

ISSN 2077-4885

# НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского  
института высшей школы

*Исторические и психолого-педагогические науки*

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 18

В трех частях

Часть 2

Минск  
РИВШ  
2018

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 21 декабря 2017 г.)

Редакционная коллегия:  
пред. редкол., д-р физ.-мат. наук проф. *В. А. Гайсёнок*;  
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. Воробьёв*;  
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*

*О. В. Агейко*

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

*O. V. Ageiko*

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

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО КАК КРИТЕРИЙ СОСТОЯНИЯ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ**

## **EMOTIONAL BURNOUT CIVIL SERVANT AS A CRITERION OF THE STATE OF HIS MENTAL HEALTH**

*В статье рассмотрены подходы к феномену эмоционального выгорания как критерию психологического здоровья. Приводятся результаты исследования эмоционального выгорания государственных служащих, выделены гендерные аспекты данного феномена, определены направления профилактики и коррекции эмоционального выгорания государственных служащих.*

*Ключевые слова: государственный служащий; психологическое здоровье; эмоциональное выгорание; депрессия; профессиональное напряжение.*

*The article considers approaches to the phenomenon of emotional burnout as a criterion of psychological health. The results of the study of emotional burnout of civil servants, highlighted the gender aspects of this phenomenon, identified areas for prevention and correction of emotional burnout of civil servants.*

*Key words: civil servant; psychological health; emotional burnout; depression; professional tension.*

Здоровье является одним из условий эффективной профессиональной деятельности государственных служащих. Оно составляет относительно неспецифическую динамическую основу продуктивности всех аспектов управленческого труда и общего благополучия человека. Здоровье обуславливает гармоничное развитие личности, и как следствие, достижение «акме». Еще в древности здоровье понималось философами как главное условие свободной деятельности человека, его совершенства.

Актуальность исследования обусловлена следующими противоречиями: научной неразработанностью факторов, оказывающих влияние на появление симптомов эмоционального выгорания в среде государственных служащих и практикой применения; недостаточностью профилактики синдрома эмоционального выгорания государственных служащих и отсутствием методической базы по исследованию данного феномена; высокими соци-

альными и профессиональными требованиями, предъявляемыми к государственным служащим, и низким уровнем компетентности государственных служащих в вопросах возникновения и влияния профессионального стресса на жизнедеятельность, путях его профилактики и коррекции.

Профессиональная деятельность сотрудников государственной службы отличается высокой нервно-психической напряженностью, обусловленной воздействием многочисленных стресс-факторов, кроющихся в самой специфике работы в государственном аппарате. Строгая вертикальная дисциплина, давление определенных социальных норм, соблюдение жестких авторитарно-бюрократических требований и ограничений, связанных с замещением государственной должности, высокая коммуникативная насыщенность труда, необходимость принятия ответственных решений в сжатые сроки, высокая динамичность изменения должностного статуса и др. – все это способствует повышению уровня тревожности, росту чувства неудовлетворенности, а также развитию хронической усталости. В свою очередь, это отрицательно сказывается на состоянии здоровья и работоспособности и может стать причиной профессионального кризиса. Состояние перманентного стресса часто способствует увеличению риска развития у этой категории специалистов различных нервно-психических расстройств, формированию синдрома профессионального «выгорания» (H. Freudenberg, 1974) [10], определенного также как «синдром эмоционального истощения».

В ходе многолетнего изучения воздействия стресса на государственных служащих в Великобритании получены данные, указывающие на связь между невозможностью принимать самостоятельные решения и управлять рабочим процессом, что приводит к эмоциональному «выгоранию», и риском развития у них сердечно-сосудистых заболеваний. По данным Американского института стресса, последствия профессионального «выгорания» выражаются в текучести кадров, абсентеизме, низкой продуктивности и возрастающих компенсациях на обеспечение здоровья работников [6]. «Выгорание» может стать причиной не только невротических и психических, но и психосоматических заболеваний [1; 2]. Его описание соответствует диагностическим критериям рубрики «Расстройства адаптации» МКБ-10, включающей в себя состояния субъективного стресса и эмоционального расстройства, затрудняющих социальное функционирование и возникающих в период адаптации к определенным стрессовым событиям, а также возможность развития соматического заболевания. Жесткая, построенная на иррациональных внутренних установках тенденция постоянно сдерживать выражение своих чувств в эмоционально напряженной коммуникации сопровождается выраженным изменением вегетативных реакций и хронизацией их расстройств.

К. Кондо определяет синдром «эмоционального сгорания» как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Этому определению соответствует

и данное им толкование понятия «сгорание», которому подвержены прежде всего те, кто альтруистически и интенсивно работает с людьми. Такая эмоционально напряженная работа сопровождается чрезмерной тратой психической энергии, приводит к психосоматической усталости (изнурение) и эмоциональному истощению (исчерпывание), в результате появляются беспокойство (тревога), раздражение, гнев, пониженная самооценка на фоне учащенного сердцебиения, одышка, желудочно-кишечные расстройства, головные боли, пониженное давление, нарушение сна; как правило, возникают и семейные проблемы. Воздействие стрессогенных факторов, вызывающих явление «эмоционального сгорания», охватывает значительный круг профессий, расширяя число подверженных этому феномену.

В 2017 г. нами было проведено исследование особенностей синдрома профессионального «выгорания» у государственных служащих на базе Академии управления при Президенте Республики Беларусь. В исследовании приняли участие 124 (74 мужчины и 50 женщин) государственных служащих различных государственных структур (администрации, налоговой службы, судебного департамента), которые при существенной разнице в выполняемых функциях имеют схожую степень коммуникативной нагрузки.

Основным диагностическим инструментом для изучения интенсивности «выгорания» у государственных служащих являлась методика «Отношение к работе и профессиональное выгорание» (ОРПВ) (В. А. Винакур, 2009) [4], прошедшая валидизацию [5] и раскрывающая «выгорание» как многомерное понятие, в котором сходятся различные компоненты социально-психологической дезадаптации профессионалов (аффективные, личностные, соматические, социальные). Методика позволяет определить субъективное отношение работников к ситуациям профессионального взаимодействия в процессе развития синдрома и оценку ими степени влияния профессиональных проблем на свое эмоциональное и соматическое состояние. В опросник входит 9 шкал, соответствующих концептуальным представлениям об основных компонентах синдрома профессионального «выгорания»: «эмоциональное истощение», «напряженность в работе», «снижение удовлетворенности работой и оценка ее значимости», «профессиональный перфекционизм», «самооценка качества работы», «помощь и психологическая поддержка коллег в работе», «профессиональное развитие и самоусовершенствование», «общая самооценка» и «состояние здоровья и общая адаптация».

