погоды или времени суток. Такие изменения настроения связаны ни с чем иным, как усталостью левого полушария мозга, отвечающего за логическое мышление, и преимущественным правополушарным восприятием поступающей информации.

Известно, что в обоих полушариях имеются механизмы эмоционального реагирования обоих знаков, то есть положительного и отрицательного. Но именно в правом полушарии, ответственном за образное мышление, активируются преимущественно отрицательные эмоции. Почему же так происходит? А происходит это потому, что уже давно, за много веков до К. Маркса, с появлением рабского труда и авторитарного воспитания у людей стало возникать самоотчуждение, негативно сказавшееся на перцептивно-ассоциативной активности правого полушария. Почему именно правое полушарие больше, чем левое, попадает под удар отчуждения, проясняют открытия основателя отечественной нейропсихологии, академика А. Р. Лурия, сделанные им еще в 70-х гг. при изучении больных с локальными поражениями головного мозга. Сначала им были получены данные, позволяющие сделать

вывод о преимущественном функциональном закреплении за правым полушарием механизма анализа сигналов, исходящих от собственного тела.

Поэтому «во многих случаях поражения правого полушария приводят к столь грубым нарушениям схемы тела, что голова больного, одна рука или нога воспринимаются им как непропорционально большие или непропорционально маленькие» [4, с. 228]. Затем при анализе других гностических нарушений глобального характера, таких как конструктивная агнозия, апраксия и анозогнозия, Лурия сделал более далекоидущий вывод. «К функциям правого полушария, – писал Лурия, – относится, по-видимому, и *общее восприятие своей личности*; поэтому частым симптомом поражения правого полушария является своеобразное *отсутствие восприятия своих собственных дефектов*, которое давно известно под названием *анозогнозия* (курсив мой. – С. С.). Это явление заключается в том, что больной, даже при наличии паралича, как бы «не замечает» своего дефекта; при игнорировании левой стороны пространства или при нарушении узнавания объектов больной не знает об этом, а поэтому и не пытается компенсировать свои дефекты» [4, с. 229].

Таким образом, поражение правого полушария фактически приводит к отчуждению, в первую очередь от себя самого. Отчужденный человек дистанцируется от восприятия своей личности, начиная с игнорирования ее проблемных сторон, и это дистанцирование приобретает все более нарастающий характер. Отчужденный человек все меньше воспринимает собственную субъективность. Вслед за отчуждением от себя самого он отчуждается и от окружающего мира, переставая задействовать правое полушарие для позитивного восприятия эмоционально нейтральных или малозначимых образов. Столь серьезные ограничения эмоционального восприятия влекут за собой снижение эмоционального интеллекта и ухудшение образного мышления, что крайне ограничивает возможности творческого воображения и интуиции. Вследствие длительного отчуждения представителей многих поколений правое полушарие все больше и больше выключается из эмоционально-мыслительной деятельности, переставая обеспечивать связь воспринимаемых или воображаемых образов с положительными эмоциями. В результате большинство воспринятых или воображаемых образов оказываются связанными с отрицательными эмоциями, так как для активизации отрицательных эмоций нужен минимум мыслительной активности и на физиологическом уровне достаточно лишь дисбаланса определенных гормонов. Эмоционально-мыслительная дезактивация правого полушария закрепляется на генном уровне и становится родовым проклятием все новых и новых поколений. Психологам давно пора бить тревогу в связи со столь значительной психофизиологической дегенерацией.

Очевидно, для создания резерва психологического здоровья в виде высокого уровня эмоциональной устойчивости необходимо развивать позитивное внутренне- и внешненаправленное восприятие, позитивное образ-

ное мышление, эмоциональный интеллект, эмоциональную пластичность и творческое воображение. Тем самым правое полушарие головного мозга должно получить развитие, необходимое для преодоления его наследственной предрасположенности к преимущественной активации отрицательных эмоций и его полноценного участия в поддержании эмоциональной устойчивости. Однако полноценное развитие правого полушария связано именно с установочной нацеленностью субъекта на усиление эмоциональной устойчивости, преодоления отчуждения от самого себя и окружающего мира, а также развитие психологического здоровья вообще.

Вопрос «возможно ли вообще полное преодоление отчуждения?», на-верно, еще долго будет оставаться без ответа. Однако определенно возможно внедрение психотехнологий, позволяющих добиваться эмоциональной устойчивости при успешном преодолении отчуждения от позитивного самовосприятия и мышления. Результатами дальнейшего здорового развития правого полушария головного мозга также должны стать повышение уровня счастья, или субъективного благополучия, и развитие чувства меры, необходимое для поддержания психосоциального баланса. Но неправильно было бы думать, что самоотчуждение не станет той самой ложкой дегтя в бочке меда. Это значит, что пока оно не будет преодолено окончательно или минимизировано до не очень значительных масштабов, при неудачах человек иногда будет ощущать наличие некоего разлада с самим собой. Важно уметь преодолевать это чувство и идти дальше. Также необходимо минимизировать негативное воздействие отчуждения на психологическое здоровье через ведение психологически здорового образа жизни и создания других резервов психологического здоровья помимо эмоциональной устойчивости. Психологически здоровый образ жизни предполагает развитие идеальных потребностей для нормализации уровня всех остальных потребностей, ведение активного образа жизни, развитие чувства меры во всем и саморегулирование в соответствии с ним, избегание аддиктивных состояний, своевременное преодоление психологических проблем, познание мира и формирование адекватного отношения к нему, стремление избавиться от воздействия отчуждающих факторов или хотя бы его ослабить, развитие здоровой самокритичности, не унижающей само достоинство и не предъявляющих к себе непомерно высоких требований. Резервами, которые усиливают сопротивляемость психики к негативным воздействиям, повышают устойчивость психосоциальной гармонии, а также повышают уровень субъективного благополучия, являются саморегуляционные качества. К таковым относятся эмоционально-волевая регуляция, перцептивно-мнестическая регуляция, реалистический оптимизм и критическое мышление. Достаточно высокий уровень эмоционально-волевой саморегуляции позволяет произвольно генерировать положительные эмоции и формировать позитивное эмоционально-ценностное отношение к себе. Позитивное самоотношение при достаточном психологическом просвещении способствует самомотива-

ции в отношении саморазвития, обретению чувства собственной значимости и удовлетворенности самим собой, а также мобилизации других ресурсов для преодоления самоотчуждения и развития психологического здоровья. Перцептивно-мнестическая саморегуляция способствует оптимизации восприятия себя и окружающего себя мира, тем самым способствуя развитию оптимизма. Реалистический оптимизм также способствует преодолению отчуждения и развитию эмоциональной устойчивости. Критическое мышление помогает оценивать действительное состояние своего психологического здоровья, распознавать угрозы для него и находить пути психологического оздоровления.

Важно знать и помнить, что психологическое здоровье помогает беречь не только психическое и физическое здоровье, но и полноценность генетического потенциала. Для обеспечения нормального развития необходимо также беречь и укреплять психологическое здоровье с раннего детства. Но никогда не поздно начать это делать и в зрелом возрасте.

Список использованных источников

1. *Амосов, Н. М.* Раздумья о здоровье / Н. М. Амосов // Психологические методы обретения здоровья: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченков. – Минск; М.: Харвест: АСТ, 2001. – С. 17–73.
2. *Зиновьева Д. М.* Психология отчуждения: монография / Д. М. Зиновьева. – Волгоград: ВАГС, 2005. – 172 с. – URL: <https://vlgr.ranepa.ru/files/gmu/kp/Психология отчуждения.pdf>. – Дата доступа: 07.11.2018.
3. *Кон И. С.* Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
4. *Лурия, А. Р.* Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2003. – 348 с. – URL: <https://www.bookcityclub.ru/download/book/pdf/9677.html>. – Дата доступа: 07.11.2018.
5. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения. – 2-е изд. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1974. – Т. 42. – С. 41–127.
6. *Общая психология: учеб. пособие* / Л. А. Вайнштейн [и др.]. – Минск: Тессей, 2005. – 368 с.
7. *Поликарпов В. А.* Психология первой любви / В. А. Поликарпов. – Минск: Экономпресс, 2002. – 111 с. – URL: <http://www.klex.ru/ciy>. – Дата обращения: 07.11.2018.
8. *Психологический словарь* / авт.-сост.: В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 640 с.
9. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
10. *Смирнов С. И.* Развитие силы воли как цель психотерапевтической оптимизации / С. И. Смирнов // София. – 2017. – № 2, ч. 2. – С. 8–11.
11. *Фрейд, З.* Я и Оно (1923) / З. Фрейд. – URL: <http://avidreaders.ru/download/ya-i-ono.html?f=pdf>. – Дата обращения: 07.11.2018.
12. *Фрейд, З.* Экономическая проблема мазохизма (1924) / З. Фрейд. – URL: <http://psychoanalysis.pro/934/freud-ekonomicheskaya-problema-mazohizma>. – Дата обращения: 07.11.2018.
13. *Хухлаева О. В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – URL: <http://www.klex.ru/e33>. – Дата обращения: 07.11.2018.

14. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2003. – URL: <http://www.klex.ru/e2i>. – Дата обращения: 07.11.2018.

15. Erikson, E. H. Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit / E. H. Erikson // Identität und Lebenszyklus. Übers. von Käthe Hügel. – Frankfurt am Main: 2011. – S. 55–122.

(Дата подачи: 31.01.2019 г.)

И. В. Стисшенок

Гомельский областной институт развития образования, Гомель

I. Stsishanok

Gomel Regional Institute of Educational Development, Gomel

УДК 159.9

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ГАРМОНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ

FAIRY TALE THERAPY AS A METHOD OF HARMONIZATION OF THE EMOTIONAL RANGE OF STUDENTS

В статье показаны занятия с учащимися младшего и среднего школьного возраста в рамках проекта «Мастерская детской анимации», организованного для детей из приемных, опекунских и неблагополучных семей. Рассмотрена сущность метода сказкотерапии и описаны занятия по сказке «Котенок», направленные на развитие опыта группового творчества, гармонизацию эмоциональной сферы и повышение самооценки учащихся. Представлены результаты исследования на начальном и заключительном этапах реализации проекта.

Ключевые слова: сказкотерапия; проект; учащиеся; анимация; исследование.

The article shows the classes with junior and senior school age students. This classes was conducted within the framework of the project “Workshop of child’s animation”, which was organized for children from receiving and guardian’s families and also for children from families with social problems. The essence of method of fairy-tale therapy was considered and employments on an fairy-tale “The Kitten” were described. The essence of method and employments were directed on the development of the experience of group creativity, garmonization of the emotional sphere and increase of self-appraisal at students. It presents the results of the project on initial and final stages of realization of the project.

Keywords: fairy-tale therapy; project; students; animation; researching

На современном этапе развития общества все более острой становится проблема увеличения количества детей, проживающих в приемных и опекунских семьях, а также в так называемых неблагополучных. У подавляющего большинства детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей из неблагополучных семей имеются различные проблемы психологического характера: трудности в общении и во взаимоотношениях с окружающими, заниженная самооценка, ощущение одиночества и незащитности.

В процессе жизни у ребенка, лишённого родительского попечительства, происходят изменения в его эмоциональной сфере, сопровождаемые чувствами тревоги и агрессии, меняются поведение, взгляды на мир и отношения с окружающими.

Вопросы нарушения поведения детей-сирот, сопровождающегося агрессивным поведением и тревожностью, изучали Дж. Уотсон и К. Рэйми, К. Обуховский, К. Хорни. В 80–90-х гг. XX в. были проведены исследования М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др., достоверно убеждающие в негативности последствий институционального воспитания. Вопрос психологического сопровождения детей, лишённых родительского попечительства, отражен в работах таких ученых, как А. А. Аладьин, В. Н. Ослон, И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова и др. В них были выявлены специфические проблемы, свойственные данной категории детей, требующие для своего решения методологического инструментария. Сегодня благодаря социальной политике Республики Беларусь, ориентированной в отношении детей-сирот на распространение семейного воспитания, осуществляется плановое закрытие государственных интернатных учреждений. Развивается система замещающей семейной заботы. Приемные родители и педагоги, работающие с такими детьми, задают вопросы: как с ними общаться, как помочь преодолеть трудности во взаимоотношениях, способствовать повышению самооценки?

Таким образом, актуальными становятся задачи психолого-педагогического изучения, научного осмысления проблем приемных и опекунских детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, и практической помощи им. К таким в первую очередь можно отнести поиск путей гармонизации их эмоциональной сферы.

Решением задачи развития и гармонизации эмоциональной сферы приемных, опекунских и находящихся в социально-опасном положении детей могут быть как психологическое просвещение родителей (родных, приемных, опекунов) и педагогов, так и групповые коррекционно-развивающие занятия с детьми. Для коррекции и минимизации проблем психологического характера используются различные методы, в том числе и те, в основе которых лежит практика вовлечения детей в активный творческий процесс. Одним из таких методов является метод сказкотерапии, который позволяет «мягко» проводить коррекционную работу и способствует внутренней гармонизации ребенка и гармонизации его отношений с социальной средой [4].

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания и взаимодействия с окружающим миром [4, с. 201]. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, автор метода комплексной сказкотерапии, определяет сказкотерапию как процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем [3, с. 8].

Руководитель Международного сообщества сказкотерапевтов И. В. Вачков называет разрабатываемое им направление интегративной сказкотерапией. «Интегративная сказкотерапия – это такое направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки (и близких ей жанров), позволяет людям развить самосознание и построить особые уровни взаимодействия друг с другом, что создает условия для становления их субъектности» [2, с. 61]. Буквальная же расшифровка слова «сказкотерапия» – «лечение сказками».

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, И. В. Вачков использовали психологические сказки в коррекционных и развивающих занятиях с детьми и подростками, отмечая способность сказки воздействовать одновременно на два уровня психики: сознания и подсознания. О сказке как средстве стимулирования и коррекции эмоционального развития личности пишут Я. Л. Обухов, В. А. Медведев, П. И. Яничев.

В сказкотерапии используются индивидуальные и групповые формы работы. В групповых занятиях выбирают сказку, сюжет которой может помочь участникам осознать выявленную у них проблему и показать возможные пути ее разрешения. «Проживая сказку», они учатся преодолевать барьеры в общении, чувствовать друг друга, доверять и внушать доверие, оказывать помощь и получать ее. Групповой процесс способствует и личностному росту участников: у них развивается фантазия и образное мышление, проявляется творчество, формируется положительный образ себя. Сказку можно читать или слушать, обсуждать, анализировать, проигрывать, рисовать сюжеты по ее мотивам, составлять мультфильмы по нарисованным сюжетам.

В 2014 году нами был реализован проект «Майстэрня дзіцячай анімацыі» с привлечением десяти учащихся 3–7 классов ГУО «Средняя школа № 24 г. Гомеля». Из них трое воспитывались в приемных семьях, двое – в опекунской семье, один ребенок воспитывался в семье, находящейся в социально опасном положении, двое – в неполных семьях, и двое учеников – в полной семье. Количество учащихся было определено условиями проекта, организованного ОО «Здоровый выбор» и International Child Development Initiative (Нидерланды) при поддержке Европейского союза и Министерства образования Республики Беларусь в рамках проекта «Все дети включены».

Целью данного проекта являлась организация группового творческого взаимодействия учащихся посредством метода сказкотерапии для гармонизации эмоциональной сферы и повышения самооценки.

Для реализации проекта была выбрана психокоррекционная сказка «Котенок» (см. приложение) из книги «Сказкотерапия для решения личных проблем» [6, с. 28]. Проект реализовывался в три этапа. На первом этапе проводились диагностика эмоционального состояния участников и их самооценки в категории «характер», чтение и анализ сказки «Котенок», твор-

ческая работа (рисование сюжетов) по ее мотивам. На втором этапе по рисункам учащихся был смонтирован мультипликационный фильм «Котенок» [7]. На третьем этапе состоялся просмотр мультфильма, его обсуждение и проведена повторная диагностика эмоционального состояния участников и их самооценки в категории «характер». По завершении проекта испытуемым подарили диски с мультфильмом.