В качестве критерия, являющегося достаточно информативным для оценки полученных данных, мы взяли образец В. А. Винакура и Е. В. Агаповой и использовали средние и медианные значения отдельных шкал ОРПВ. Для изучения выгорания у государственных служащих как целостного и многофакторного процесса был также определен интегративный индекс профессионального «выгорания» (ИИ пв)  $[(M \pm m) : (45,54 \pm 0,53)$  баллов,

медиана – 44,96 балла]. В целом выраженность синдрома профессионального «выгорания» у государственных служащих соответствует среднему уровню, что может свидетельствовать о соблюдении определенного баланса между нагрузками, стрессующими ситуациями на работе и используемыми стратегиями совладания с ними. Однако следует отметить, что во многих случаях на ранних стадиях развития «выгорание» протекает без четких диагностических критериев.

Корреляционный анализ шкал показал высокую степень взаимосвязей основных компонентов «выгорания», что подтверждает концептуальную корректность их включения в структуру синдрома профессионального «выгорания» государственных служащих. Наиболее значимые корреляционные связи получены между шкалой «эмоциональное истощение» и шкалами «напряженность в работе» ( $r = 0,77$ ), «самооценка качества работы» ( $r = 0,64$ ), «состояние здоровья и общая адаптация» ( $r = 0,87$ ), а также между шкалой «напряженность в работе» и шкалами «самооценка качества работы» ( $r = 0,63$ ), «состояние здоровья и общая адаптация» ( $r = 0,79$ ). Полученные данные свидетельствуют о том, что повышение субъективной оценки испытываемой рабочей нагрузки связано с возрастанием эмоционального истощения и усилением беспокойства по поводу возможности формирования профессионального «выгорания». Увеличение рабочей нагрузки и эмоциональное истощение сопровождаются ухудшением состояния здоровья, а также отрицательно сказываются на качестве работы.

Изучение гендерных различий в формировании профессионального «выгорания» у государственных служащих показало, что у женщин отмечаются достоверно более высокие показатели эмоционального истощения ( $p < 0,01$ ), снижение удовлетворенности работой ( $p < 0,01$ ), а также более низкие общая самооценка ( $p < 0,05$ ), самооценка качества работы ( $p < 0,05$ ) и состояния здоровья и общей адаптации ( $p < 0,05$ ). В целом, женщины в большей степени, чем мужчины, подвержены «выгоранию» на работе ( $p < 0,05$ ). Также установлено, что развитие синдрома профессионального «выгорания» у государственных служащих не зависит от должностного статуса, стажа государственной службы, социальной динамики и возраста работников.

Самые высокие корреляционные связи получены между уровнем депрессии и такими компонентами синдрома «выгорания», как «эмоциональное истощение», «напряженность в работе» и «состояние здоровья и общая адаптация». Это свидетельствует о том, что испытываемое работниками эмоциональное истощение, высокие рабочие нагрузки и низкая субъективная оценка состояния своего здоровья в существенной степени связаны с развитием у них депрессии. В целом, при выраженной депрессии у государственных служащих отмечаются более высокий уровень «выгорания» ( $r = 0,65$ ).

Однако мы разделяем точку зрения Б. А. Бинакур и Е. Б. Агаповой о том, что связь депрессии и «выгорания» у государственных служащих имеет весьма сложный характер. И нельзя однозначно утверждать, что депрес-

сия является следствием «выгорания». Скорее, здесь нужно говорить о цикличности процесса, о сложном взаимовлиянии этих двух синдромов, которые в процессе развития могут усиливать друг друга: «выгорание» способствует развитию депрессии, и, наоборот, по мере усиления депрессивной симптоматики увеличивается интенсивность «выгорания». Если депрессию рассматривать как составляющую компонента «выгорания» – «состояние здоровья и общая адаптация», то «вес» данного компонента в общей структуре «выгорания» государственных служащих значительно выше, чем у представителей других коммуникативных профессий (менеджеров и медицинских психологов [5]).

О наличии высокого уровня выгорания свидетельствуют высокие оценки по субшкалам «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация» и низкие – по шкале «Профессиональная эффективность» (редукция персональных достижений). Соответственно, чем ниже работник оценивает свои возможности и достижения, меньше удовлетворен самореализацией в профессии, тем больше выражен синдром выгорания.

Ухудшение состояния здоровья государственных служащих не позволяет выполнять им свою работу на достаточно высоком качественном уровне, что негативно сказывается на эффективности их деятельности. Об этом свидетельствуют значимые положительные корреляции показателя шкалы «самооценка качества работы» методики ОРПВ с показателем шкалы «состояние здоровья и общая адаптация» ( $r = 0,69$ ). Таким образом, синдром профессионального «выгорания» у государственных служащих представляет собой сложный многомерный конструкт, в котором сочетаются различные компоненты дезадаптации, включая психосоматические расстройства, что таит в себе серьезную угрозу их здоровью и негативно сказывается на эффективности и качестве работы. Это определяет необходимость активных усилий, направленных на современную диагностику «выгорания», а также разработку индивидуальных программ психопрофилактики и антистрессовой коррекции с учетом личностных особенностей и адаптационных ресурсов работников как компонентов целостной технологии клинико и социально-психологического сопровождения профессиональной деятельности государственных служащих, что в целом будет способствовать укреплению их здоровья и повышению эффективности труда.

#### **Список использованных источников**

1. Агапова, Е. В. Профилактическая и клиническая медицина / Е. В. Агапова [и др.]. – 2011. – Т. 2(39). – С. 311.
2. Болучевская, В. В. Вестник Волг-ГМУ / В. В. Болучевская, М. Ю. Будников. – 2012. – № 22 (42). – С. 6–9.
3. Васюта, Г. Г. Факторы стресса государственных служащих и пути его предотвращения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. Г. Васюта. – М.: РГБ, 1998. – 24 с.
4. Винокур, В. А. Опросник «ОРПВ» (Отношение к работе и профессиональное «выгорание») // А. В. Винокур // Методика психологической диагностики профессионального «выгорания» в «помогающих» профессиях: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПбМАПО, 2009. – 24 с.

5. Винокур, В. А. Валидизация методики психологической диагностики профессионального «выгорания» в «помогающих» профессиях (опросника «ОПРВ») [Электронный ресурс] / В. А. Винокур, О. А. Клиценко // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 21. – URL: <http://medpsy.ru>.

6. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова [и др.]. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.

7. Лексиконы психиатрии Всемирной организации здравоохранения: пер. с англ. – Киев: Сфера, 2001. – 398 с.

8. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. – 816 с.

9. Черникова, Т. В. Вестник ВолгГМУ / Т. В. Черникова [и др.]. – 2012. – № 23(43). – С. 100–103.

10. Freudenberger, H. Journal of Social Sciences / H. Freudenberger. – 1974. – Vol. 30(1). – P. 159–165.

11. Kessler, R. S. Annual Review of Psychology / R. S. Kessler. – 1997. – Vol. 48. – P. 191–214.

12. Maslach, C. J. Оссир. Beh / C. Maslach, S. E. Jackson. – 1981. – № 22. – P. 99–113.

(Дата подачи: 27.02.2018 г.)

*Н. В. Азарёнок*

Институт психологии БГПУ, Минск

*N. V. Azaryonok*

Institute of Psychology BSPU, Minsk

УДК 316.6 (ГРНТИ 154125)

## ЭКОНОМИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

### ECONOMIC SELF-DETERMINATION OF MODERN YOUTH

*Статья посвящена экономическому самоопределению молодежи в переломные периоды развития общества. На основе эмпирического исследования выявлены и описаны особенности экономического самоопределения современной молодежи, выступающие важнейшим фактором экономической активности. Экономическое самоопределение как процесс фактически реализуется через совершение психологических операций с феноменами экономического сознания: экономического мышления, экономических представлений.*

*Ключевые слова: самоопределение; экономическое самоопределение; экономическое сознание; экономические представления; отношение к экономическим явлениям; экономическая активность.*

*This article is devoted to a problem which is topical in breaking periods of society development. It is economic self-determination of modern youth. On the basis of empirical research special features of this phenomenon were revealed and described. Economic self-determination as a process is actually realized through psychological operations with phenomena of economic awareness: economic thinking, economic images.*

*Key words: self-determination; economic self-determination; economic awareness; economic images; attitude to economic phenomena; economic activity.*

Интерес к исследованиям экономического самоопределения молодежи обусловлен стремительно меняющимися социально-экономическими усло-



виями, ставящими молодого человека перед выбором своего места в системе экономических отношений. Молодым людям необходимо определиться с видом экономической деятельности, найти и достигнуть наиболее выгодного положения в экономической системе с позиции своих стратегических и тактических целей [1]. Для них уже недостаточно просто определить свое положение в сложившейся социальной структуре, важным становится возможность активно участвовать в формировании определенных рыночных отношений. Именно качество экономического самоопределения, по мнению Т. С. Сандлер и Л. В. Шибаевой, определяет степень экономической активности людей не только в области стратегий потребления, но и в социальной практике организации жизни в целом [2]. При этом «самоопределение – центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений» [3, с. 252].

В. А. Бодров отмечает, что самоопределение имеет процессуальную и результативную характеристики. Последняя представляется как результат усвоения, закрепления и проявления смысловых личностных образований, прослеживается в изменении и развитии личности, может иметь форму самостоятельной активности личности, направленную на формирование и использование смысложизненных ориентаций [4].

В настоящее время в психологии отсутствует полная и единственно верная структурная модель экономического самоопределения [5]. Наибольший вклад в исследования экономического самоопределения в отечественной психологии внесли А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко. Согласно их подходу, экономическое самоопределение – самоопределение личности в экономической среде с целью достижения субъектом оптимальной позиции в системе экономических отношений на основе его отношения к социально-экономическим условиям и их динамике, а также представлений о смысле и целях жизни, жизненных принципах, ценностных идеалах и запретах, собственных притязаниях, ожиданиях и потенциальных возможностях как динамично развивающихся во времени психологических образованиях. Структура экономического самоопределения с позиции указанных авторов содержит два основных компонента – «стержень» (глубинное образование, которое включает в себя общее отношение к экономическим категориям, и ценностные представления человека) и «оболочка» (определяется текущим отношением, зависит от экономической ситуации и условий на данный момент) [6].

Таким образом, самоопределяясь в экономической среде, субъект наделяет материальные ресурсы теми смыслами и символическими значениями, которые отвечают его наиболее значимым потребностям, интересам, ценностям, идеалам и т. д., соизмеримым с реальными собственными возможностями их достижения.

Согласно представлениям А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко, компонентами экономического самоопределения являются субъективный эко-

номический статус, удовлетворенность различными сторонами экономической активности, оценка ее успешности, прогнозирование ее развития и т. д. В процессе самоопределения эти характеристики воздействуют на социальное поведение не непосредственно, а опосредствуются ценностно-смысловыми значениями экономических явлений и ресурсов. «Ценностно-смысловое значение определяется той функцией, которую на определенном этапе самоопределения субъекта в экономической действительности выполняют те или иные экономические явления» [6, с. 42].

По мнению А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко, для психологических исследований экономического самоопределения необходимо учитывать то, что в сознании конкретного экономического субъекта и, в частности, молодого человека существует ряд качественно различных уровней экономического благосостояния. «В соответствии с отличительными характеристиками каждого этапа самоопределения личности в экономической среде трансформируются отношения личности к богатству и бедности, деньгам и их эквивалентам, собственности и работе, прибыли и налогам и многим другим экономическим объектам и явлениям, а также отношение к самому себе, другим людям, социальным группам и обществу и человечеству в целом» [6, с. 14].

А. А. Акбарова подчеркивает, что экономическое самоопределение как процесс фактически реализуется через совершение психологических операций с феноменами экономического сознания [7]. При этом, согласно А. П. Вяткину и ряду других авторов, под экономическим сознанием подразумеваются «социальные представления, установки, отношения, оценки, мнения личности или социальной группы о разнообразных явлениях экономического содержания (экономических объектах)» [8, с. 103].