В психологическом исследовании в качестве диагностического инструментария были использованы:

- эмоциональный тест Фордайса [1, с. 17];
- тест самооценки по Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн в категории «характер» [5, с. 112];

При прохождении эмоционального теста Фордайса участникам занятия было предложено ответить на вопрос «Насколько счастливыми или несчастными вы себя чувствуете в целом?» и выбрать один из предложенных вариантов ответа. Каждому варианту соответствовало определенное количество баллов: в высшей степени счастливый – 10, очень счастливый – 9, довольно-таки счастливый – 8, серединка на половинку – 7, иногда счастливый – 6, нейтральный (ни счастливый, ни несчастный) – 5, слегка несчастный – 4, пожалуй, несчастный – 3, довольно-таки несчастный – 2, глубоко несчастный – 1, в высшей степени несчастный – 0.

Сравнительный анализ результатов начального и конечного этапов реализации проекта указал на улучшение эмоционального состояния учащихся. Положительная динамика в эмоциональном состоянии учащихся представлена на рисунке 1.

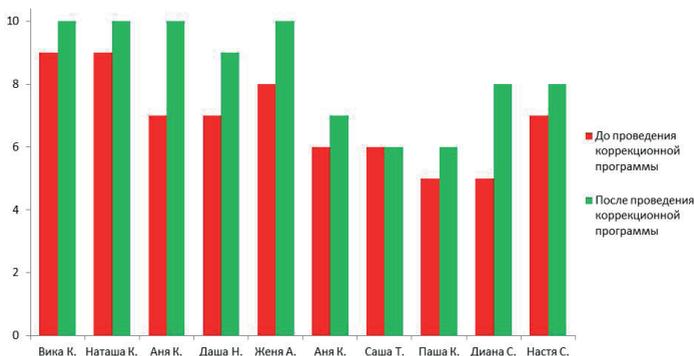


Рис 1. Динамика уровня счастья

Тест самооценки по Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн является многофакторным диагностическим инструментом, определяющим высоту самооценки и уровень притязаний учащихся в семи категориях. При прохождении данного теста в категории «характер» участникам занятия было

предложено указать свое место на ступеньках лестницы и выбрать один из предложенных вариантов ответа. Каждому варианту также соответствовало определенное количество баллов: с прекрасным характером – 9, с хорошим характером – 8, с более или менее хорошим характером – 7, с неплохим характером – 6, с обычным характером – 5, с неважным характером – 4, с плохим характером – 3, с очень плохим характером – 2, с тяжелым характером – 1.

Сравнительный анализ результатов начального и конечного этапов реализации проекта указал на рост самооценки детей в категории «характер».

Динамика в увеличении позитивного восприятия себя как личности в категории «характер» представлена на рисунке 2.

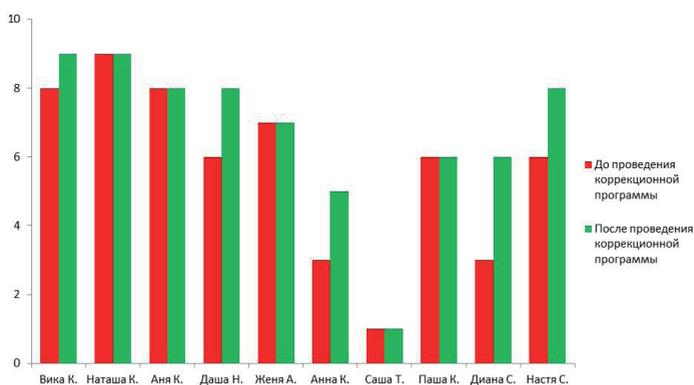


Рис 2. Динамика самооценки в категории «характер»

Таким образом, мониторинг проведенных сказкотерапевтических занятий позволил отследить положительную динамику в эмоциональном состоянии и самооценке большинства учащихся.

В связи с этим приведем пример влияния сказочной истории на одну из участниц проекта. Испытуемая, Диана С., 12 лет, на момент реализации проекта попала в сложную жизненную ситуацию. Органы опеки вынуждены были забрать ее от двух бабушек и решали вопрос о передаче на воспитание в приемную семью. Для девочки это был большой стресс. Психологи школы помогли ей справиться с чувством отчаяния и безнадежности, но у девочки были потухший взгляд, опущенные плечи и нежелание общаться. По завершении проекта она уже находилась в приемной семье, где замещающие родители и другие приемные дети окружили теплотой и вниманием. Тем не менее, в начале второго занятия она выглядела замкнутой и погруженной в свои мысли. Однако во время просмотра видеоролика, в котором были использованы ее рисунки, эмоциональная реакция девочки изменилась: самокритичная, неуверенная в себе, она «светилась» от счастья. После

занятия, по словам приемного родителя, девочка с радостью и восторгом рассказывала о своем опыте художника-аниматора и с нетерпением ждала диск. Так, на наш взгляд, благодаря проекту ею был сделан первый шаг к принятию себя, своего положения, своих чувств и эмоций.

Таким образом, даже краткосрочные занятия по сказкотерапии помогли запустить механизмы самосознания и рефлексии участников, что, в конечном счете, послужило основой для их внутренней гармонизации. В результате занятий у многих участников произошло улучшение эмоционального состояния и рост самооценки. Использование метода сказкотерапии в психологической работе позволило создать безопасную, безоценочную обстановку в группе, что способствовало снижению уровня психологических защит учащихся. Обращение к воображению помогло их творческому проявлению и формированию положительного образа себя. Процесс идентификации себя с главным персонажем и другими образами сказки запустило, с одной стороны, активные интеллектуальные процессы и рефлексии, а с другой – бессознательную перестройку привычных паттернов поведения. Это позволяет допустить, что метод сказкотерапии эффективен и целесообразен для работы с данной категорией учащихся.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Котенок

Жил-был на свете маленький серый котенок по имени Мурзик. Всю свою жизнь он провел в подвале большого дома, и выходил оттуда только для того, чтобы найти еду или погоняться по двору за красивыми бабочками. Котенок был таким симпатичным, что многие дети хотели его погладить и взять на руки. Но как только они подходили поближе, Мурзик шипел, скалил зубки и царапался своими острыми коготками. Испуганные дети убегали домой, а серый котенок возвращался в темный и холодный подвал.

Со временем на него перестали обращать внимание, и если какой-нибудь незнакомец все-таки подходил близко, дети громко кричали:

– Не трогайте его! Это Очень Злой Котенок. Он сильно царапается.

Однажды в доме поселилась девочка Маша. Она вышла во двор и увидела серого котенка.

– Какой хорошенький! – воскликнула девочка и подошла поближе.

– Только не трогай его, – посоветовал ей маленький мальчик. – Этот котенок всех царапает. Он Очень Злой.

Маша внимательно посмотрела на Мурзика и сказала:

– Это не злой, а Очень Испуганный Котенок. Наверное, когда-то его сильно обидели, и с тех пор он всех боится, а потому и царапается, защищаясь.

– Но так он никогда не найдет себе друга и останется одиноким, – сказал мальчик.

– А я знаю, как с ним подружиться, – улыбнулась Маша и побежала домой.

Через несколько минут она вынесла в руках блюдечко с молоком и поставила его на землю.

– Ксс, ксс, – позвала девочка Мурзика и отошла в сторонку.

Котенок услышал слова девочки, вышел из подвала и очень медленно подошел к блюдцу. Он внимательно осмотрелся по сторонам и, не увидев опасности, выпил вкусное молоко.

Каждый день Маша поила котенка и все ближе и ближе подходила к нему. Уже через неделю Мурзик разрешил ей дотронуться до своей мягкой спинки, а еще через месяц они так подружились, что стали вместе бегать по двору и играть с мячиком.

Незаметно наступила осень, подули холодные ветра, и девочка решила взять котенка к себе домой. Впервые за многие месяцы Мурзик пошел на руки к человеку. Испуганными глазами он смотрел по сторонам, но не убежал. В новой квартире котенка накормили, помыли, и когда Мурзик высох, оказалось, что шерстка у него не серая, а белая и блестящая.

Через несколько дней девочка с котенком снова вышли на улицу. Во дворе играли дети. Они увидели Машу, побежали к ней, но вдруг остановились: маленький котенок мог снова их поцарапать. Маша улыбнулась друзьям и сказала:

– Вы можете погладить его, если хотите. Мурзик больше не царапается.

Дети с опаской и недоверием подходили к котенку и дотрагивались до его шерстки. Но он действительно не царапался.

– И совсем этот котенок не Злой, – с удивлением сказали они друг другу, – а Добрый и Красивый.

– Совершенно верно, – улыбнулась Маша. – Это Очень Добрый Котенок.

Список использованных источников

1. *Аргайл, М.* Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. *Вачков, И. В.* Введение в сказкотерапию, Или избушка, избушка повернись ко мне передом... / И. В. Вачков. – М.: Генезис, 2011. – 288 с.
3. *Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д.* Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.
4. *Осипова, А. А.* Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
5. *Михайловская, Е. Л.* Психодиагностический практикум по прикладной педагогической психологии: учеб.-метод. пособие для практикующих психологов системы образования / Е. Л. Михайловская, Е. А. Осипова, Е. В. Чуменко. – 2-е изд. – Минск, 2001 – 217 с.
6. *Стищенко, И. В.* Сказкотерапия для решения личных проблем / И. В. Стищенко. – СПб.: Речь, 2014. – 141 с.
7. Котенок (Сказкотерапия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.youtube.com/watch?v=qCa_tlZFiuK. – Дата доступа: 06.09.2018.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

Р. Л. Тюпин

Белорусская государственная академия авиации, Минск

Е. И. Бараева

Республиканский институт высшей школы, Минск

R. Tjupin

Belarusian State Aviation Academy, Minsk

Y. Barayeva

National Institute of Higher School, Minsk

УДК 159.9:656.7

ИСТОРИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА НА ЛЕТНЫЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

HISTORY OF THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SELECTION FOR FLIGHT SPECIALTIES

Статья посвящена проблеме психологического отбора на летные специальности. Рассмотрены особенности организации психологического отбора на летные специальности, проведен анализ психологической подготовки будущих летчиков в России и за рубежом в историческом плане.

Ключевые слова: учебная и профессиональная деятельность; психологическое обеспечение подготовки летного состава; профессиональный отбор; психофизиологическое обследование; психологическая готовность летного состава.

The review article is devoted to the problem of psychological selection for flight specialties. The features of the organization of psychological selection for flight specialties are considered, the analysis of psychological preparation of future pilots in Russia and abroad in historical terms is carried out.

Keywords: educational and professional activities; psychological support for the training of flight personnel; professional selection; psycho-physiological examination; psychological readiness of flight personnel.

Профессиональный отбор будущих летчиков является одним из важных вопросов повышения успешного функционирования Вооруженных Сил Республики Беларусь, обеспечения и поддержания высокой боевой готовности, позволит минимизировать отсев будущих летчиков в процессе учебы и дальнейшей службы на летных должностях. Использование научно подтвержденных многолетней практикой различных методов профессионального отбора дает возможность верно оценить качество и способность будущего летчика к овладению летной специальностью [1].

Как только первый самолет поднялся в воздушные просторы, выяснилось, что далеко не каждый человек может овладеть летными способностями, даже с идеальными медицинскими показателями.

Еще в 1910 г. основоположник современной аэродинамики Н. Е. Жуковский, говоря о требованиях к летчику, указывал, что при современном состоянии аэропланов далеко не всякий может летать, требуется очень большое внимание, согласие всех движений, находчивость и хладнокровие. Эти требования актуальны и в настоящее время.

Как только в России появилось первое воздушное судно, возникла проблема отбора лиц в авиационные учебные заведения, которые будут способны результативно выполнять поставленные боевые задачи.

В начале XIX в. в России начинает зарождаться авиация. В конце первого десятилетия двадцатого века началось обучение летчиков в императорском Всероссийском аэроклубе, а потом в военных школах.

В 1910 г. начинает работу авиационный отдел при Офицерской воздухоплавательной школе в Гатчине и Севастопольская авиационная школа. Разрабатываются основные принципы обучения и программы подготовки учлетов.

Тогда же попытались сделать первые попытки определить качества, профессионально важные для летчика. Требования к летчику формирует военный психолог Г. Е. Шумков в своей статье, опубликованной в 1912 г.

В 1916 г. профессор В. Н. Образцов выступает со статьей, подчеркивающей значение «психологии авиации», и говорит, что она может дать немало важных практических результатов. [6].

В 1917 г. в Петрограде при Военно-медицинском управлении впервые создается специальная комиссия по изучению труда летчиков и психологическому отбору летного состава [1].

В начале 1920-х гг. изучением проблемы летных способностей стали заниматься Н. П. Ильзин, С. Е. Минц, А. П. Нечаев, Н. М. Добротворский, Я. Ф. Самлер, К. К. Платонов и многие другие. Проводились исследования по физиологии летного труда, изучаются профессиональные особенности летного состава, и работа по профессиональному отбору будущих летчиков. Очень большой вклад внес в этом направлении С. Е. Минц.

В 1921 г. И. Н. Шпильрейн скомбинировал психофизиологические характеристики летной профессии.

В середине 20-х гг. появляются первые психофизиологические лаборатории летных школ. Им назначаются исследования профессиональной пригодности будущих летчиков, постоянные психофизиологические наблюдения за состоянием и развитием их здоровья.

Качинская психофизиологическая лаборатория имела самую тесную связь с инструкторским составом. Она участвовала в школьных советах и аварийных комиссиях. В этой лаборатории проводили обследования будущих летчиков по специальным картам и по полученным данным, разбивали испытуемых на три группы.

Лица, которые входили в первую группу, подлежали отчислению. Вторая группа состояла из «сомнительно-неполноценных». В третьей группе

были лица с самыми высокими психофизиологическими показателями. Тем самым была предпринята первая попытка прогноза летного обучения будущих летчиков.

В конце 20-х гг. Я. Ф. Добротворский приступил к внедрению «летно-испытательного отбора», куда входило руление на учебно-тренировочных воздушных судах и выполнение на них испытательных полетов. При многочисленном наборе этот отбор был очень длительным и не получил широкого распространения.

С 1928 г. работа по психофизиологическому отбору летного состава стала проводиться психофизиологической лабораторией Военно-санитарного управления Рабоче-крестьянской Красной армии, реорганизованной затем в Институт отбора военных специалистов. Так, во временном руководстве по медицинскому отбору кандидатов в летные школы, изданном в 1937 г., предусматривалось лишь выявление психических заболеваний, а психические качества не учитывались [3].

В условиях настоящего полета стали использовать самолеты-лаборатории, оборудованные специализированной техникой и тренажным оборудованием.

В конце 20-х – начале 30-х гг. стали внедряться в обучение методы, основанные на принципах рефлексологии.

Благодаря участию психологов в анализе летного труда делаются попытки обосновать целесообразность развития у летчиков определенных психологических свойств и качеств, а не только двигательных навыков; разрабатываются психологические приемы овладения деятельностью, достижения профессионального мастерства [6].

Психологами критиковались методы наземной подготовки, направленные исключительно на отработку двигательных навыков. Критика психологами методов обучения была основана на психологическом анализе летного труда.

Постепенно начинает складываться психологическое обеспечение летного труда.

Начали проводиться психологические и психофизиологические исследования летной профессии, внедряется профессиональный психологический отбор в летные школы. Появляются психофизиологические лаборатории. В целях объективного изучения деятельности летчика в полете, анализа структуры этой деятельности и причин ошибочных действий К. К. Платоновым была выдвинута и осуществлена идея самолета-лаборатории, то есть записи движений и действий летчика в полете [3].

В летные школы стали выезжать группы психологов, в состав которых входили такие видные ученые, как И. Н. Шпильрейн, С. Г. Геллерштейн, В. М. Коган, К. К. Платонов, Л. М. Шварц и др.

Однако до конца возможности психологии реализованы не были.

Реактивная эра раскрыла перед авиацией новые горизонты и поставила перед наукой и практикой в сфере психологии ряд проблем.

Требовалось изучить действие на организм и психику человека стратосферных полетов и полетов на предельно малых высотах с большими скоростями, сверхзвуковых скоростей, больших и быстро нарастающих перегрузок, многочасового пребывания в полете, покидания самолета катапультированием, а также принципиально новые условия летного труда в связи с появлением автоматизированных систем управления, новых способов отображения полетной информации.