Экономические представления выступают детерминантами поведения человека общества массового потребления. Являясь элементом экономического сознания, они наряду с экономическим мышлением участвуют в создании модели экономической сферы жизни [9]. Следовательно, изучая представления, установки, отношения к ряду актуальных экономических явлений, выступающих элементами экономического сознания и результативной характеристикой экономического самоопределения, мы можем описать указанный вид самоопределения. В свою очередь анализ экономического самоопределения позволяет дать довольно полное и глубокое понимание мотивов, целей и направлений движения экономической деятельности современной молодежи.

Согласно задаче исследования – изучить специфику экономического самоопределения современной молодежи – был проведен опрос. В результате полученных ответов описаны отношения и представления молодежи о наиболее актуальных экономических феноменах современного рыночного общества, в которые активно включена молодежь: деньги, бедность, богатство, прибыль, собственность и налоги, а также представления об экономическом статусе, уровне материального благосостояния и работе.

В исследовании приняли участие 25 мужчин и 25 женщин в возрасте от 18 до 30 лет.

Обработка результатов опроса включала в себя процедуру группировки полученных представлений и характеристик отношений (категориальный анализ) с целью приведения всего массива данных в вид, позволяющий осуществить его количественный и качественный анализ. В ходе группировки выделились наиболее общие, ключевые категории анализа, которым давалось условное название.

Таким образом, *представления об экономическом статусе*, которые изучались с помощью вопроса «Мое место в современных экономических отношениях, экономический статус», состоит из следующих категорий: социальная роль (например, студент, молодой специалист, плательщик налогов), способ дохода (стипендия, зависимость от родителей и т. д.), недовольство и удовлетворенность экономическим статусом, представление не сформировано.

Статистически значимые различия по гендерному признаку (непарный t-критерий (Стьюдента)) были выявлены в высказываниях, относящихся к способу дохода ( $t = 2,3$ ;  $p = 0,03$ ), что можно увидеть в представленной диаграмме (рис. 1).



**Рис. 1. Категориально-процентная диаграмма представлений об экономическом статусе молодежи**

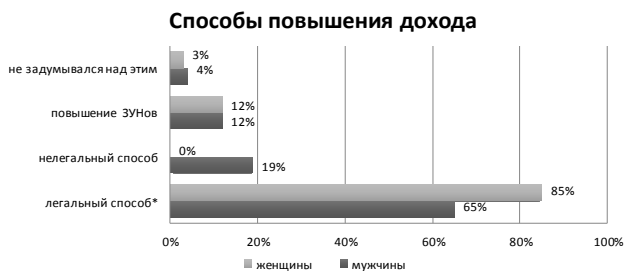
*Примечание:* \* достоверность при  $p \leq 0,05$ .

Следовательно, описывая свой экономический статус, девушки чаще относят его со способом дохода (например, определяя его как стипендия, заработок, материальная зависимость от родителей и т. д.), а мужчины – с социальной ролью (27 %) и недовольством финансовым положением (26 %) (бедный, денег не хватает на удовлетворение потребностей) и т. д. К сожалению, отдельно выделилась группа молодежи, у которой представление о собственном месте в экономических отношениях пока не сформировано. Они не смогли ответить на поставленный вопрос или написали: «плавающий статус; всегда меняется». При этом у юношей этот показатель встречается чаще (20 %), чем у девушек (6 %). Как отмечает В. Я. Суртаев, ценности в данном возрасте достаточно гибкие, они подвержены различным влияниям и носят еще недостаточно устойчивый характер [10]. По-

этому, с одной стороны, это может быть связано с еще не образовавшейся устойчивой системой ценностей и представлений экономического самоопределения, что вполне может соответствовать психологическим характеристикам данной возрастной группы, с другой – быть признаком молодежного инфантилизма, на который часто обращают внимание в последнее время преподаватели школ и вузов.

Относительно *способов повышения дохода* обозначились следующие категории: легальный (например, найти работу, создать свое дело), нелегальный (мошеннический путь), повышение ЗУНов (пройти курсы, получить второе образование). Небольшая часть молодежи (4 % юношей и 3 % девушек) не задумывались над тем, каким способом повысить доход. Статистически значимые различия были установлены в высказываниях, относящихся к легальному способу получения дохода ( $t = 2,25$ ;  $p = 0,03$ ).

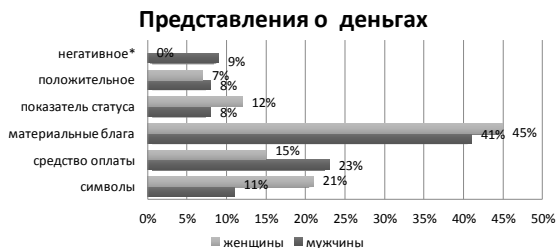
На рисунке 2 отчетливо видно, что девушки (85 %) в своих описаниях о способах получения доходов в большей степени, в сравнении с мужчинами (65 %), выбирают легальные, а следовательно, и более нравственные способы – «найти работу, работать по специальности, создать свое дело, развить активную деятельность» и т. д. Получить доход нелегальным способом (теневая экономика, грабеж, мошенническим путем) готовы 19 % юношей. Девушки в своих описаниях вообще не использовали данную категорию высказываний. На основании полученных результатов можно предположить, что морально-нравственная составляющая экономического самоопределения наиболее развита у молодых женщин.



**Рис. 2. Категориально-процентная диаграмма представлений о способах получения дохода молодежью**

*Примечание:* \* достоверность при  $p \leq 0,05$ .

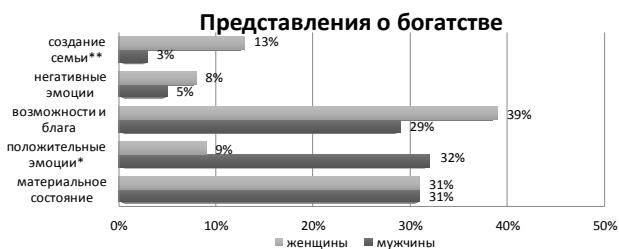
*Представления о деньгах* молодежи можно описать следующими категориями: символы (например, государственный знак, ценные бумаги), средство оплаты, материальные блага/возможности, показатель статуса/развития, положительные и негативные характеристики. Статистически значимые различия были установлены в высказываниях, отражающих негативное отношение к данной экономической ценности ( $t = 2,28$ ;  $p = 0,03$ ), что видно на рисунке 3.



**Рис. 3. Категориально-процентная диаграмма представления о деньгах молодежи**  
*Примечание:* \*достоверность при  $p \leq 0,05$ .

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что молодые люди чаще, чем девушки, используют при описании денег негативные характеристики – нужда, грязь и т. д. В основном молодежь (41 % мужчин и 45 % женщин) воспринимает деньги как материальные блага (еда, одежда, отдых и т. п.). Следовательно, в целом для современной молодежи свойственно положительное отношение к деньгам, однако юноши в большей степени склонны видеть в них и отрицательную составляющую.

*Представления о богатстве* молодежи определяют следующие категории: показатель материального состояния, положительные и негативные эмоции, возможности/материальные блага, создание семьи (например, дети; стабильность семьи; большая дружная семья, возможность создать семью). Показательно, что именно определение богатства как возможности создания и поддержания семьи актуальнее для девушек ( $t = 2,94$ ;  $p = 0,04$ ), а больше положительных эмоций феномен «Богатство» вызывает у юношей ( $t = 2,9$ ;  $p = 0,004$ ), что можно заметить на рисунке 4.



**Рис. 4. Категориально-процентная диаграмма представлений о богатстве молодежи**

*Примечание:* \*достоверность при  $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ .

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что богатство вызывает у мужчин гораздо больше положительных эмоций («это хорошо, здорово» и т. д.). В экономическом самоопределении девушек богатство, помимо общих благ (свобода передвижений, ни в чем себе не отказывать, беззаботная жизнь и т. д.), являющихся лидирующей категорией (39 %), пред-

ставляет возможность для создания семьи. Скорее всего, это объясняется большей осознанностью и заинтересованностью девушек этого возраста во вступлении в брак. Для старшего поколения связь «богатство – создание семьи» может показаться несколько меркантильной, но, на наш взгляд, столь прагматичный подход диктуется современными реалиями экономической ситуации. Поэтому факт осмысления того, что семью надо не просто создать, но еще и содержать, можно воспринимать положительной тенденцией экономического самоопределения современных девушек.

В проведенном исследовании в качестве составляющих экономического самоопределения были также изучены представления, установки и отношения к таким экономическим явлениям, как прибыль, собственность, налоги, свои доходы и работа.

В обозначенных феноменах значимых различий по гендерному принципу выявлено не было, однако обозначились некоторые интересные тенденции. Как юноши (84 %), так и девушки (88 %) оценивают свой доход на среднем уровне. Однако молодые мужчины (16 %) чаще девушек (8 %) оценивают себя как «бедных», что, возможно, связано с более высокими финансово-экономическими притязаниями первых. Материальным положением «скорее удовлетворены» 44 % юношей и 32 % девушек. Все респонденты планируют в будущем повысить свой доход.

*Бедность* в представлениях молодых людей связана со сложностью существования (37 % мужчин и 41 % женщин) и описывается посредством негативных эмоций и характеристик (32 % мужчин и 39 % женщин) – «состояние нужды и голода, сопровождаемое состоянием депрессии, апатией, связанное с духовной бедностью» и т. д., что вполне предсказуемо.

*Отношение к прибыли* от бизнеса изучалось при помощи вопроса «Прибыль от бизнеса должна быть...». Стоит отметить, что в ответах респондентов практически отсутствует нравственная сторона источников прибыли. Единичны ответы, которые содержали высказывания: «честно заработанная, легальная, чистая». Большая часть молодых людей (40 % юношей и 55 % девушек) выражает свое отношение к прибыли, используя в основном количественные оценки. Например, «достаточно большой, достойной, в плюс, превышающей расход». Отсутствие нравственного компонента в отношении возникновения прибыли заставляет задуматься об организации определенных воспитательных мероприятий и формировании этических норм ведения бизнеса у современной молодежи.

*Собственность* в представлениях молодежи тесно связана с материальными ценностями (52 % мужчины и 56 % женщины) и правом владения (31 % и 21 %). То есть собственность – это дом, автомобиль, недвижимость и т. д. При этом молодые люди считают важным, чтобы данные ценности были закреплены за владельцем правом владения, что подтверждалось высказываниями «вещи должны принадлежать по закону, это то, что в любое время и при любых обстоятельствах будет твоим». Следовательно, можно

предположить, что понятие «собственность» как юридическая категория сформировалось в экономическом сознании современной молодежи.

Обращают на себя внимание результаты представлений о *налогах*. Респондентам было предложено продолжить предложение: «Налоги для меня – это...». Результаты демонстрируют негативный характер (48 % мужчин и 35 % женщин) восприятия налогов молодыми людьми, которые определяют их как «несправедливость, сложности и трудности, бесполезную трату денег, грабеж», что свидетельствует о достаточно обостренном «чувстве налогового бремени» современной молодежи. Только 13 % юношей и 19 % девушек охарактеризовали налоги как гражданскую обязанность. Данный факт актуализирует необходимость формирования новых, более уместных и практичных установок «налогового менталитета» и «налоговой морали» у населения.

Оптимистичными, на наш взгляд, являются результаты экономического самоопределения современной молодежи в области *работы*. На первом месте в представлениях молодых людей то, что работа должна приносить положительные эмоции (39 % юношей и 40 % девушек). Например, «приносить радость, быть любимой, не скучной», а затем – иметь финансовую ценность (29 % и 33 % соответственно), т. е. быть высокооплачиваемой, денежной, удовлетворяющей материальные потребности. Отмечается факт, что молодые люди (15 %) в большей степени, чем девушки (6 %), обращают внимание на условия труда, а именно на график работы, ее месторасположение.

Таким образом, в отношении экономического самоопределения современной молодежи к ряду экономических феноменов прослеживается определенная категориальная структура, описывающая своеобразие представлений, отношений и установок к этим элементам экономической активности молодежи. При этом представления девушек отличаются более выраженным ценностно-смысловым значением.