Развернулся активный научный поиск. Психологическое обоснование получают методические приемы летного обучения в работе М. Ф. Пешковского, изданной в 1945 г. [6].

Вопросы психологии летного труда впервые были систематизированы в книге К. К. Платонова и Л. М. Шварца «Очерки психологии для летчиков», подготовленные ими еще на Каче в 1937 г., но изданные только в 1948 г. [4].

В 1955 г. вышло первое послевоенное руководство: «Методические указания по изучению индивидуально-психологических качеств курсантов и летчиков». В нем излагались: программы для изучения психологических особенностей курсантов и летчиков в различных видах их деятельности; правила проведения лабораторного психологического обследования и методика статистической обработки его материалов; инструкция по проведению экспериментально-психологических исследований и составлению психологических характеристик, беседы и динамического наблюдения [2]. Некоторые из методик применяются и в настоящее время.

В 1960 г. опубликована капитальная монография К. К. Платонова по психологии летного труда [5].

Многолетний опыт подготовки летчиков обобщен Г. Г. Голубевым в его книге «Вопросы методики летного обучения», где нашли отражение психологические требования к выполнению техники пилотирования, использовалось понятие образа как траекторные представления летчика. Были изложены рекомендации по определению готовности к полету, вопросы организации внимания обучаемого летчика и др.

Экспериментальный профессионально-психологический отбор кандидатов в летные учебные заведения был проведен в 1961 г.

С 1964 г. в целях повышения безопасности и улучшения качественного состава лиц для летного обучения и полетов в летных, а затем в штурманских и инженерно-технических авиационных училищах вводится психологический отбор. К психологическому отбору допускались кандидаты, признанные годными по состоянию здоровья и сдавшие конкурсные вступительные экзамены.

С 1966 г. психологический отбор начал проводится по единым нормам и состоял из наблюдения и индивидуальной беседы для изучения развития и особенностей личности будущего летчика, группового обследования

по бланковым методикам: «корректирующая проба с переключением и помехами»; «сложение с переключением»; «установление закономерностей»; «компасы». Индивидуального обследования: комплекс ДКН; установка ВНД («высшая нервная деятельность»); таблица «Отыскивание чисел с переключением» [6].

На психологическое обследование поступающих планировалось несколько дней: в первый день проводилось групповое обследование бланковыми методиками, а в последующие дни было организовано индивидуальное обследование и беседа с психологом.

В последующем разработка и совершенствование методов психологического отбора на летные специальности проводились специалистами различных учреждений.

Результаты психологического отбора по каждой из методик стали оцениваться по 9-балльной шкале.

Формирование классов программного обучения способствовало разработке В. А. Сергеевым, В. С. Фоминым, Б. Л. Покровским лаборатории для группового психофизиологического обследования – полуавтоматического комплекса аппаратуры. Автоматизация экспериментально-психологического отбора дала возможность ощутимо снизить его трудоемкость и определила возможности исследований в этом направлении других психологов.

За границей наиболее обширную работу по проблемам психологического отбора проводили в США.

В 1916 г. прозвучало первое заявление в циркулярном письме Морского департамента США о необходимости отбора будущих летчиков по ряду психологических факторов.

В 1940 г. были проведены первые исследования группой психологов на базе морской авиации в Пенсакола. Использование этого набора тестов дало возможность уменьшить отсеив среди обучающихся с пятидесяти процентов до тридцати. Эти тесты применялись и в последующие годы.

В 1941 г. в Военно-воздушных силах США был сформирован специальный психологический отдел, который приступил к исследованию программы отборочных тестов для летного состава. Первоначальная программа имела вид набора бланковых тестов и не требовала сложного оборудования. Такими тестами было опрошено более тысячи лиц. Все они независимо от результатов тестирования допускались к летному обучению. Очередная проверка показала, что из тех, кто не выдержал этих отборочных тестов, благополучно закончили обучение только одиннадцать процентов, тогда как из тех, кто успешно справился с тестами, закончили обучение около тридцати пяти процентов.

Выявилось, что при помощи психологического отбора отсеивались по большей части действительно непригодные. Дальнейшая работа была направлена на уточнение и усовершенствование применяемых методов.

Были разработаны новые, более сложные бланковые тесты, а также набор аппаратурных тестов.

Аналогичные данные получены во французских военно-воздушных силах, где введение психологического обследования тоже позволило снизить отсев в летных школах с шестидесяти одного процента до тридцати шести процентов. Введение профессионального отбора в авиации дало высокий военный и экономический эффект.

В 1916 г. во Франции начало психологического отбора связывается с исследованием Камю и Неппером скорости реакции у летчиков на зрительные, слуховые и тактильные раздражения. Эти исследования показали, что скорость психических реакций в известной мере определяет качество летной деятельности.

Уделяется внимание вопросам психологического отбора в период Первой мировой войны в Италии. В 1916 г. здесь была создана по распоряжению Военного министерства Психологическая лаборатория при Верховном командовании. Во главе лаборатории был поставлен профессор Джемелли. Работы Джемелли и других итальянских исследователей оказали заметное влияние на развитие авиационной психологии в Германии.

В Англии в 1917 г. создается Воздушный медицинский исследовательский комитет. Основное направление его деятельности – медицинское. Тесты, разработанные сотрудниками этого комитета, предназначались для проверки физических и физиологических качеств кандидатов.

Таким образом, использование научно обоснованных, проверенных многолетней практикой методов профессионального отбора позволило правильно оценить качество и способность кандидата к овладению летной специальностью.

Сегодня не вызывает сомнения положение о том, что при равенстве тактико-технических данных воздушных судов и одинаковом уровне подготовки летчиков психологическая готовность становится одним из решающих факторов.

Психологической подготовкой в широком смысле слова в военной авиации называют систематическое целенаправленное формирование и развитие у летного состава морально-боевых качеств и психических свойств, необходимых для успешных действий в любых условиях.

Полет на современном воздушном судне предъявляет высокие требования к нервно-психической сфере летчика. Эти требования определяются специфическими особенностями летной деятельности, заключающимися в напряженной умственной работе в сочетании со сложно-координированными действиями.

Профессиональный отбор в авиационных учебных заведениях нашей страны должен носить комплексный характер, включать как оценку состояния здоровья и образовательного уровня, так и социально-психологиче-

ского статуса лиц, поступающих на авиационные специальности. В целом осуществление профессионального отбора будущих летчиков должно проходить в несколько этапов, что позволит сделать вывод о профессиональной пригодности, избежать ошибок неправильного профессионального выбора, составить прогнозы эффективности подготовки и успешности дальнейшей летной деятельности [1].

Профессиональный отбор будущих летчиков является одним из основных условий обеспечения и поддержания высокой боевой готовности Вооруженных Сил Республики Беларусь. В свою очередь совершенствование психологического отбора позволит снизить отсев военнослужащих в процессе профессиональной деятельности и тем самым повысит безопасность полетов и обороноспособность страны.

Список использованных источников

1. *Заирова, С. Т.* Совершенствование профессионального психофизиологического отбора авиационных специалистов Республики Казахстан: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.02; 14.03.08 / С. Т. Заирова; Воен. мед. акад. им. С. М. Кирова МО РФ. – М., 2014. – 21 с.
2. *Лысакова, Е. Н.* Отечественная авиационная психология: прошлое, настоящее и будущее / Е. Н. Лысакова // Извест. Росс. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2010. – № 136. – С. 39–45.
3. *Бодров, В. А.* Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие / В. А. Бодров; – М., ПЕРСЭ, 2001 – 511 с.
4. *Бодров, В. А.* Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 73–82.
5. *Зверева, Т. В.* Система психологических взглядов К. К. Платонова: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. В. Зверева. – М., 2012. – 16 с.
6. *Ворона, А. А.* Теория и практика психологического обеспечения летного труда: монография / А. А. Ворона, Д. В. Гандер; под ред. В. А. Пономаренко. – 2003. – 280 с.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

А. Ю. Ульянова

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Брест

A. Ulyanova

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 159.9:37.015.3

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

INTERRELATION OF THE DEVELOPMENT LEVEL OF STUDENTS' CONCEPTIVE THINKING AND EDUCATIONAL MOTIVATION

В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования взаимосвязи уровня развития понятийного мышления и учебной мотивации студентов первых лет обучения. В результате исследования выявлено, что показатели выраженности мотивов учебной деятельности студентов имеют более высокие показатели на первом курсе и имеют тенденцию к снижению по мере накопления опыта обучения в учреждении высшего образования. Статистически подтверждена прямая корреляция уровня развития понятийного мышления обучающихся и выраженности у них только одного – профессионального – мотива.

Ключевые слова: студент; понятийное мышление; мотивы учебной деятельности; профессиональный мотив; корреляционный анализ.

The article discusses the results of the empirical study of the interrelationship of the development level of conceptual thinking and learning motivation of students in their first years of study. As a result of the study, it was revealed that the indicators of the expression of motives for students' learning activities have higher rates on the 1st year and tend to decrease with the accumulation of learning experience in a higher education institution. The direct correlation of the level of development of students' conceptual thinking and the severity of only one motive – professional – is statistically confirmed.

Keywords: student; conceptual thinking; motives of educational activity; professional motive; correlation analysis.

Эффективность подготовки будущих специалистов любых сфер экономики определяется качеством профессионального образования и идет параллельно с уровнем развития современного общества и науки. В настоящее время в обеспечении должного уровня образования обучающихся значимая роль отводится совершенствованию содержания высшего образования: выявление и внедрение наиболее эффективных форм организации учебной деятельности, психологическое сопровождение личностного развития и профессиональное становление субъектов образовательного процесса. При этом основной целью личностного и профессионального становления, так же как и образования и обучения в целом, является сформированность

понятийного мышления, составляющего психологическую основу интеллектуальной компетентности.

В работах специалистов в области психологии (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Ж. Пиаже, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Л. М. Веккер, Дж. Брунер, Х. Вернер и др.) значительное внимание уделено особой роли понятийного мышления в структуре интеллекта, рассматривается способность к понятийному отражению как высшей стадии интеллектуального развития. Мысль, выраженная в понятии, считается одним из наиболее эффективных познавательных инструментов.

Психолого-педагогические исследования студенчества и жизненная феноменология дают основание полагать, что процесс приобретения субъектом высшего образования не всегда выступает условием его когнитивного развития. Таким образом, возникает необходимость установления динамики развития понятийного мышления студентов в зависимости от факторов, влияющих на эффективность учебной деятельности в целом. К этим факторам мы относим: учебную мотивацию, сформированность компонентов учебной деятельности и степень самоорганизации учебной деятельности. Следует отметить, что всякая деятельность, в том числе и мышление, побуждается мотивами. В плане обучения наиболее эффективной является собственно познавательная (внутренняя) мотивация, связанная с содержанием и процессом мышления, поскольку она обеспечивает полноценную умственную работу [2, с. 106–109]. Другими словами, для успешного овладения понятиями, в том числе и в процессе обучения, необходима сформированная внутренняя познавательная мотивация, удовлетворяющая психологические и профессиональные потребности современного студента, отвечая за его благополучие в УВО и за его пределы.

Таким образом, с целью установления уровней развития понятийного мышления студентов и их взаимосвязей с мотивами учебной деятельности было организовано специальное исследование, в котором приняли участие студенты 1 и 2 курсов ($n = 140$: 1 курс $n = 70$, 2 курс $n = 70$) педагогических специальностей («Начальное обучение», «Социальная работа», «Психология», «Дефектология») БрГУ имени А. С. Пушкина. В качестве инструмента изучения использовались методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин в модификации Н. Ц. Бадмаевой) и тест «Логико-понятийное мышление. Образование сложных аналогий» [3, с. 59–60].

Методика диагностики учебной мотивации студентов позволяет выявить семь видов мотивов учебной деятельности, каждый из которых далее дифференцируется на три уровня развития (низкий, средний, высокий).

В процессе исследования были определены особенности учебных мотивов студентов первых лет обучения. Результаты усредненных данных по каждому мотиву представлены в таблице 1.

Особенности мотивации студентов 1–2 курсов

Курс	Мотив						
	Коммуникативный мотив	Мотив избегания	Мотив престижа	Профессиональный мотив	Мотив творческой самореализации	Учебно-познавательный мотив	Социальный мотив
1 курс	16	14	16,6	24	7,7	25,3	17,6
2 курс	14	12	14	23	8	25	16,5

Анализ содержащихся в таблице 1 данных показал, что на исследуемых курсах учебные мотивы выражены на среднем уровне (согласно авторской шкале перевода данных). На высоком уровне выявлен профессиональный мотив у студентов первого курса. Данный мотив связан со стремлением студентов в процессе учения получить глубокие профессиональные знания, овладеть способами приобретения профессиональных знаний, необходимых для будущей профессии (научиться учиться в университете). Наличие выраженности профессионального мотива на высоком уровне у студентов первого курса подтверждает тот факт, что студенты стремятся получить профессию, которая необходима и важна для современного общества.

Далее, как видно по данным, представленным в таблице, показатели, отражающие учебные мотивы в процессе обучения, снижаются. Очевидно, некоторое снижение в развитии мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов УВО имеет место в силу субъективных и объективных обстоятельств: социально-демографических, экономических и педагогических факторов. Так, А. А. Орлов отмечает, что позитивная динамика мотивации учения студентов педагогического вуза, а также развитие познавательного потенциала студентов зависят не только от личностных особенностей студентов, но и от ряда педагогических факторов [4]. Это отчетливо демонстрирует тот факт, что абитуриент приходит в университет со сформированным на высоком уровне профессиональным мотивом, затем происходит деформация и искажение учебной мотивации. Мотив творческой самореализации на втором курсе повышается, это может являться результатом и одновременно важным условием дальнейшего развития личности студента, развития его творческого потенциала как профессионала в контексте компетентностного подхода, особенно для студентов педагогических специальностей.

Далее был произведен анализ количественного распределения студентов по уровням (низкий, средний, высокий) выраженности учебных мотивов. Результаты соотнесения данных представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни мотивации студентов 1–2 курсов, %

Мотив	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс
Коммуникативный мотив	1,4	–	37,2	55,7	61,4	44,3
Мотив избегания	18,6	33	68,6	64,3	12,8	28,7
Мотив престижа	1,4	20	80	71,4	18,6	8,6
Профессиональный мотив	4,3	4,3	38,6	48,6	57,1	47,1
Мотив творческой самореализации	1,4	2,8	41,4	57,1	57,1	40
Учебно-познавательный мотив	5,6	4,3	51,4	75,7	42,9	20
Социальный мотив	–	2,8	68,6	77,2	31,4	20

Данные, представленные в таблице 2, демонстрируют, что у большинства студентов (61,4 %) первого курса на высоком уровне выявлен коммуникативный мотив, а также профессиональный мотив и мотив творческой самореализации. Коммуникативный мотив, выраженный на высоком уровне у большинства студентов первого курса, может свидетельствовать также о наличии коммуникативных навыков и умений вступать в межличностные взаимодействия, что способствует более успешной адаптации к обучению в университете. На третьем месте у студентов первого курса (42,9 %) на высоком уровне выявлен учебно-познавательный мотив.

Ко второму курсу эти показатели снижаются, как и показатели всех остальных мотивов, что подтверждает данные, представленные выше. Так, остается ведущим и на втором курсе у 47,1 % студентов профессиональный мотив, далее идет коммуникативный (44,3 %) и мотив творческой самореализации (40 %). У 80 % опрошенных студентов на первом курсе на среднем уровне выражен мотив престижа, на втором курсе этот же мотив выявлен у 71,4 %. Это, с одной стороны, подтверждает стремление студентов к освоению социальных функций, получению высшего образования, приобретению значимой профессии, с другой – указывает на необходимость дальнейшего развития и усиления этого мотива посредством специально организованных дидактических воздействий. Учебно-профессиональный мотив на высоком уровне выражен лишь у 20 % студентов второго курса при выраженности профессионального мотива на высоком уровне у 47,1 % опрошенных студентов. Взаимосвязь данных мотивов подтверждена статистически ($r = 0,505$, $p \leq 0,01$). Установленный факт позволяет говорить о том, что студентам присущи внутренние побуждения профессиональной самореализации, но у них отсутствуют навыки операционализации для успешного овладения необходимыми предметными знаниями и учебной деятельностью в целом (собственно в образовательной практике обосужда-

емый факт нередко фиксируется посредством формулы «Хотя учиться, но не могут»).