#### **Список использованных источников**

1. *Полещук, Ю. А.* Удовлетворенность работой молодых специалистов как критерий их адаптации / Ю. А. Полещук, Н. А. Савостеев // Адаптация и саморегуляция личности: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 4–5 окт. 2012 г. / Рос. ун-т дружбы народов; науч. ред. В. И. Казаренков. – М., 2012. – С. 176–179.
2. *Сандлер, Т. С.* Задачный подход в исследовании развития экономического и нравственно-этического самоопределения юношества / Т. С. Сандлер, Л. В. Шибяева // Педагогика. Психология. – 2012. – № 1. – С. 46–62.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2003. – С. 528.
4. *Бодров, В. А.* Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие / В. А. Бодров. – 2-е изд. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 512 с.
5. *Азарёнок, Н. В.* Психологические детерминанты экономического самоопределения современной молодежи / Н. В. Азарёнок // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2017. – № 2(34). – С. 285–292.

6. Журавлев, А. Л. Феномены экономического самоопределения: социально-психологические механизмы действия / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Психология в экономике и управлении. – 2012. – № 2. – С. 6–17.

7. Акбарова, А. А. Оценка денег и экономического статуса как фактор экономического самоопределения современной молодежи / А. А. Акбарова // Психология в экономике и управлении. – 2014. – № 1. – С. 45–49.

8. Вяткин, А. П. Самоопределение личности в экономических ролях / А. П. Вяткин // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2006. – № 4. – С. 102–106.

9. Азарёнок, Н. В. Представления об экономических феноменах в современном белорусском социуме / Н. В. Азарёнок, А. П. Лобанов // Вести БГПУ. – Сер. 1. – 2017. – № 1. – С. 78–84.

10. Суртаев, В. Я. Молодежь и культура / В. Я. Суртаев. – СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та культуры и искусств, 1999. – 224 с.

(Дата подачи: 09.01.2017 г.)

*И. Н. Андреева*

Полоцкий государственный университет, Новополоцк

*I. N. Andreyeva*

Polotsk State University, Novopolotsk

УДК 159.923

## **МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ**

## **MODELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE: PROBLEMS OF CLASSIFICATION AND INTEGRATION**

*В статье содержится анализ классификаций моделей эмоционального интеллекта (ЭИ), в ходе которого обнаруживается ряд проблем в указанном концептуальном поле: 1) присутствие в модели личностных свойств; 2) соотношение объективной и рефлексивной оценки ЭИ; 3) дифференциация ЭИ и эмоциональной компетентности. Показано, что для определения целостной структуры эмоционального интеллекта необходима интеграция представлений о данном феномене на трех уровнях: 1) интеллект – личностные свойства; 2) врожденное – приобретенное в структуре ЭИ; 3) инструментальность – рефлексивность эмоционального интеллекта, которая реализована в авторской интегративной модели эмоционального интеллекта.*

*Ключевые слова: модель; эмоциональный интеллект; эмоциональная компетентность; интегративная структурная модель эмоционального интеллекта.*

*The article contains an analysis of the classifications of models of emotional intelligence (EI), during which a number of problems are identified in the indicated conceptual field: 1) the presence in the model of personal properties; 2) the ratio of objective and reflexive evaluation of EI; 3) differentiation of EI and emotional competence. It is shown that in order to determine the integral structure of emotional intelligence, it is necessary to integrate perceptions of this phenomenon on three levels: 1) intellect – personal properties; 2) congenital – acquired in the structure of EI; 3) instrumentality – the reflexivity of emotional intelligence, which is realized in the author's integrative model of emotional intelligence.*

*Key words: model; emotional intelligence; emotional competence; integrative structural model of emotional intelligence.*



Модель (фр. *module*, от лат. *modulus* – мера, аналог, образец) – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе [1], упрощенное представление реального устройства и/или протекающих в нем процессов, явлений. Разработка ряда моделей эмоционального интеллекта – совокупности когнитивных способностей к обработке эмоциональной информации – закономерно привела к необходимости их группировки. В настоящее время наиболее известны две зарубежные классификации моделей эмоционального интеллекта, основанием для которых является его место в структуре личности:

1. Классификация J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso [2] (ЭИ – вид интеллекта или когнитивно-личностное образование) дифференцирует модель способностей, в рамках которой ЭИ понимается как когнитивная способность, и «смешанные» модели, определяющие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных свойств (D. Goleman), либо только сочетание личностных свойств при отсутствии когнитивного компонента (R. Bar-On).

2. Классификация K. V. Petrides, A. Furnham [3] (ЭИ – вид интеллекта или черта личности), которые выделяют ЭИ как способность к обработке эмоциональной информации и как черту личности – «эмоциональную самоэффективность».

Анализируя существующие в настоящее время модели эмоционального интеллекта с точки зрения указанных классификаций, можно обнаружить, что спорным является присутствие в модели эмоционального интеллекта личностных свойств. Сторонники смешанных моделей (D. Goleman, R. Bar-On) включают в структуру ЭИ личностные свойства, порой имеющие к интеллекту весьма косвенное отношение. Авторы модели способностей J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, напротив, настаивают на ограничении понятия «эмоциональный интеллект» способностями к взаимодействию эмоций и интеллекта.

Дискуссия по поводу указанной проблемы затрагивает и отечественную психологию. В частности, по мнению А. В. Дегтярева, под интеллектом всегда понимается когнитивная характеристика, связанная с переработкой информации; если же эмоциональный интеллект трактовать исключительно как свойство личности, то становится необоснованным само использование понятия «интеллект» [4]. В то же время Д. В. Люсин характеризует эмоциональный интеллект как конструкт, имеющий двойственную природу, т. е. связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками [5], а М. А. Манойлова наряду с интеллектом включает в состав ЭИ эмоции и волю [6].

Отечественные модели эмоционального интеллекта являются смешанными (согласно первой классификации) – с акцентом на когнитивный компонент ЭИ (модель Д. В. Люсина [5]) или с выраженным приоритетом личностных свойств (модели М. А. Манойловой [6], Э. Л. Носенко и Н. В. Ковриги [7], И. Н. Мещеряковой [8]).