Корреляционный анализ показал наибольшее количество достоверных взаимосвязей ($p \leq 0,01$) внутри методики диагностики учебной мотивации по шкалам именно на втором курсе. Это является свидетельством того, что учебные мотивы находятся в разных соотношениях между собой на разных курсах обучения, поэтому для оптимизации образовательного процесса требуется знание данной специфики. Изменение внутренних взаимосвязей между мотивами у обучающихся 2 курса можно также интерпретировать как переход от неэффективной в университете школьно-учебной деятельности к учебно-профессиональной деятельности и выраженной перестройке мотивационной сферы учащихся. Другими словами, у студентов происходит поиск новых способов учения и смыслоутверждающих ориентиров.

Результаты измерения уровней развития понятийного мышления (от 5 – очень высокий уровень развития понятийного мышления до 2 – человек не различает границы понятий) в изучаемых выборках представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни развития понятийного мышления студентов 1–2 курсов, %

Курс	Количество баллов					
	5	4	3,5	3	2,5	2
1 курс	1,4	1,4	11,4	18,6	34,3	32,9
2 курс	2,9	5,7	11,4	20	30	30

Как следует из представленных в таблице 3 данных обработки, очень высокий уровень понятийного мышления (5 баллов) выявлен лишь у 1,4% учащихся первого и у 2,9% учащихся второго курсов. Также, как и уровень выше, чем у большинства людей (4 балла): 1,4% и 5,7% соответственно. Такие студенты умеют логически четко выражать свои мысли в понятиях, безошибочно устанавливая обобщенные связи и улавливать логику понятий в своих и чужих рассуждениях. Кроме того, прослеживается повышение показателей высокого уровня понятийного мышления у студентов второго курса. Средняя норма (3,5 и 3 балла) понятийного мышления на втором курсе выявлена у 20% студентов, на первом у 18,6% учащихся. Такие студенты подчас способны допускать ошибки и неточности в использовании понятий. В совокупности у 67,2% студентов первого курса и 60% второго выявлена низкая норма понятийного мышления (2,5 и 2 балла). Студенты этой категории, как правило, неточно выражают свои мысли и неверно понимают чужие рассуждения, не различают границы понятий. Такие низкие показатели могут подтверждать тот факт, что большая часть студентов на начальных этапах не готовы к формам и методам обучения в учреждении высшего образования и могут испытывать затруднения как в освоении научных понятий, так и в учебной деятельности в целом.

Как показывает практика, учреждение общего среднего образования не производит «готового» студента. Учебная деятельность первокурсников сопровождается значительными затруднениями общеучебного характера: у ряда студентов проявляется недостаточный уровень сформированности умений в осуществлении важных мыслительных операций, связанных с классификацией явлений, выделением главного и второстепенного в содержании изучаемого материала. Кроме того, обучающийся, привыкший действовать «по указке» в условиях свободы выбора, оказывается несамостоятелен и безынициативен [6; 7], что приводит к снижению мотивации студентов и их общей успеваемости.

Корреляционный анализ показал значимые показатели взаимосвязи ($r = 0,264$, $p \leq 0,05$) профессионального мотива и уровня выраженности понятийного мышления только у студентов второго курса. Это подтверждает тот факт, что осознанное овладение учебной и профессиональной деятельностью взаимосвязано с развитием понятийного мышления студента. Соответственно, чем выше уровень сформированности понятийных структур, тем большее влияние понятийное мышление оказывает на устройство и функционирование индивидуального интеллекта [1, с. 127]. С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что в процессе решения учебной задачи «мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникшую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс. ...» [5, с. 318]. Таким образом, индивидуальный интеллект складывается по мере того, как образуются и закрепляются основные мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение. В свою очередь указанные характеристики мышления как внутренней стороны деятельности, в том числе и учебной, еще раз фиксируют важность таких действий в учебной деятельности, как осознанность, целеполагание и планомерность. Других достоверных взаимосвязей уровня развития понятийного мышления с иными учебными мотивами у студентов выявлено не было.

Проведенный теоретический анализ показал, что учебно-познавательный и профессиональный мотивы, связанные со стремлением овладеть способами и операциями приобретения профессиональных знаний, необходимых для успешного обучения в университете, и формируют индивидуальный стиль познавательной деятельности, являются основой активности, самостоятельности и произвольности. Здесь необходимо отметить, что учебно-познавательный мотив может выступать не столько проявлением устойчивой личностной черты, сколько отражением заданных условий деятельности. Это открывает возможность для его формирования посредством специально организованных дидактических воздействий. Выработка у студентов обобщенных приемов работы с понятиями в системе интеллектуально-развивающего обучения может приводить к значительным сдвигам в их умственном развитии [7]. Таким образом, основа когнитивного развития

личности заключается в формировании культуры тех внутренних процессов, которые лежат в основе способности к постоянному возникновению у человека новых и самостоятельных мыслей, что и служит самым очевидным критерием уровня интеллектуального развития.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы:

1. Зафиксировано снижение выраженности основных смыслообразующих мотивов учебной деятельности студентов в процессе обучения в УВО.

2. Высокий уровень развития понятийного мышления у исследованных студентов первого и второго курсов представлен только на уровне случайности.

3. Статистически подтверждена прямая корреляция уровней развития понятийного мышления и выраженности профессионального мотива.

4. Преподавателям необходимо создавать условия для поддержания и активации познавательного потенциала студентов к освоению образовательных компетенций.

Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования подтвердили необходимость в процессе обучения студентов такой организации интеллектуальной деятельности, которая бы обеспечивала выстраивание в ментальном опыте студента понятийных структур как психологических носителей понятийного знания.

Список использованных источников

1. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
2. *Познавательные процессы и способности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / В. Д. Шадриков [и др.]; под ред. В. Д. Шадрикова.* – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
3. *Столяренко, Л. Д.* Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – 8-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.
4. *Орлов, А. А.* Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза / А. А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 47–58.
5. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 713 с.
6. *Русецкая, А. М.* Пути стимулирования учебной деятельности студентов / А. М. Русецкая // Вышэйшая школа. – 2013. – № 4. – С. 19–21.
7. *Артемьева, Т. В.* Формирование понятийного мышления студентов в системе интеллектуально-развивающего обучения / Т. В. Артемьева // Вестник ТГГПУ. – 2009. – № 17. – С. 73–77.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

А. А. Урбанович

Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь,
Минск

A. Urbanovich

Academy of the Ministry of internal Affairs of the Republic of Belarus,
Minsk

УДК 378:796.071.4

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ВЫБОРА ПРИОРИТЕТОВ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

VALUE BASES OF THE CHOICE OF PRIORITIES IN MANAGEMENT ACTIVITIES

В статье рассматриваются основные компоненты индивидуальной управленческой концепции, к которым отнесены определенные мотивы, содержательные компоненты, ориентации, операционные средства, оценочные категории и др. Раскрывается сущность ценностных оснований и ориентаций применительно к управленческой деятельности. Приводится изложение результатов эмпирического исследования указанной проблемы.

Ключевые слова: индивидуальная управленческая концепция; представления; ценностные основания; приоритеты; ориентации; ситуация выбора.

The article discusses the main components of the individual management concept, which include certain motives, meaningful components, orientations, operational tools, evaluation categories, etc. The essence of value bases and orientations in relation to management activities is revealed. An account is given of the results of an empirical study of this problem.

Keywords: individual management concept; ideas; value bases; priorities; orientations; situation of choice.

Руководитель, воспринимая управление как проблемную ситуацию, ориентируется на сложившуюся у него систему представлений об управленческом процессе, которые в своей совокупности образуют индивидуальную управленческую концепцию (ИУК). Она определяется в научной литературе как совокупность индивидуально своеобразных представлений руководителя о целях и задачах своей управленческой деятельности, путях, способах и средствах их решения, взаимоотношениях с персоналом, способах организации его деятельности, мотивировании, достижения добросовестности в работе и др. [1, с. 331].

В психологической литературе имеется ряд исследований, посвященных индивидуальной управленческой концепции руководителя. Среди авторов этих исследований следует назвать А. И. Китова, Е. П. Клубова, С. М. Белозерова, В. В. Скворцова и др. [2, с. 222]. Работы этих и ряда других авторов позволили системно рассмотреть процесс формирования ИУКР и ее содержательные компоненты.

В развитии предмета психологии важное значение имеет выявление феноменов психической реальности [3, с. 38]. Развитие психолого-управленческой мысли показывает, насколько востребованы исследования, раскрывающие ИУК как систему определенных феноменов, связанных основополагающей идеей. Характеризуя ИУК как феномен, следует констатировать, что данная концепция является системным когнитивным образованием, раскрывающим в форме определенных представлений мотивационно-целевые, содержательные, операционные и оценочные компоненты реализации руководителем своих управленческих замыслов. По мнению В. И. Черненилова, ИУК можно было бы назвать «обыденным представлением» руководителя об управлении, сочетающего в себе элементы научности и эмпирики, объективного и субъективного [1, с. 331]. Поэтому данная концепция выступает в качестве «авторского» варианта реализации предстоящих управленческих задач, в ней заключается личностный смысл деятельности руководителя. При этом уровень представлений имеет определяющее значение. Именно представления формируют образы-эталоны «когнитивных карт», концептуальных моделей, наглядных схем, планов и других «когнитивных образований», необходимых для выполнения любой деятельности [4, с. 12].

К основным компонентам ИУК следует отнести определенные мотивы, содержательные компоненты, ориентации, операционные средства, оценочные категории и др. Мотивационный блок ИУК включает устойчивые управленческие мотивы, осознание смысла и ценности своих управленческих усилий и управленческой деятельности в целом, стремление к гармонии в трех важных измерениях управленческой деятельности («хочу», «могу» и «должен» делать как руководитель) и др.

К числу важнейших представлений, раскрывающих содержательные компоненты ИУК, следует отнести представления о себе как субъекте управленческой деятельности и необходимом самоизменении; о субъективно важных целях и субъективно важном содержании своей управленческой деятельности; об объекте управленческой деятельности (подчиненных) и характере взаимодействия с ним, способах воздействия на него; о профессиональной деятельности в контексте макросоциальных условий и процессов; о конкретных условиях своей управленческой деятельности и необходимой адаптации к ним и др.

Ориентации как определенная «система координат», представленных в гармонии, занимают важное место в ИУК. К числу базовых ориентаций следует отнести ценностные ориентации (на предметы (явления) управленческой деятельности, свойства которых субъективно воспринимаются как ценность в силу их важности, значимости, полезности и др.), идентификационные ориентации (на образ реального или абстрактного руководителя, способного быть примером), ориентации на соответствие процесса решения управленческих задач различным оптимальным эталонам и др. Указан-

ные ориентации предполагают определенные установки и готовые поведенческие стереотипы действий.

Операционные средства, будучи инструментальным компонентом ИУК, предусматривают группу общих и специфических средств. К общим следует отнести наличие необходимых знаний, навыков и умений, наличие должной эффективности когнитивных процессов и др. Специфические средства включают знания об определенных способах, формах, приемах и т. д. управленческой деятельности, а также соответствующие этим знаниям навыки и умения; знания об их относительной эффективности в различных условиях, базирующихся на управленческом опыте (собственном, значимых других и др.). Данный компонент ИУК предполагает известную поведенческую гибкость и психологическую готовность реализовывать указанные средства. При этом важное значение приобретает адекватность отражения актуальных управленческих проблем (например, умение увидеть главное в работе в каждый данный момент).

Оценочные категории составляют важный элемент ИУК. Они предусматривают самооценку управленческой подготовленности и установку на постоянное саморазвитие, адекватную оценку трудностей предстоящей управленческой деятельности, самооценку принятых управленческих решений, своего отношения к подчиненным, к значимым событиям в жизни руководимой организации и др.

Одной из слагаемых ИУК выступают ценностные основания выбора руководителем приоритетов в управленческой деятельности, приобретающие форму определенных ориентаций. Значимость и полезность свойств того или иного предмета (явления) выступает как ценность только на основе субъективной оценки этих свойств человеком. Ценностные свойства предмета (явления) должны проявиться и утвердиться в повседневной практической деятельности. В целом система ценностей играет роль повседневных ориентиров в деятельности руководителя.

До философа И. Канта термин «ориентация» применялся лишь в географии в смысле «правильно соотносить схему с частями света». Кант расширил это понятие до сферы философии [5, с. 3]. Наиболее точными синонимами этого термина являются следующие: настроенность, устремленность, тенденция, направленность, нацеленность, направление и др. Таким образом, под ориентацией (франц. *orientation* – букв. направление на восток, от лат. *oriens* – восток) обычно понимается направленность деятельности, определяемая интересами кого-либо, чего-либо.

Применительно к нашей теме под ориентацией руководителя следует понимать предпочтения субъекта управления в ситуации выбора. Другими словами, процесс выбора приоритетов выступает как способ дифференциации предпочтений руководителем по их ценности для него. Данные приоритеты обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и др.

руководителя, составляющих ценностную основу его управленческого поведения. Рассматриваемая ценностная основа образует содержательную сторону направленности руководителя.

Характеризуя в целом вклад тех или иных ценностных ориентаций в индивидуальную окрашенность управленческой деятельности, следует заметить, что они выступают своеобразным отправным моментом этой деятельности. Ориентация предопределяет способ осуществления управленческой деятельности и опирается на значимые индивидуальные особенности личности руководителя. При этом осознанно или неосознанно выбирается тот способ, который основывается на «сильных сторонах» индивидуальности и позволяет избежать включения в решение слабых ее сторон [6, с. 416]. Вот почему важно знать, какие ориентации создают «управленческое лицо» конкретного руководителя, что он берет в качестве вектора при управленческом реагировании в большинстве повседневных ситуаций. При этом важно получить ответы на ряд вопросов: какие ценностные основания берутся за основу при определении приоритетов в своей деятельности, какая из них является ведущей, каков их рейтинг и др.

Для получения эмпирического подтверждения изложенных соображений в рамках проводимого нами исследования было проведено анкетирование, позволяющее выявить ценностные основания выбора приоритетов руководителями при оценке своей деятельности. В исследовании приняли участие 473 руководителя разного уровня. Средний возраст опрошенных составил 39 лет, средняя продолжительность работы в качестве руководителя – 5 лет. В одном из вопросов анкеты респондентам предлагалось указать, от чего, по их мнению, зависит приверженность руководителя тем или иным методам руководства. Перед включением данного вопроса в анкету было проведено анализ литературных источников по исследуемой проблеме, дополненный экспертным опросом с 30 руководителями относительно их ориентаций при реализации присущих им методов руководства. Высказанные экспертами мнения были обработаны с учетом литературных источников и сведены нами в следующие основные приоритеты при реализации повседневной управленческой деятельности:

- бесконфликтность процесса деятельности (поддержание приемлемых взаимоотношений с вышестоящими руководителями, коллегами по горизонтали и подчиненными);
- высокое качество работы и результатов деятельности;
- минимизация проблем и рисков отрицательных последствий в процессе деятельности;
- обеспечение реализации личных интересов в процессе деятельности;
- рациональность деятельности по затратам;
- соответствие деятельности моральным нормам и принципам;
- стремление к успеху;

- традиционность и освоенность деятельности;
- эмоциональная привлекательность и интерес к выполняемой деятельности и др.

Указанные приоритеты в алфавитном порядке были включены в виде таблицы в итоговую анкету. Респонденту предлагалось расположить в рейтинговом порядке приоритеты, сведенные в таблицу и взятые на основании проведенного ранее экспертного опроса. Респонденты могли указать и другие приоритеты. Если для респондента какая-либо позиция не являлась актуальной, то он ее никак не выделял. После проведенного анкетирования с частью респондентов проводилось уточняющее интервью.

Таблица 1

Результаты ранжирования ценностных ориентаций

Ценностные основания	Ранг	Количество респондентов, выбравших данную ценностную ориентацию (в %)
Бесконфликтность процесса деятельности	2	387 (81,8 %)
Высокое качество работы и результатов деятельности	1	469 (99,2 %)
Минимизация проблем и рисков отрицательных последствий в процессе деятельности	4	423 (89,4 %)
Обеспечение реализации личных интересов в процессе деятельности	8	271 (57,3 %)
Рациональность деятельности по затратам	6	385 (81,3 %)
Соответствие деятельности моральным нормам и принципам	5	433 (91,5 %)
Стремление к успеху	3	436 (92,2 %)
Традиционность и освоенность деятельности	9	311 (65,7 %)
Эмоциональная привлекательность и интерес к выполняемой деятельности	7	324 (68,5 %)

В результате анкетирования (табл. 1) первые три ранговых места распределились между такими ценностными ориентациями, как высокое качество работы и результатов деятельности, бесконфликтность процесса деятельности и стремление к успеху. Другими словами, руководители в своей деятельности стремятся к успеху, предусматривающему высокое качество работы на основе бесконфликтного взаимодействия с сотрудниками. Указанные приоритеты обозначают идеальную модель организации управленческой деятельности.

Последнее ранговое место заняла восьмая позиция «традиционность и освоенность деятельности», причем более трети (34,3 %) респондентов вообще никак не ранжировали данную позицию. Тем самым большинство респондентов стремится избегать шаблонных действий и рассматривает

каждую управленческую ситуацию как вызов, на который сложно дать ответ, при опоре только на прошлый опыт. Данное ранговое место этой позиции неслучайно. Управление как творческая деятельность, трудно согласуется с жесткими алгоритмами.

По нашему мнению, на выбор приоритетов в большей степени повлияли личностные качества респондентов. Имея определенные предпочтения, респонденты стремятся к творческой реализации своей управленческой роли. Другими словами, приверженность руководителя тем или иным ориентациям индивидуально «окрашена» и обеспечивается индивидуальным стилем управленческой деятельности. Значимыми в процессе руководства и принятия решений являются волевые качества личности руководителя.

В ходе исследования подтвердился известный психолого-управленческий постулат: реальное руководство значительно отличается от нормативного руководства. По мнению А. В. Карпова, долгое время считалось, что в управлении доминирует постулат рациональности. Это привело к так называемым жестким схемам управления. Однако присущие человеку психофизиологические особенности делают невозможным строго рациональное поведение руководителя, а полный учет всех объективных факторов при этом также в принципе невозможен [6, с. 127].

Привлекательность каждой из ориентаций определялась по крайней мере двумя факторами: насколько она соответствовала индивидуальным особенностям личности руководителя и насколько она была эффективна в конкретной управленческой ситуации. Вместе с тем неоднократная повторяемость ориентации и получение доказательств ее эффективности («подтверждение практикой») увеличивала вероятность перехода данной ориентации в типичное реагирование при возникновении аналогичной управленческой ситуации в будущем.

На выбор той или иной позиции влияло и то, насколько она «вписывалась» в индивидуально-психологический склад личности руководителя, насколько она была ценностно «окрашена». Как известно, управление есть единство объективного и субъективного. Объективное представлено управленческой ситуацией в ее реальных параметрах, а субъективное – в особенностях отражения этой ситуации руководителем.

Личностные качества руководителя наиболее явно проявляются в ситуациях выбора тех или иных приоритетов своей управленческой деятельности, которые предопределяют способ осуществления управленческой деятельности. Те или иные приоритеты имеют устойчивую тенденцию к субъективному предпочтению и фиксации в стиле и способах управленческой деятельности в целом. Каждый из приоритетов определяет тот или иной обобщенный способ управленческого поведения в ситуации выбора. Этот способ, повторяясь и закрепляясь, постепенно превращается в предпочтительный вариант решения управленческих проблем.

Список использованных источников

1. Энциклопедия юридической психологии / под общ. ред. проф. А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. – 607 с.
2. Кабаченко, Т. С. Психология управления: учебное пособие / Т. С. Кабаченко. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 324 с.
3. Пастушеня, А. Н. Индивидуальная профессиональная концепция специалиста: структурно-функциональная и содержательная характеристика / А. Н. Пастушеня // Психологический журнал. – 2007. – № 3 (15). – С. 38–48.
4. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М.: Наука, 1986. – 111 с.
5. Штегмайер, В. Основные черты философии ориентации / В. Штегмайер; пер. Х. Франк // Стратегии ориентации в постсовременности / под ред. В. Штегмайера, Х. Франк, Б. В. Маркова. – СПб., 1996. – С. 3–35.
6. Карпов, А. В. Психология менеджмента: учебное пособие / А. В. Карпов. – М.: Гардарики, 1999. – 584 с.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

В. А. Хриптович

Республиканский институт высшей школы, Минск

V. Hriptovich

National Institute of Higher Education, Minsk

УДК 159.99

СТАНОВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВОЙ АДДИКТИВНОСТИ

FORMATION OF ADOLESCENT ADDICTION

В статье рассмотрены этапы становления подростковой аддиктивности. Подростковый кризис, возникающий на основе неблагоприятных жизненных ситуаций и неспособности к их конструктивному разрешению, приводит к ослаблению адаптационного потенциала. Стойкие дискомфортные эмоциональные состояния вынуждают подростка обратиться к аддиктивному агенту в целях адаптации. Аттachment способствует проявлению аддиктивных эквивалентов здоровой личности. Подростковая аддиктивность имеет высокий риск трансформации в химическую зависимость.

Ключевые слова: подростковая аддиктивность; аддиктивный агент; аддиктивная реализация; аттachment; химическая зависимость.

The article describes the stages of formation of adolescent addiction. The adolescent crisis arising on the basis of unfavorable life situations and the inability to solve them constructively lead to a weakening of the adaptation potential. Persistent uncomfortable emotional states force the adolescent to contact an addictive agent for adaptation. Attachments contribute to the manifestation of addictive equivalents of a healthy personality. Adolescent addiction has a high risk of transformation into chemical dependence.

Keywords: adolescent addiction; addictive agent; addictive implementation; attachment; chemical addiction.

В отечественной психологической школе доминирует деятельностный подход, который рассматривает проблему подростковой аддиктивности че-

рез призму несоответствия личностных и социальных потребностей, приводящих к расхождению мотивов и целей собственной деятельности.

Жизненный путь подростка сопровождается преодолением многих кризисов социализации – кризисов личностного роста, идентичности, авторитетов. Невозможность достичь желаемой идентичности, соответствовать общественным требованиям или нормам социальной группы, могут привести к конфликту подростка с самим собой, обществом, социальной группой.

В нестабильном обществе такие нарушения социализации фиксируются достаточно часто. В кризисный период своего развития общество вынуждено усиливать сдерживание процесса социализации, т. к. социум не располагает достаточными условиями для своевременного полноценного участия индивидов в общественной жизни. В случае отклонения от установленных в обществе норм или частичной утраты влияния институтов социализации, когда стихийные, случайные каналы социализации берут верх над официальными, возрастает риск подростковой аддиктивной социализации.

Возникновение кризиса всегда является результатом предшествовавших событий. Аутодеструктивный сценарий как базис формирования подростковой аддиктивности включает в себя:

- исходную жизненную ситуацию (явное или скрытое семейное неблагополучие, трагические обстоятельства, разрыв с привычной жизненной средой) и критическую точку (контакт с рискованной средой);
- критическую жизненную ситуацию (устойчивые рискованные отношения) и критическую точку – переход к собственному рискованному поведению;
- ситуацию саморазрушения (аддиктивное поведение) и критическую точку (невозможность дальнейшего продолжения сложившегося образа жизни, невозможность самостоятельно изменить жизненную ситуацию – зависимое поведение).

Изменение параметров жизненной ситуации – результат выбора между привлекательностью или непривлекательностью ситуации для индивида [1]. Реализации конструктивных жизненных изменений способствует адаптивный потенциал личности, который у склонных к формированию аддиктивности подростков, как правило, не выражен.

Снижение уровня личностного адаптивного потенциала у подростка и его закрепление происходит постепенно:

1) состояние эмоционального дискомфорта, сигнализирующее о проблеме адаптации, у подростка имеет интенсивную выраженность и протяженную во времени форму;

2) взрослые игнорируют это состояние, усугубляя его требованиями соответствия собственным ожиданиям;

3) отсутствует компенсация эмоционально дискомфортных состояний, подросток не получает от взрослых понимания, поддержки, инструментов, позволяющих справиться с эмоциональным дискомфортом и его причинами;

4) подростка не научают переносить эмоциональный дискомфорт: взрослые или пытаются научить подростка преодолевать состояние эмоционального дискомфорта, при этом используют чувство стыда, или подчеркивают важность эмоционального дискомфорта как сдерживающего средства, так что мотив к уменьшению интенсивности эмоционального дискомфорта отсутствует;

5) подростка не научают противодействовать источникам эмоционального дискомфорта;

6) взрослые игнорируют признаки эмоционального дискомфорта подростка; пока внешнее поведение подростка соответствует их ожиданиям, они не интересуются, какой ценой такое соответствие достигается [2].

В поисках средств защиты люди с низким адаптационным потенциалом часто прибегают к аддиктивной реализации [3].

Таким образом, основной причиной подростковой аддиктивности является стойкая фиксация на отрицательных эмоциях. Чем сильнее и глубже переживаемые эмоции, тем легче формируется аддиктивное поведение. Провоцирующие формирование аддикции отрицательные эмоциональные состояния возникают в повседневной жизни у каждого человека, но при этом они не становятся пусковыми факторами аддиктивного процесса. Для того, чтобы отрицательное эмоциональное состояние оказалось триггером аддикции, необходимы дополнительные психологические, социальные и биологические факторы [4].

Анализ сформированности эмоциональных факторов, определяющих способности личности к пониманию отношений, репрезентируемых в эмоциях, саморегуляции и управлению эмоциональной сферой, позволяет говорить о достоверном снижении значений данных показателей у девиантных подростков по факторам «самотивация», «управление своими эмоциями», «эмпатийность» [5].

С. В. Березин и К. С. Лисецкий среди причин подростковой аддиктивности также называют: неспособность к продуктивному выходу из ситуации затрудненности удовлетворения жизненно важных потребностей; несформированность и неэффективность способов психологической защиты, не позволяющая справляться с эмоциональным напряжением; наличие психотравмирующей ситуации, из которой подросток не находит конструктивного решения [6].

Современная жизнь требует проявления мобильности, гибкости, она полна перемен, наступающих слишком быстро для того, чтобы иметь возможность рефлексии происходящих событий. Маркерами успешности преодоления экстремального влияния на личность являются когнитивная

гибкость и рефлексия. Когнитивная гибкость – высокий уровень развития когнитивных способностей и целостная оценка ситуации, ее принятие [7]. При когнитивном оценивании возникает необходимость самодистанцирования, способность видеть одновременно и полюс субъекта и полюс объекта, что обеспечивается рефлексией. Именно рефлексивное сознание дает возможность человеку преодолеть генетические, социальные программы поведения и построить собственные [8]. Аддикты же на сознательном уровне используют для самозащиты «мышление по желанию», когда они принимают за действительность то, что относится к их желаниям, содержание мышления при этом, в свою очередь, подчинено эмоциям. В связи с этим довольно сложно убедить человека с аддитивным поведением в негативных последствиях. Общение с такими людьми происходит в двух плоскостях, которые не соприкасаются друг с другом: логической и эмоциональной. То, что кажется очевидным в логической плоскости, не влияет на «мышление по желанию» человека с аддитивным поведением [9].

Согласно структурно-системному подходу в подростковой аддитивности как системе можно выделить целостные структуры качеств аддитивной личности – неудовлетворенные потребности, мотивы, отсутствие ценностей, интересов одобряемых обществом, направленности, в которых сочетаются наследственные факторы и внешние приобретенные. Такая структура личности определяет негативные отношения подростка к обществу и самому себе [10].

Одной из основных причин подростковой аддитивности является «потребность в самолечении», «купировании» имеющейся симптоматики, устранении различных тягостных ощущений. Однако, если сначала при употреблении аддитивного агента у подростков появлялось субъективное ощущение улучшения состояния, то в дальнейшем на этапе формирования синдрома зависимости аддитивные агенты не только не улучшали состояние, а наоборот, являлись «пусковым механизмом» для обострения и углубления социальной дезадаптации [11].

D. Katz, С. С. Гордеева выявили установки подростков на обращение к аддитивному агенту [12; 13]. Среди них:

- инструментальная (аддитивный агент – средство для раскрепощения, облегчения межличностной коммуникации, повод для общения, установления связей, отношений внутри социальной группы);
- эгозащитная (аддитивный агент – средство для снятия внутреннего напряжения, поднятия настроения);
- ценностная (аддитивный агент – средство трансляции алкогольной культуры общества в целом и молодежной субкультуры);
- когнитивная (аддитивный агент оценивается с позиций полезности-вредности, приемлемости-неприемлемости, обязательности-необязательности употребления).

Понимание функций социальной установки позволяет выявить мотивы употребления алкоголя молодыми людьми, актуализирующие социальную установку.

На основе установок В. А. Ананьев выделил психологические модели подростковой аддиктивности:

- успокаивающая (достижение душевного спокойствия, снятие нервного напряжения, возможность расслабиться, успокоиться, забыться, уйти от неприглядной или опасной действительности, от неразрешимых жизненных проблем);
- коммуникативная (реализация потребности в общении, любви, доброжелательности, преодоление замкнутости, стеснительности);
- активирующая (усиление жизненных сил, бодрости, активности, компенсация через проявление уверенности, бесстрашия, раскованности);
- гедонистическая (получение удовольствия, приятных ощущений, психического и физического комфорта);
- конформная (подражание, стремление быть принятыми группой);
- манипулятивная (манипулирование другими, эксплуатация, псевдолидерств);
- компенсаторная (компенсация неполноценности, дисгармонии) [14].

Пробы аддиктивного агента совершаются из-за скучной предсказуемости их психики (отсутствия творческой её составляющей), охарактеризованной классической психологией через постулат сообразности (стремление психики к удовольствию, адаптации, прагматизму); из-за разочарования жизнью, вызванного постоянным несовпадением целей и результатов – неадаптивными процессами непредсказуемой психики; из-за амбивалентного состояния, вызванного сравнением и столкновением в психике аддиктивной личности константной и виртуальной психических реальностей, не имеющих друг с другом общего телеологического основания [15].

Л. Н. Антилогова и Д. В. Лазаренко социально-психологическими особенностями подростков, склонных к аддиктивности, называют: неустойчивое эмоциональное состояние, тревожность, зависимость от мнения окружающих и высокую зависимость от объекта привязанности; затрудненный самоконтроль, сложность перенесения трудностей; деформированную структуру ценностных ориентаций; сниженные оптимистическая, познавательная, трудовая и альтруистическая мотивации [16].

Важную роль в закреплении аддиктивного поведения играет аттачмент – стойкая и сильная фиксация на воздействии, изменившем дискомфортное психическое состояние [4]. Аттачмент означает, что аддиктивные отношения устанавливаются не с аддиктивным агентом – происходит фиксация на основных чертах заранее прогнозируемой эмоции, которая достигается уже привычным способом [9]. Аттачмент влечет за собой интенсивное желание повторить пережитое состояние. Негативная составляющая аддиктивного

поведения проявляется в том, что аттачмент влечет за собой интенсивное желание повторить пережитое состояние. Мысли о возможных реализациях, сам процесс их осуществления, переживание состояния после аддиктивной реализации занимают все больше времени и требуют все больших энергетических затрат, что мешает самовыражению и деятельности в других направлениях. Аттачмент необходим для запуска аддиктивного процесса – повторных обращений к аддиктивному агенту, с помощью которого будущий аддикт достигает желаемого психического состояния [4].

Н. В. Дмитриева и О. В. Дубровина выделяют аддиктивные эквиваленты настойчивости, инициативности, решительности и самообладания:

1. Аддиктивная инициативность – активная переработка поступающей информации о путях достижения значимых целей.

2. Аддиктивная решительность – психическое состояние собранности для быстрого и полного удовлетворения потребности, которому сопутствует интеллектуальная работа психики и эмоциональное возбуждение. Этому состоянию соответствует импульсивное принятие решения, связанное со стремлением поскорее избавиться от напряженного состояния борьбы мотивов.