На наш взгляд, сила и слабость смешанных моделей состоит в сочетании интеллекта и личностных качеств. Слабость обнаруживается в том, что в них существует возможность утратить когнитивный компонент ЭИ, «заблудившись» среди личностных свойств, которые, по мнению исследователей, «способствуют успеху». В этом случае можно вслед за D. Goleman прийти к заключению, что эмоциональный интеллект – не что иное как «характер» [9]. Сила интеграции интеллекта и личностных свойств в том, что, акцентируя приоритетность когнитивной составляющей эмоционального интеллекта, мы не оставляем без внимания личностные свойства, взаимосвязанные с ЭИ и соучаствующие с ним в реализации его важнейшей функции – адаптивной. Такой подход соответствует представлениям об «интеллектуально-личностном потенциале» [10] и об опосредованности зрелого интеллектуального потенциала личностными характеристиками, которые играют ведущую роль в его проявлении [11].

Проблему теории и практики эмоционального интеллекта составляет также соотношение объективной оценки ЭИ и его рефлексивной оценки. Модель способностей предполагает измерение ЭИ при помощи объективных (задачных) тестов (например, методики MSCEIT), смешанные модели – с помощью опросников, основанных на самоощущении. И объективные тесты, и опросники не лишены недостатков: первые из них «не исследуют способностей человека, отличных от интеллекта...», мало что добавляют в плане предсказания его социальной эффективности», а вторые «передают измеряемое свойство, преломленное через призму самооценки и самопрезентации испытуемого» [12, с. 28]. В объективных тестах не решена проблема выбора правильного ответа, поскольку разные способы ее решения на материале одного и того же теста нередко дают результаты, плохо согласующиеся друг с другом [13].

Поскольку при изменении процедуры измерения конструкта изменяется и его содержание [14], неудивительно, что результаты измерения эмоционального интеллекта – способности и совокупности личностных черт – образуют низкую корреляцию [12], так как они измеряют различные аспекты ЭИ. Очевидно, что это две разные подсистемы способностей.

Результаты исследований при помощи методик, основанных на самоощущении, у скептически настроенных авторов ассоциируются с обманом, риском социальной привлекательности образа и управления им [15]. Однако в последнее время получены неоспоримые доказательства того, что результаты методик, основанных на самонаблюдении, обладают нейробиологическими корреляциями: например, ЭИ как черта коррелирует со скоростью обработки эмоциональной информации [16]. Высокие показатели ЭИ как черты позволяют успешно прогнозировать достижения в трудовой сфере, в уровне доходов, ориентацию на сотрудничество, социализированность среди сверстников [16]. Предполагается, что данные об ЭИ, полученные в результате самонаблюдения, предоставляют косвенную информацию о

подлинном уровне эмоционального интеллекта [17], а также отражают уверенность/неуверенность человека в собственной эмоциональной компетентности, которая может способствовать или препятствовать эффективности его деятельности. Это предположение целесообразно с точки зрения результатов исследований А. Бандуры, который показал, что самооффективность (т. е. представления о своей эффективности) связана с реальной эффективностью деятельности [18]. Учитывая наличие двух различных подсистем способностей эмоционального интеллекта, при его измерении целесообразно сочетать объективную оценку и результаты самоотчета.

Еще одна проблема классификации в концептуальном поле ЭИ – дифференциация эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта. Эмоциональная компетентность определяется как совокупность формирующихся на основе практического опыта компетенций, позволяющих применять знания, умения, принимать адекватные решения и действовать на основе результатов интеллектуальной обработки внутренней и внешней эмоциональной информации [19]. Сопоставление моделей ЭИ и эмоциональной компетентности (С. Saarni, Г. В. Юсуповой) позволяет предположить, что эмоциональные компетенции представляют собой социализированные, т. е. сформировавшиеся под влиянием социального окружения способности эмоционального интеллекта. В процессе диагностики сложно отделить врожденные компоненты способностей ЭИ от приобретенных компетенций в сфере понимания и управления эмоциями, что в данном случае означает условность демаркации границ в континууме «способности – знания».

Каждый из типов моделей характеризует эмоциональный интеллект с определенной точки зрения: под EQ понимается объективный уровень эмоционального интеллекта (модель способностей) или его самооценка («смешанные» модели; модели, основанные на измерении ЭИ посредством самоотчета), эмоциональные способности (модели эмоционального интеллекта) или компетенции в области эмоций (модели эмоциональной компетентности). Односторонний характер оценки эмоционального интеллекта приводит к тому, что большинство указанных моделей характеризуется низкой адекватностью и точностью.

Анализ приведенных выше проблем показывает, что эмоциональный интеллект – многомерный комплексный феномен и для определения его структуры требуется интеграция представлений о данном феномене на трех уровнях: 1) интеллект – личностные свойства; 2) врожденное – приобретенное в структуре ЭИ; 3) инструментальность – рефлексивность эмоционального интеллекта [19].

Необходимость интеграции в концептуальном поле ЭИ обосновывается результатами метаанализа, проведенного D. L. Joseph, D. A. Newman [20], которые пришли к заключению, что, хотя исследование эмоционального интеллекта как когнитивной способности более теоретически обосновано, однако такой подход страдает недостатком критериальной валидности,

а также приводит к появлению существенных гендерных различий в результатах тестирования. В то же время понимание ЭИ скорее как личностного свойства способствует более высокой критериальной валидности и выявляет менее выраженные гендерные различия, хотя и связано с более проблематичной теоретической обоснованностью [20]. Очевидно, что модель эмоционального интеллекта должна иметь интегративный характер, отражающий комплексную природу данного феномена. Разработка интегративной модели смогла бы повысить валидность исследований ЭИ.

В качестве одной из попыток интеграции может рассматриваться «Каскадная модель ЭИ», предложенная D. L. Joseph, D. A. Newman [20]. Она отражает связь восприятия эмоций, их понимания и эмоциональной регуляции с успешностью на работе, с одной стороны, и сознательностью, когнитивными способностями и эмоциональной стабильностью – с другой. Еще одну попытку интегрировать составляющие модели способностей и базовых «смешанных» моделей осуществили C. R. Seal, A. Andrews-Brown [21; 22]. Эмоциональный интеллект, с их точки зрения, представляет собой унитарный конструкт, объединяющий три основные его парадигмы: эмоциональную способность (модель J. D. Mayer, P. Salovey), эмоциональный фактор (модель R. Bar-On) и эмоциональную компетенцию (модель D. Goleman). Успешные индивиды обладают не только эмоциональной способностью (т. е. потенциальной способностью человека «использовать эмоциональную информацию для успешной адаптации в окружающей среде» [22, с. 146]), но и эмоциональным фактором (т. е. эмоциональными паттернами, набором стереотипных реакций), а также эмоциональной компетенцией (демонстрируют эффективное актуальное поведение).