3. Аддиктивная целеустремленность – сосредоточенность сознания на значимых целях.

4. Аддиктивная уверенность – состояние, которое определяет эффективность деятельности и заключается в оценке взаимосвязи исходных данных с итоговой целью, осознанием ее достижимости, реальности. Аддиктивная настойчивость – постоянное преодоление препятствий при аддиктивных реализациях, управление действиями и вектором достижения запланированного результата.

5. Аддиктивная реализация создает иллюзию возможности без какого-либо вреда для себя контролировать по желанию свое психическое состояние, вызывать чувство психического комфорта, избавляться от неприятных эмоций и мыслей.

Поддержание определенных эмоций становится с каждым разом все более и более необходимым. Для их получения индивид систематически будет нуждаться в конкретном аддиктивном агенте, обладание которым, стремление к которому будет каждый раз приводить его к отрыву от реальности. Этот процесс, будет происходить на первых этапах параллельно с основными видами деятельности, а затем будет подменять их, навязывая человеку все большую и большую вовлеченность в обладание аддиктивным агентом.

В связи с ростом аддиктивной потребности и активизацией аддиктивной воли вариативность типов активности индивида начинает уменьшаться. Интересы, стимулы, потребности личности перестают привлекать внимание и быть эмоционально насыщенными. Это приводит к редукции социально

позитивных видов деятельности [4]. Внутри волевого ресурса проявляется замещение составляющих друг другом: при снижении мотивации выполнения малоинтересной деятельности аддиктивная личность демонстрирует активность, энергичность, предприимчивость и настойчивость в поиске аддиктивного агента.

Подростковая аддиктивность имеет высокий риск трансформации в химическую зависимость. Б. В. Зейгарник отмечала, что в процессе развития зависимости формируются патологически измененные потребности, нарушается иерархия мотивов. Потребности зависимого человека становятся неуправляемыми и приобретают строение влечений. Интересы, переживания и стремления человека строятся в зависимости от его побуждений. Изменения в содержании потребностей означают собой и изменения строения личности человека [17].

Аддиктивные агенты позволяют человеку переживать в воображении то, чего он лишен в действительности. Именно поэтому вначале развивается психическая, а не физическая зависимость от них. На первых порах аддиктивный агент служит лишь средством, помогающим острее пережить радости общения, восприятия, размышления. Затем репертуар переживаний становится беднее, и остается один способ получения новых впечатлений – регулярное обращение к аддиктивному агенту. Средство и цель меняются местами: потребность в измененном состоянии сознания выдвигается на первый план, используя прежние социальные действия всего лишь как повод. Эта закономерность доказывает, что аддикт концентрируется только на одном виде деятельности – аддиктивном и имеет доминирующую потребность – получение объекта аддикции. В данном случае целесообразно говорить о химической зависимости и зависимом поведении.



Рис. Процесс становления подростковой аддиктивности

Учитывая комплексный, биопсихосоциодуховный характер проблемы формирования химической зависимости, рассматривать ее необходимо с позиций интегративного подхода [18].

Переход аддиктивного поведения в зависимое определяется рядом факторов, способствующих этому переходу. Факторы традиционно подразделяются на биологические, психологические, социальные (макросоциальные и микро-социальные (семейный, школьный, коммуникативный)) [19].

Таким образом, подростковая аддиктивность – процесс становления аддиктивного поведения подростка в целях адаптации. Стойкие дискомфортные эмоциональные состояния, возникающие в результате подросткового кризиса, преодолеваются с помощью аддиктивного агента, в отношении которого формируется аттачмент. Подростковая аддиктивность имеет высокий риск трансформации в химическую зависимость. Обуславливают процесс становления подростковой аддиктивности биопсихосоциальные факторы.

Комплексное развитие способности подростка к преодолению подростковой аддиктивности связано с увеличением гибкости интерпретаций подростком жизненных событий, формированием адекватного самоотношения, выработкой успешных моделей совладающего поведения, обретением новых личностных ценностей и смыслов.

Список использованных источников

1. *Гришина, Н. В.* Ситуационный подход и его эмпирические приложения / Н. В. Гришина // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5, № 24. – С. 2.
2. *Изард, К.* Эмоции человека: пер. с англ. / К. Изард. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 326–327.
3. *Грузкова, С. Ю.* Индивидуально-личностные особенности алкоголиков и наркоманов в социальном контексте / С. Ю. Грузкова // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 137–145.
4. *Дмитриева, Н. В.* Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности: монография / Н. В. Дмитриева, О. В. Дубровина. – Ишим: Изд-во ИППИ им. П. П. Ершова, 2010. – 200 с.
5. *Краснощеков, А. С.* Эмоциональные факторы в системе личностных детерминант девиантного поведения подростков и юношей / А. С. Краснощеков, А. В. Печерский // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 10 (90). – С. 80–84.
6. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. – Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2002. – 206 с.
7. *Ширяева, О. С.* Личность и конструктивное преодоление экстремальных воздействий / О. С. Ширяева // Психология в вузе. – 2015. – № 1. – С. 25–39.
8. *Авраменко, Н. Н.* Роль рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов / Н. Н. Авраменко // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – С. 128–132.
9. *Короленко, Ц. П.* Семь путей к катастрофе / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1990. – 224 с.
10. *Прялухина, А. В.* Подростковая алкоголизация в теории и практике научной мысли / А. В. Прялухина, И. А. Синкевич // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1(120). – С. 167–172.

11. *Аксенова-Сорохтей, Ю. Н.* Экспертиза как источник получения информации о личности подростка, употребляющего психоактивные вещества / Ю. Н. Аксенова-Сорохтей, В. Е. Новиков // Психофармакология и биологическая наркология. – 2009. – Т. 9. – Вып. 1–2. – С. 2556–2558.
12. *Katz, D.* The functional approach to the study of attitudes / D. Katz // Public Opinion Quarterly. – 1960. – V. 24. – P. 163–204.
13. *Гордеева, С. С.* Социологический анализ функций установки на потребление алкоголя у подростков / С. С. Гордеева // Дискуссия. – 2016. – № 6(69). – С. 58–63.
14. *Ананьев, В. А.* Основы психологии здоровья. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
15. *Гарифуллин, Р. Р.* Некоторые философско-психологические аспекты в теории аддиктивной личности / Р. Р. Гарифуллин // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 2(109). – С. 124–129.
16. *Антилогова, Л. Н.* Аддиктивное поведение как показатель нарушенной социализации личности / Л. Н. Антилогова, Д. В. Лазаренко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – Т. 3, № 3. – С. 68–72.
17. *Зейгарник, Б. В.* Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 287 с.
18. *Александрова, Н. В.* Социально-психологические мишени превенции химической аддикции несовершеннолетних / Н. В. Александрова, Н. В. Кмита, С. Г. Лафи // Омский научный вестник. – 2013. – № 4(121). – С. 145–148.
19. *Пережогин, Л. О.* Диагностика степени риска формирования наркозависимости у несовершеннолетних. Первичная профилактика наркозависимости / Л. О. Пережогин. – М.: РИОГНЦССП им. В. П. Сербского, 2007. – 93 с.

(Дата подачи: 22.02.2019 г.)

О. Ф. Шаблюк

Филиал БГЭУ «Минский торговый колледж», Минск

V. Shabliuk

The branch of BSEU «Minsk Trade College», Minsk

УДК 159.923

ФЛУКТУАЦИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК СИСТЕМНЫЙ ФЕНОМЕН

FLUCTUATION OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT OF PERSONALITY AS A SYSTEMIC PHENOMENON

Рассматривается системная модель флуктуаций мотивации достижения, которые понимаются как имплицитные, биполярные колебания уровня ее выраженности. Как системообразующие рассматриваются такие тенденции феномена, как стремление к успеху и избегание неудачи. Раскрываются их характеристики: бинарность, биполярность, диалектичность, имплицитность, векторная направленность. Феномен функционирует как система на основании компонентов: «интенциональность», «область значимости», «обратная связь», «инструментализация», «эмоциональная устойчивость».

Ключевые слова: флуктуации мотивации достижения; стремление к успеху и избегание неудачи; характеристики; системное функционирование; имманентная природа.

We consider a system model of achievement motivation fluctuations, which are understood as implicit, bipolar fluctuations in the level of its severity. Such tendencies of the phenomenon as aspiration to success and avoidance of failure are considered as system-forming. Their characteristics are revealed: binary, bipolar, dialectical, implicit, vector orientation. The phenomenon functions as a system based on the following components: «intentionality», «area of significance», «feedback», «instrumentalization», «emotional stability».

Keywords: fluctuation of motivation of achievement; striving for success and avoidance of failure; performance; system operation; is immanent in nature.

В данной статье внимание направлено на углубление представлений о диалектике взаимодействия двух ключевых тенденций мотивации достижения – стремления к успеху и избегания неудачи. Актуальность исследования согласуется с происходящими трансформациями в социально-экономической сфере. Преследует практические цели содействия происходящим в обществе процессам обновления системы стратегий адаптации с усилением прогрессивной, предприимчивой направленности.

Методологическими предпосылками рассмотрения феномена выступили системный и деятельностный подходы в традиции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна, Э. Г. Юдина. Системный подход раскрывает возможность понимания феномена как одного из механизмов функционирования личности. Личность целостна, ибо, с одной стороны, взаимодействует с различными социальными системами, с другой – сама включает системы и подсистемы, формирующиеся в результате данного взаимодействия, а также определенные биологические предпосылки [1]. Понимание последних с позиций системного подхода как нейрофизиологических основ психики в отечественной традиции основывается на трудах П. К. Анохина, А. Р. Лурии, А. А. Ухтомского. В целом данная методологическая «парадигма» позволяет анализировать взаимосвязи и взаимовлияние в личности различных структур, образующих совокупности по реализации определенных функций [2]. С позиций деятельностного подхода раскрываются особенности образования и функционирования ключевых мотивационных образований рассматриваемого нами феномена.

Значительный фактический материал наработан в контексте когнитивного направления, которое в зарубежной психологии является одним из доминирующих в рассматриваемой области (А. Бандура, Б. Вайнер, К. Двек, М. Селигман, Э. Скиннер, А. Эллиот). Отдельные его аспекты, не противоречащие методологии системно-деятельностного подхода, предоставили возможность глубже разобраться в функционировании феномена флуктуаций мотивации достижения.

В контексте исследования мотивация достижения личности рассматривается как стремление на высоком уровне эффективности реализовывать и совершенствовать в деятельности собственные способности, стремиться к компетентности с ориентацией на личные стандарты качества.

В статье поставлена цель разработать модель флуктуаций мотивации достижения личности как системного феномена, касающихся изменчивости и неустойчивости ее динамики. Кроме этого, преследуется цель изучения имплицитных, глубинных, бессознательных аспектов колебания интенсивности мотивации достижения и стоящих за ними личностных образований.

Проблема рассматривается в контексте флуктуаций, которые определены как колебания интенсивности мотивации достижения, имеющие биполярный характер и обусловленные имплицитными процессами личности. Системообразующим аспектом феномена выступает взаимодействие двух тенденций – стремление к успеху и избегание неудач, которые в контексте феномена выражают компонент «биполярные тенденции успешности». Стремление к успеху представляет стойкую ориентацию на достижение цели в направлении самосовершенствования, активизации потенциалов и ресурсов, готовности к преодолению трудностей, реализации способностей, в свою очередь избегание неудачи отражает отношение к цели с позиций ожидания разных уровней успешности в контексте дифференциации отдельных аспектов результативности. На основании теоретического анализа (О. С. Анисимов, В. Г. Асеев, М. Дж. Аптер, Дж. Аткинсон, Н. А. Батулин, Б. Вайнер, К. Двек, Э. Деси и Р. Райан, М. Ш. Магомед-Эминов, Д. Макклелланд, А. Маслоу, К. Левин, А. Н. Леонтьев, В. Г. Леонтьев, Ж. Нюттен, М. Селигман, Э. Скиннер, С. С. Сагайдак, В. И. Степанский, А. Г. Суворова, З. Фрейд, Х. Хекхаузен), а также собственных исследований (Шаблюк, 2017; Шаблюк, 2018) были выделены характеристики и системные компоненты феномена флуктуаций мотивации достижения.

Биполярные тенденции успешности как ключевое, собственно мотивационное образование рассматриваемого феномена флуктуаций характеризуются определенными свойствами. Как базовые следует определить следующие:

- «Бинарность». Данной характеристикой подчеркивается двухмодальная природа рассматриваемого феномена флуктуаций, которую образуют стремление к успеху и избегание неудачи [3; 4]. Биполярные тенденции успешности предстают, как самостоятельные, тесно взаимосвязанные образования. Каждая из них имеет градации согласно уровню выраженности.

- «Биполярность». Основа биполярности заложена в непосредственной связи формирования тенденций мотивации достижения с накоплением успехов и неудач. Подобная биполярность носит важную адаптивную природу [5]. Стремление к успеху выражает устойчивое стремление к достижению цели, в свою очередь избегание неудачи выражает открытость к обратной связи и возможность неуспеха.

- «Диалектичность». Понятие «диалектический» отражает специфику природы взаимодействия тенденций. Его понимание основано на философии Г. Гегеля: «...до постижения духа как самое себя знающей действитель-

ной идеи, до понятия живого духа с необходимостью саморазличающегося и от этих своих различий возвращающегося к единству с собой...» [6, с. 11]. Актуализация одной тенденции вызывает актуализацию другой, ей противоположной, после периода их согласования, порой достаточно проблематично и негативно сказывающегося на эффективности функционирования личности в целом, влечет их совместное функционирование. Последнее невозможно без овладения личностью эффективными адаптивными стратегиями (инструментализациями) и достижения эмоциональной устойчивости согласно возрастным требованиям. Обе тенденции, находясь в постоянном взаимодействии, провоцируют колебания интенсивности [4; 5; 7; 8]: «к полюсу достижения цели» и «от полюса негативных последствий».

- «Имплицитность». Флуктуации выступают латентным феноменом мотивации достижения, испытывают действие двух источников возбуждения, которые влияют на их динамику. Н. А. Батурин установил [4], что успех и неудача стимулируют разные типы активации, которые различаются уровнем осознанности: успех обуславливает активацию, которая проходит на бессознательном уровне, при неудаче имеет место активация сознательного уровня. З. Фрейд заметил, что если личность способна активизировать достаточно эффективные защиты от внешних воздействий, то внутренние побуждения вызывают из глубинных слоев возбуждения, которые действуют непосредственно и без уменьшений [9]. Таким образом, личность переживает успешность посредством не только внешней обратной связи, но и внутренней.

- «Векторная направленность». Векторная направленность выражает интенсивность, заданную точку в контексте достижения цели, определяет динамику мотивации достижения, в которой нами выделены: «вектор к увеличению», «вектор к снижению», «неопределенный вектор». Это как некоторое интегральное свойство биполярных тенденций успешности и в целом феномена флуктуаций в значительной степени определяет динамику мотивации достижения.

Флуктуации изменяются по типам согласно специфике их диалектического взаимодействия в контексте векторной направленности [10]. Выражают продуктивное функционирование личности прогрессивный (эффективное взаимодействие двух тенденций с ведущим статусом стремления к успеху) и ретенционный (тенденции не выражены на фоне снижения значимости ценности достижений в целом) типы. Негативно сказываются на эффективности самореализации амбивалентный (высокая выраженность обеих тенденций, конфликтное взаимодействие) и дисфункциональный (ведущее значение стремления к избеганию неудач, делающее невозможным совершенствование компетенций согласно имеющимся способностям) типы.

Феномен флуктуаций мотивации достижения выступает как системное образование, функционирование которого тесно связано и обусловлено взаимосвязями со свойствами личности, которые в рамках феномена флуктуа-

ций приобретают определенную специфику. В ходе своих исследований мы выделили и теоретически и эмпирически изучили следующие:

- «Интенциональность». Интенциональность является целевой структурой – важнейшей структурой деятельности. Может быть рассмотрена со стороны содержательного и динамического аспектов [11; 12]: содержательный включает определение образа достижения, антиципацию некоторого результата; динамический связан с устремленностью, направленностью. Интенциональность в структуре феномена флуктуаций мотивации достижения выполняет функции актуализации и регулирования функционирования стремления к успеху и избегания неудачи: функция актуализации выражается в связи мотивационного поля (область объектов) [13] с успехами и неудачами и активизацией паттерна флуктуаций, функция регулирования – в оценке результативности содержательных аспектов интенциональности, вызывает движение в паттерне флуктуаций в контексте оптимальной реализации возможностей и потенциалов личности.

- «Область значимости». П. М. Якобсон в целях и перспективе видел некоторые стимулы, которые определяют уровень побуждения в зависимости от их особенностей, их сущности, отношения к ним человека, их осознания им и осмысления их значения [14]. Очевидно, речь идет о некоторой совокупности значений – области значимости человека, интегрирующей опыт достижений, приоритеты и область приложения сил согласно склонностям и способностям. Этот компонент выполняет важную роль активизации и регуляции флуктуаций, как паттерна мотивации достижения. Так, например, З. Фрейд в одной из своих работ [9] упомянул, что Супер-эго, как носитель ценностей и предписаний включает не только ориентир, к чему необходимо стремиться, что выступает ценностью, но и запрет, указание на то, чего следует избегать. Таким образом, личность содержит приоритеты, согласно которым стремление к некоторым объектам, которые индивидуально обусловлены, образуют позитивную валентность, в свою очередь те объекты, которые им противоречат, – их личность будет избегать.

- «Обратная связь». Обратная связь упоминается в структуре мотивации достижения многими исследователями (А. Бандура, Б. Вайнер, Э. Деси и Р. Райан, К. Двек, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен и др.). Механизм обратной связи является проводником конкретной личности, выражает взаимодействия в контексте разного рода систем, как внешних, так и внутренних, обуславливает отражение действительности в контексте результативности, степени успешности и соответствия личным стандартам качества. В контексте флуктуаций мотивация достижения участвует в реализации регуляторной функции, обеспечивает наиболее успешное сочетание двух ее тенденций с доминированием стремления к успеху (прогрессивный тип).

- «Инструментализации». Как системный мотивационный феномен флуктуации включают регуляторные паттерны в отношении результативно-

сти, определенную инструментальность (В. Врум, Ж. Нюттен и др.). В контексте исследования феномена флуктуаций нами под инструментализациями понимались содержательные аспекты флуктуаций мотивации достижения, привлекаемые для поддержания динамического равновесия функционирования личности касательно переживания успехов и неудач и провоцируемого ими соответствующего диалектически взаимосвязанного взаимодействия стремлений к успеху и избеганию неудач. Согласно проведенным исследованиям [15] можно выделить следующие их виды: когнитивный (осмысление причинности результативности), эмоциональный (аффективные переживания), динамический (предприимчивость на уровне действий).

- «Эмоциональная устойчивость». Взаимодействие тенденций обусловлено опытом деятельности личности в социуме, взаимодействием с социальным окружением, связано с общим психологическим здоровьем личности, степенью эмоциональной стабильности. Противоположным полюсом эмоциональной устойчивости является нейротизм, который выражает дисфункциональность, ущербную, ограниченную адаптацию.

Разработанная нами модель представлена на рисунке.



Рис. Флуктуации мотивации достижения как системный феномен

Модель основана на понимании флуктуаций как системного феномена, формирование компонентов которого имеет определенную специфику и закономерности. Среди предпосылок следует выделить функциональные удовольствия от выполнения отдельных действий в самом раннем детстве, осознание собственного вклада в результат и переживание успешности – формирование первых тенденций к компетентности и успешности [12; 16]. Важным этапом становления флуктуаций выступает опыт утверждения своего Я, что является основой базового соотношения стремления к успеху и избеганию неудач при доминировании первых и регуляторной функции вторых на фоне формирования эмоциональной устойчивости. В контексте перехода в деятельности потенциальной мотивации в актуальную проис-

ходит укрепление стремления к успехам в младшей школе [17]. Итогом периода выступает накопление опыта успехов, формирование области значимости, а также определенного динамического соотношения стремления к успеху и избегания неудач. Этот период вносит значительный вклад во второе рождение личности, укрепляет стремление к успеху и совершенствованию, а также закладывает основу отношения к неудачам. Итогом подросткового этапа личность апробируется – способность гибко функционировать проявляется в ориентации на успех в контексте области значимости, открытости к обратной связи, целеустремленности на основании эмоциональной устойчивости. Как показывают исследования (Шаблюк, 2017), подростки видят значимость и приоритетность достиженческого становления на основании цели и упорства. Уже в более зрелые периоды на первый план выходят некоторые стратегии – инструментализации. Они становятся приоритетными, личность выступает как успешная система исходя из данных структур, эффективности их взаимосвязи как с личностными системами, так и с внешними социальными. Сложнее становятся взаимосвязи между системами «интенциональность», «область значимости», «обратная связь». Диалектика флуктуаций провоцирует динамику векторной направленности. Преобладание определенных видов инструментализаций, отражающих уровень эмоциональной зрелости («эмоциональная устойчивость»), определяют эффективность реализации личности в контексте деятельности, как феномена мотивации достижения. Эмоциональная устойчивость, включая умение брать на себя ответственность и т. д., определяет степень открытости к обратной связи [18]. Еще З. Фрейд в контексте изучения бессознательного и его влияния на повседневное функционирование личности отмечал, что большое значение имеет способность личности принимать, интегрировать переживания (информацию), не отторгая и не вытесняя их. Конечно, некоторые положения теории З. Фрейда представляют скорее исторический интерес, однако нельзя не признать, что сила личности выражается в умении справляться с некоторыми стимулами – тревогой от возможности социальной несостоятельности, некомпетентности (неудача). Это отражает один из аспектов диалектичности биполярных тенденций успешности.

Наше исследование, основанное на теоретических и эмпирических данных, позволяет сделать следующие выводы:

- мотивации достижения присущи флуктуации как биполярные колебания интенсивности, обусловленные имплицитными процессами;
- системообразующим компонентом флуктуаций мотивации достижения выступают две тенденции – стремление к успеху и избегание неудачи, характеристиками которых выступают «бинарность», «биполярность», «диалектичность», «имплицитность», «векторная направленность»;
- рассматриваемые «биполярные тенденции успешности» функционируют в тесном взаимодействии и взаимовлиянии с такими личностными об-

разованиями, как «интенциональность», «область значимости», «обратная связь», «инструментализации», «эмоциональная устойчивость»;

- флуктуации мотивации достижения относительно их системообразующего компонента – «биполярных тенденций успешности» – индивидуально варьируют относительно следующих типов: прогрессивного, ретенционного, амбивалентного, дисфункционального;

- мотивация достижения включает флуктуации, выражающие сложный феномен, включающий различные уровни осознанности, воздействие внутренних и внешних возбудителей согласно механизму обратной связи.

Представленная модель флуктуаций мотивации достижения имеет большую практическую значимость. Модель может быть использована для формирования мотивационных аспектов учебной и профессиональной деятельности в контексте содействия развития стремления к приобретению компетенций, самосовершенствованию.

Список использованных источников.

1. Ломов, Б. Ф. О системном подходе / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31–45
2. Платонов, К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
3. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
4. Батурич, Н. А. Психология успеха и неудачи: учеб. пособие / Н. А. Батурич. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
5. Степанский, В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности / В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 60–74.
6. Гегель, Г. В. Энциклопедия философских наук / Г. В. Гегель; отв. ред. Е. П. Ситковский; ред. кол. Б. М. Кедров [и др.]. – М.: «Мысль», 1977. – 471 с.
7. Хисамбеев, Ш. Р. Мотивация достижения учащихся в условиях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ш. Р. Хисамбеев; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2005. – 22 с.
8. Бойко, И. И. Мотивация достижения у подростков-спортсменов и ее развитие в процессе проведения коррекционно-тренинговых занятий: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. И. Бойко; ГУО ВПО «Иркутский государственный университет». – Иркутск, 2006. – 24 с.
9. Фрейд, З. Я и Оно / З. Фрейд // Я и Оно: сочинения / З. Фрейд. – М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс; Харьков : Изд-во «Фолио», 2001. – С. 839–860.
10. Шаблюк, О. Ф. Типы флуктуаций мотивации достижения личности / О. Ф. Шаблюк // Инновационные подходы к работе с подростками и молодежью: от организации социального пространства – к устойчивому развитию общества: тез. докл. междунар. конф. (23 нояб. 2018 г., Минск, Беларусь) / Дортмундский международный образовательный центр [и др.]; под общ. ред. Т. И. Мороз. – Минск: МГИРО, 2018. – С. 89–90.
11. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
12. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург, Речь, 2001. – 256 с.
13. Левин, К. Динамическая психология : избр. труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.

14. *Якобсон, П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

15. *Шаблюк, О. Ф.* Типы флуктуаций мотивации достижения личности при переживании успехов и неудач / О. Ф. Шаблюк // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Ярославль; Минск; Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 304–306.

16. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан [и др.]; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

17. *Саблина, Т. А.* Мотивация достижения в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. А. Саблина; Воронеж. гос. пед. ин-т. – Ростов-н/Д, 1993. – 21 с.

18. *Макклелланд, Д.* Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 72 с.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

Ян Ибо, О. В. Леганькова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

Yang Yi-bo, Volha Lehankova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 316.614.5–057.875(510)

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

INTERPERSONAL RELATIONS IN EDUCATIONAL GROUPS AS A CONDITION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF CHINESE STUDENTS

В статье рассматриваются характеристики изучения межличностных отношений как одного из условий социализации личности. Анализируются параметры межличностных отношений современной студенческой молодежи в Китайской Народной Республике. Представлены результаты анализа имеющихся проблем в изучении социализации китайских студентов. Описаны результаты эмпирического исследования межличностных отношений студентов в академических группах, проведенного авторами в 2018 году в одном из университетов КНР.

Ключевые слова: социализация; межличностные отношения; студенческий возраст; академическая группа; китайские студенты; социальная психология в Китае.

The article discusses the characteristics of interpersonal relationships study as one of the conditions of the individual socialization. The parameters of interpersonal relations of modern student youth in the People's Republic of China are analyzed. The results of the analysis of existing problems in the study of the socialization of Chinese students are presented. The results

of an empirical study of interpersonal relations of students in the academic groups, conducted by the authors in 2018 in one of China's universities are described.

Keywords: socialization; interpersonal relationships; student age; academic group; Chinese students; social psychology in China.

Социализация личности – важный аспект любой формы общественного развития, который связан как с усвоением индивидом общественного опыта, так и с формированием собственных ценностных ориентаций и социальных практик, опосредующих дальнейшее развитие социума. В современном мобильном мире важным становится изучение поликультурных условий социализации, а также стратегий обеспечения удачной социализации при получении профессионального образования, которое во многом определяет и личностные аспекты социализации. Важным институтом социализации любого индивида выступает учреждение образования и учебная группа в частности.

Китайская Народная Республика является ключевым стратегическим и торговым партнером Беларуси. Нарастает экспорт образовательных услуг на уровне высшего образования, что определило проведение в 2019 году Года образования Беларуси в Китае (2 ноября 2018 года, третье заседание Белорусско-Китайского комитета по сотрудничеству).

Психологические исследования рассматривают в первую очередь влияние ближайшего социального окружения и системы межличностных отношений на разные аспекты социализации (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. В. Петровский, С. И. Розум, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др.).

Социализация личности изучалась представителями и китайской науки. Известный китайский социолог Фэй Сяотун (1984) считает, что под социализацией понимается процесс, с помощью которого люди приобретают знания, навыки и нормы, развивают социальную компетентность. Согласно мнению социального психолога Ши Ронхуа (1989), социализация означает, что в конкретной социальной и культурной среде люди формируют личность, которая приспосабливается к обществу и культуре и принимает поведение, признанное обществом [1].

Получение высшего образования выступает важным этапом как профессиональной, так и личностной социализации индивида в любой стране. Исследования социализации китайских студентов началось в начале 80-х годов XX века. Поскольку кульминацией исследований социализации студентов являются 2006–2013 годы, за последние пять лет было относительно немного социальных исследований среди студентов. Исследователи Чжэн Цзе и Шуй Вей (2004) считают, что социализация студентов университета включает в себя формирование правильного мировоззрения, взгляда на жизнь, изучение и усвоение моральных норм, приобретение базовых навыков в социальной жизни и самосовершенствование социальной роли [2].

Согласно Ван Лянси и Бао Цзинь (2005), в содержание социализации студентов университета входят три части: усвоение социальной культуры,

создание условий для развития индивидуальности и формирование социальных ролей [3].

Изучались и факторы, препятствующие успешной социализации студентов. Сюй Лигуи (2000) относит к ним непринятие индивидом норм морали, низкий уровень адаптационных способностей [4]. Согласно мнению Чжан Цзэсин (2004), на процесс социализации студентов оказывают негативное влияние ухудшение физического и психического здоровья студентов университета, увеличение количества психических заболеваний, изменение системы ценностей, чрезмерный акцент на практические знания и недооценка гуманитарных знаний [5].

Лю Лимин (1999) отметил негативное влияние на социализацию студентов средств массовой информации и низкую способность к интернализации социальных ценностей. Анализируя причины проблем в социализации студентов университета, Лу Цзюньцзе (2000) выяснил, что рыночная экономика и широкое распространение сети Интернет привело к переоценке системы ценностей, что в свою очередь привело к снижению идеологической культуры студентов и неспособности их противостоять жесткой конкуренции [6].

Пан Хуа (2005) считает, что анти-фрустрационная способность студентов университета низкая, самооценка слишком высока, социальные ценностные ориентации разнообразны, школьное образование односторонне, а средства массовой информации вводят в заблуждение, что и препятствует социализации студентов [7]. Среди проблем системного изучения социализации китайских студентов выделяют следующие:

1. Не существует единого центра (института, университета, научного колледжа и пр.), который бы занимался изучением социализации студентов.

2. Психологические исследования осуществляются в соответствии с государственным заказом и направлены на изучение проблем, связанных с политическими интересами.

3. Большинство результатов исследований отражают теоретические аспекты изучаемых проблем, больше внимания уделяется теоретическим дискуссиям, статистическим или качественным исследованиям, а экспериментальные исследования единичны.

4. Авторы опубликованных научных статей часто не являются ни социологами, ни психологами.

5. Научные публикации не всегда соответствуют требованиям, к ним предъявляемым: в некоторых статьях нет конкретных литературных комментариев, некоторые статьи не имеют ссылок.

6. Научные публикации используют взаимный плагиат.

Межличностные отношения понимаются как внутренний компонент межличностного взаимодействия и важнейшее условие социализации личности, определяющие социальную ситуацию личностного и профессионального развития (Я. Л. Коломинский, А. А. Амельков и др.).

Изучению различных аспектов проблемы межличностных отношений в российской и отечественной психологии посвящены труды Г. С. Абрамовой, Е. В. Андриенко, А. А. Бодалева, С. В. Духновского, Я. Л. Коломинского, М. Ю. Кондратьева, В. Н. Куницыной, В. Н. Мясищева, А. В. Петровского и др. Теоретической основой изучения межличностных отношений в китайской психологии становятся зарубежные психологические теории, в которых межличностные отношения рассматриваются как психологические отношения, сформированные людьми в процессе взаимодействия. Эмпирические исследования межличностных отношений студентов в КНР отмечают присутствие определенных негативных тенденций, которые требуют дополнительного изучения с целью возможной профилактики последствий неудачной социализации [8].

Актуальность исследования проблемы межличностных отношений в студенческом возрасте связана со значительным расширением круга общения, возрастанием его интенсивности и экспансивности, определением особенности взаимоотношений личности с окружающими, которые влияют на ее формирование и развитие в различных сферах жизнедеятельности на всех последующих этапах развития взрослого, способствуют утверждению места личности в обществе.

Социализация студентов, подразумевающая формирование ценностных ориентации, успешное личностное и профессиональное развитие в быстро меняющихся социально-экономических отношениях во многом определяют успешное развитие общества в целом. Особое значение данная проблема приобретает в условиях характеристик развития общества, отмечаемых на современном этапе его развития, таких как нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность [9], а также при переходе от учебно-дисциплинарной модели обучения к личностно ориентированной [10]. Как в современном белорусском, так и китайском обществе социализация в значительной степени определяется условиями повседневной жизни, спецификой социально-психологических и культурно-специфических характеристик студентов. В связи с этим возрастает ответственность учреждений высшего образования за успешную профессиональную и личностную социализацию студентов. Задача образования – обеспечение условий для самореализации человека в новых условиях его жизни, в решении проблем современного общества [11].

Целью данного исследования является уточнение содержательных и динамических характеристик социализации личности китайских студентов в период обучения в учреждении высшего образования.

В качестве параметров личностной и профессиональной социализации студентов были использованы: успешность обучения, положение в системе межличностных отношений, качество межличностного взаимодействия, восприятие психологической атмосферы в коллективе.

Исследование проходило на педагогическом факультете Северо-Западного педагогического университета (г. Ланьчжоу, Китайская Народная Республика, май-июнь 2018 года). Выборка составила по одной случайной группе студентов всех курсов специальности «Начальное образование»: 1 курс (36 человек), 2 курс (38 человек), 3 курс (35 человек), 4 курс (25 человек); всего 134 респондента (21 юноша и 113 девушек). Все студенты проживают в студенческом городке. Были использованы данные социальных паспортов респондентов и следующие методики исследования:

1. Анкета «Трудности в социальном взаимодействии» (R. Zheng) [12].
2. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А. Ф. Фидлеру) [13].
3. Социометрия (Дж. Морено) [14].

Согласно данным социальных паспортов респондентов, можно отметить, что основную часть (80,6 %) исследуемой выборки составляют студенты основной национальности, что в целом соответствует национальному составу жителей Китая [8]. Несмотря на то, что с 2011 года городское население Китая по численности превосходит сельское, большую часть исследуемой выборки составили жители деревень (67,2 % респондентов проживают в деревнях, 26,1 % – в небольших городах, 6,7 % – в больших городах). Учебную деятельность студентов можно в целом охарактеризовать как успешную: средний показатель успеваемости (при максимально возможном 100 баллов) составляет по годам обучения от 79,3 (на первом курсе) до 84,5 балла (на четвертом курсе), минимальным показателем успеваемости является 69,3 (на первом курсе), максимальным – 92,4 балла (на четвертом курсе). Надо отметить, что продолжить обучение в университете после сессии могут студенты, сдавшие сессию не менее чем на 60 баллов.

Таким образом, спецификой ситуации социализации китайских студентов в университете является преимущественное отсутствие опыта самостоятельного проживания и широкого социального взаимодействия (в силу проживания в деревнях и небольших городах, преимущественно один ребенок в семье), значительное изменение и относительная автономность их социальной ситуации развития (учебное и личностное взаимодействие преимущественно происходит в университетском городке), высокая значимость учебной деятельности как условия дальнейшей успешной социализации [15]. Была выдвинута гипотеза, что подобная ситуация может способствовать проявлению специфики в системе взаимоотношений студентов как показателей трудностей данного этапа социализации.

Анкета «Трудности в социальном взаимодействии» (R. Zheng) включает четыре шкалы: трудности в вербальном общении, обеспокоенность социальным взаимодействием, проблемы в межличностных отношениях, отношениях с противоположным полом. При оценке среднего балла по итоговому показателю анкеты (максимум 28 баллов) можно отметить, что соци-

альное взаимодействие студентов всех курсов выглядит успешным: среднее значение – от 6,9 (первый курс) до 4,9 (третий курс). Относительно больше трудностей испытывают студенты 1 и 2 курсов, что соответствует закономерностям протекания процессов адаптации. Наличие существенных проблем в социальном взаимодействии присутствует лишь у 5,6% студентов 1 курса, средний уровень трудностей присутствует у определенного числа студентов всех курсов (первый – 25%, второй – 21,1%, третий – 5,7%, четвертый – 12%).

У отдельных студентов можно отметить присутствие высокой обеспокоенности состоянием своего общения с другими людьми, чувством одиночества, трудности в области общения с противоположным полом (шкалы 2 и 4).

Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А. Ф. Фидлеру), в основе которой лежит метод семантического дифференциала, в целом показала высокую самооценку атмосферы в группах студентов (по всем 10 шкалам: дружелюбие, согласие, удовлетворенность, продуктивность, теплота, сотрудничество, взаимная поддержка, увлеченность, занимательность, успешность). При возможном диапазоне оценок от 10 (положительная атмосфера) до 80 баллов (отрицательная атмосфера). Особенно студенты отмечают атмосферу дружелюбия (в отличие от враждебности).

Изучение межличностных отношений проводилось непараметрическим вариантом методики социометрии. Данный вариант методики позволяет наряду с положением в группе оценить экспансивность респондента в отношениях. Полученные данные показали наличие специфической групповой структуры в изученных студенческих группах. В условиях отсутствия ограничения по числу выборов и неравномерности составов изученных групп затруднено определение общих критериев социометрических статусных категорий. Однако можно отметить, что в каждой из групп присутствуют один-два социометрических лидера, которых выбирают более 50% всех членов группы, 1–2 – изолированных (кроме группы 4 курса, в которой двое испытуемых получили по одному взаимному выбору), принятые, пренебрегаемые. От первого к четвертому курсу в целом растет показатель среднего числа сделанных, а, соответственно, и полученных выборов (1 курс – 4,75; 2 курс – 7,21; 3 курс – 5,66; 4 курс – 8,4). Относительно стабильными остаются показатели взаимности в группах (60% от числа выборов на первом курсе, до 71% на четвертом). Студенты, сделавшие наибольшее число выборов, имеют статус лидеров и предпочитаемых в своих группах. Респонденты, которые ограничились 1–2 выборами, присутствуют во всех группах, кроме четвертого курса. Существуют подгруппы с высоким уровнем взаимности в выборах, что обусловлено реальными условиями взаимодействия (например, проживанием в одной комнате в общежитии).

Таким образом, можно отметить, что в учебных группах китайских студентов прослеживаются общие закономерности групповой динамики, от-

мечаемые российскими и отечественными авторами [10]: группы разных курсов имеют схожие структуры, от первого курса к четвертому возрастает интенсивность и экспансивность в межличностных отношениях, в также повышается уровень взаимности в отношениях. Требуется дополнительного анализа выделенный феномен лидерства в группах.

Является актуальным пополнение знаний об особенностях взаимоотношений в группах белорусских и китайских студентов как условия профессиональной и личностной социализации. Исследование межличностных отношений студентов в учебной группе является актуальной задачей, решение которой поможет достигнуть цели повышения качества подготовки специалистов и развития личности. Для определения критериев эффективности межличностных отношений в студенческой группе как условия успешной личностной и профессиональной социализации студентов, проведения сравнительного исследования структурно-содержательных компонентов межличностных отношений в группах китайских и белорусских студентов, разработки методических рекомендаций по организации психологического сопровождения профессиональной и личностной социализации студентов в условиях поликультурного образовательного пространства учреждения высшего образования планируется продолжение исследования.

Список использованных источников

1. Юй, Г. Социальная психология / Г. Юй // Издательство Пекинского педагогического университета. – 2006. – С. 93. – Кит. яз.
2. Чжэн, Ц. Об этапах развития и основном содержании социализации студентов / Ц. Чжэн, В. Шуй // Журнал Чунцинского института. – 2004. – № 1. – С. 132–134. – Кит. яз.
3. Ван, Л. Анализ содержания социализации студентов университета / Л. Ван, Ц. Бао // Журнал Анканского педагогического института. – 2005. – № 3. – С. 84 – 86. – Кит. яз.
4. Сюй, Л. Причины социализации студентов университета с препятствиями / Л. Сюй, Ц. Шен // Журнал высшее образование Цзянсу. – 2000. – № 03. – С. 122–123. – Кит. яз.
5. Чжан, Ц. Изучение социализации студентов университета / Ц. Чжан // Журнал профессионально-технического педагогического института Хэнань. – 2004. – № 4. – С. 52–54. – Кит. яз.
6. Лу, Ц. Проблемы социализации студентов университета и контрмеры качественного образования / Ц. Лу // Журнал технологического института Наньтун. – 2000. – № S1. – С. 46–49. – Кит. яз.
7. Пан, Х. Анализ барьеров социализации студентов университета и контрмер / Х. Пан // Журнал образования института Чэнду. – 2005. – № 01. – С. 84–85. – Кит. яз.
8. Ян, Ибо Характеристика межличностных отношений современных студентов (на примере КНР) / Ян Ибо, О. В. Леганькова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2018. – Вып. 18, ч. 3. – С. 141–148.
9. Шаронов, А. Наша хроническая занятость – это наша трусость [Электронный ресурс] / А. Шаронов. – 16.05.2017. – Режим доступа: <https://www.kantiana.ru/news/142/209523/>. – Дата доступа: 06.09.2018.
10. Кондратьев, Ю. М. Специфика отношений межличностной значимости в студенческой группе на разных этапах обучения [Электронный ресурс] / Ю. М. Кондратьев //

Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml>. – Дата доступа: 27.02.2019.

11. *Фельдштейн, Д. И.* Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 46–65.

12. *Чжэн, Ж.* Анкета «Трудности в социальном взаимодействии» [Электронный ресурс] / Ж. Чжэн. – Режим доступа: <https://wenku.baidu.com/view/6a25c8b64431b90d6c85-c7e2.html> – Дата доступа: 27.02.2019.– Кит. яз.

13. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А. Ф. Фидлеру) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 190–191.

14. *Амельков, А. А.* Основы психологии межличностного взаимодействия в малой группе / А. А. Амельков. – Мозырь: Содействие, 2014. – 124 с.

15. *Лю, Цзэя* Психологическое здоровье студентов вузов в КНР / Цзэя Лю // Психологический журнал. – 2016. – № 2, т. 037. – С. 112–121.

(Дата подачи: 28.02.2019 г.)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Аблам О. Э.</i> ВИРТУЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ ИЛИ РЕСУРС ЛИЧНОСТИ	3
<i>Агейко О. В.</i> КОРРУПЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ	9
<i>Ахрамович А. А.</i> ПОНЯТИЕ ВАНДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ОБЩЕСТВЕННОГО ФЕНОМЕНА.....	15
<i>Бахмат Е. М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ТЕОРИИ ОТРАЖЕНИЯ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА РУКОВОДИТЕЛЯ У СУБЪЕКТОВ УПРАВЛЕНИЯ	23
<i>Баширова Ю. В.</i> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ.....	31
<i>Белановская О. В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГА В ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЯХ СТУДЕНТОВ	39
<i>Бельская-Корней Н. В., Яценко Т. Е.</i> РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА СУПРУЖЕСКОЙ СЕМЬИ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ.....	48
<i>Богданович А. Э.</i> ВЛИЯНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ВЫБОР ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА	56
<i>Бондарчук Е. В.</i> СВЯЗЬ САМОПОЗНАНИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ	64
<i>Волох Н. В.</i> НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД НА ЖИТЕЙСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ.....	72
<i>Врублевский А. В., Лепешинский Н. Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ОТНОШЕНИЯ К РИСКУ У БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПОЖАРНЫХ-СПАСАТЕЛЕЙ.....	79

<i>Гаурилюс А. И.</i> СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В СТРУКТУРЕ СИГНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	91
<i>Головнева О. С.</i> ИДЕНТИЧНОСТЬ УСЫНОВЛЕННОГО И КОМПЕТЕНЦИИ УСЫНОВИТЕЛЕЙ.....	97
<i>Дроздова Н. В., Лобанов А. П.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЛОГИКА, РАЦИО, ИНТУИЦИЯ.....	104
<i>Журавкина И. С.</i> ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ	113
<i>Иванцов С. В.</i> ЛИЧНОСТЬ КАК МАСКА И НЕКОТОРЫЕ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ.....	120
<i>Карнелович М. М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ «Я» БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ВРАЧЕЙ И ПСИХОЛОГОВ	127
<i>Катренко О. А.</i> МАНИПУЛЯТИВНЫЙ АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ НЕГАТИВНОГО ТЕЛЕВИЗИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ.....	136
<i>Киселева Т. В., Мельник Е. В.</i> ЛИЧНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	147
<i>Климушко Е. И.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ	158
<i>Коверец Е. С.</i> СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ	165
<i>Коломейцев Ю. А., Терехов А. А.</i> ИНДИВИДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПАТРИОТИЗМЕ КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ	172
<i>Корзун С. А., Нифонтова Т. А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ.....	179
<i>Коробейко С. В.</i> РОЛЬ ЗНАНИЙ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА	186

<i>Лобанов А. П., Верамейчик В. Ю.</i> ПРОФИЛЬ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ ОБУЧЕНИЯ.....	192
<i>Лямин Д. П.</i> ИЗУЧЕНИЕ, АНАЛИЗ И КОРРЕКТИРОВКА СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК К ВООРУЖЕННЫМ СИЛАМ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	198
<i>Малостева Т. Н.</i> ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА РОЛЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	206
<i>Медведская Е. И.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА ДЕЦЕНТРАЦИЮ АКТИВНЫМИ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЯМИ.....	213
<i>Михалев А. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ БЕСПИЛОТНЫМИ АВИАЦИОННЫМИ КОМПЛЕКСАМИ	220
<i>Морозов А. А.</i> ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	229
<i>Перилевич А. И., Бараева Е. И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРОВ БЕСПИЛОТНЫХ АВИАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ	237
<i>Плавник Н. К., Лешкевич Е. В.</i> ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ	244
<i>Плескачева Н. М.</i> ВЕБ-ПРОСТРАНСТВО КАК ПРИЗНАК СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ПОКОЛЕНИЯ Z.....	250
<i>Поликарпов В. А.</i> МОДЕЛИ ПАМЯТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	257
<i>Полянская Т. В.</i> ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	265
<i>Пономарева М. А.</i> СОПРОТИВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛА ИЗМЕНЕНИЯМ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	274
<i>Пыжова Н. Н.</i> КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО УПРАВЛЕНЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ	282

<i>Рзаева Ж. В.</i> ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	289
<i>Савко И. В.</i> ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	296
<i>Самаль Е. В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРЬЕРА: РОЛЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В КАРЬЕРНОМ ПРОДВИЖЕНИИ	305
<i>Селезнева И. Н.</i> ОБРАЗ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИМПЛИЦИТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ	312
<i>Семак В. И.</i> ПОСЛЕДСТВИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИНФОРМАЦИИ ЧЕРЕЗ ИНТЕРНЕТ И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ НА СОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	320
<i>Сериков А. В.</i> СУЩНОСТЬ И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ	327
<i>Сидельникова Е. С.</i> ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ПОНЯТИЕ И СТРАТЕГИЯ	335
<i>Сизанов А. Н., Климушко Е. И.</i> СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ	342
<i>Синюк Д. Э., Москалюк В. Ю.</i> СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ СОТРУДНИКАМИ ПРЕДПРИЯТИЯ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ	349
<i>Скрипачева Е. И.</i> НАУЧЕНИЕ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ	356
<i>Смирнов С. И.</i> РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПРИ ДЕГЕНЕРАЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ	365
<i>Стишенок И. В.</i> СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ГАРМОНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ	380
<i>Тюпин Р. Л., Бараева Е. И.</i> ИСТОРИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА НА ЛЕТНЫЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	387

<i>Ульянова А. Ю.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ	394
<i>Урбанович А. А.</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ВЫБОРА ПРИОРИТЕТОВ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	401
<i>Хриптович В. А.</i> СТАНОВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВОЙ АДДИКТИВНОСТИ.....	407
<i>Шаблюк О. Ф.</i> ФЛУКТУАЦИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК СИСТЕМНЫЙ ФЕНОМЕН	415
<i>Ян Ибо, Леганькова О. В.</i> МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	423

Научное издание

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 19

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*

Редактор *Н. В. Боярова*

Компьютерная верстка *А. Г. Седро*

Подписано в печать 29.07.2019. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 27,54. Уч.-изд. л. 25,34. Тираж 100 экз. Заказ 50.

Издатель и полиграфическое исполнение:

государственное учреждение образования

«Республиканский институт высшей школы».

Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/174 от 12.02.2014.

Ул. Московская, 15, 220007, г. Минск.