Приведенным выше интегративным моделям эмоционального интеллекта недостает четкой методологической основы. «Каскадная модель» представляет собой попытку суммировать значимые для успешной деятельности (по мнению авторов) личностные свойства с эмоциональным интеллектом, однако указанные компоненты достаточно разнородны и не образуют систему. В модели R. C. Seal, A. Andrews-Brown остается непонятным следующее: если модели D. Goleman и R. Bar-On включают одни и те же конструкты [23], то по какой причине составляющие первой модели рассматриваются как «эмоциональная компетентность», а второй – как «эмоциональные паттерны»?

Насущная научная необходимость в решении приведенных выше проблем привела нас к разработке интегративной структурной модели эмоционального интеллекта [24], которая имеет трехуровневое строение. Иерархическая структура эмоционального интеллекта включает «интеллект индивида», «интеллект субъекта деятельности» и «интеллект личности». В рамках данной модели первый уровень характеризуется параметрами темперамента; второй – параметрами инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта; третий – личностными факторами.

Эмоциональный интеллект индивида представляет собой природные возможности когнитивных процессов индивида, обеспечивающих обработку эмоциональной информации, и включает врожденные предпосылки эмоциональных способностей, в качестве которых рассматриваются свойства темперамента (активность и ее характеристики: эргичность, темп и пластичность, а также эмоциональность).

Эмоциональный интеллект субъекта деятельности рассматривается как синтез эмоциональных способностей и компетенций, который формируется в процессе научения и последующей профессиональной деятельности. В соответствии с предположением о дихотомичности структуры эмоционального интеллекта выделяются две составляющие ЭИ субъекта деятельности (два надтипа эмоционального интеллекта): 1) инструментальный эмоциональный интеллект – сочетание интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации и эмоциональной компетентности, которое проявляется при решении практических задач и подлежит внешней объективной оценке; 2) индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект – представления об уровне собственного эмоционального интеллекта, которые формируются в результате рефлексии; осознаваемая эмоциональная самозффективность индивида в сфере эмоций. Первый из них представляет собой интеллектуальную способность, второй – более или менее точный рефлексивный образ интеллектуальности индивида в сфере эмоций.

Составляющими инструментального эмоционального интеллекта являются два «домена»: 1) опытный ЭИ, который включает способности к распознаванию, выражению и использованию эмоциональной информации без обязательного ее понимания; 2) стратегический ЭИ содержит способности к пониманию эмоций и управлению ими без обязательного хорошего восприятия эмоций или полного их переживания. Составляющими индивидуально-личностного (рефлексивного) эмоционального интеллекта являются: 1) межличностный ЭИ (МЭИ) – способности к пониманию чужих эмоций и управлению ими; 2) внутриличностный ЭИ (ВЭИ) – способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими. В рамках нашей модели составляющие инструментального и индивидуально-личностного ЭИ рассматриваются как типы эмоционального интеллекта. В соответствии с этим в составе разработанной нами модели можно выделить четыре типа ЭИ субъекта деятельности, два из которых являются инструментальными (опытный, стратегический), два – индивидуально-личностными (межличностный, внутриличностный). Данные типы могут образовывать различные комбинации, предполагающие выделение подтипов эмоционального интеллекта.

В соответствии с представлениями о том, что зрелый интеллектуальный потенциал характеризуется высокой степенью его опосредованности личностными характеристиками, которые играют ведущую роль в его проявлении, высшим уровнем развития ЭИ является эмоциональный интеллект личности. Он представляет собой определенное сочетание ЭИ субъекта деятельности с характеристиками личности, способствующими адаптации

индивида: в частности, с общительностью, социальной смелостью, эмоциональной устойчивостью, адаптивностью, принятием себя и других, эмоциональным комфортом, а также эмоциональной креативностью.

Таким образом, интегральный эмоциональный интеллект в рамках интегративной структурной модели рассматривается как когнитивно-личностное образование, как совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, компетенций, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации, а также коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и регулятивных личностных свойств, способствующих адаптации индивида.

### Список использованных источников

1. *Неуямин, Я. Г.* Модели в науке и технике: история, теория, практика / Я. Г. Неуямин; под ред. Н. С. Соломенко. – Л.: Наука, 1984. – 189 с.
2. *Mayer, J. D.* Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // *Amer. Psychologist*. – 2008. – Vol. 63, № 6. – P. 503–517.
3. *Petrides, K. V.* On the dimensional structure of emotional intelligence / K. V. Petrides, A. Furnham // *Personality and Individual Differences*. – 2000. – Vol. 29, № 2. – P. 313–320.
4. *Дегтярев, А. В.* Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] / А. В. Дегтярев // *Психол. наука и образование psyedu.ru*: электрон. журн. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2012/2/2912.phtml>. – Дата доступа: 17.02.2018.
5. *Люсин, Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. ст. / Ин-т психологии Рос. акад. наук; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2004. – С. 29–36.*
6. *Манойлова, М. А.* Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М. А. Манойлова. – Псков: Псков. гос. пед. ун-т, 2004. – 140 с.
7. *Носенко, Е. Л.* Эмоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – Київ: Вища шк., 2003. – 126 с.
8. *Мещерякова, И. Н.* Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. Н. Мещерякова; Курс. гос. ун-т. – Курск, 2011. – 26 с.
9. *Goleman, D.* Emotional intelligence: why it can matter more than IQ / D. Goleman. – N. Y.: Bantam Books, 1995. – XIV, 352 p.
10. *Корнилова, Т. В.* Психология неопределенности. Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов / Т. В. Корнилова // *Психол. журн.* – 2013. – Т. 34, № 3. – С. 89–100.
11. *Мельник, Ю. И.* Формы проявления интеллектуального потенциала человека / Ю. И. Мельник // *Проблемы взаимосвязи эмоций, мышления и воли: тез. VI рос. науч. конф., Рязань, 9–11 июня 1994 г. / Ряз. гос. пед. ун-т; редкол.: И. И. Купцов [и др.]. – Рязань, 1994. – С. 78–79.*
12. *Ушаков, Д. В.* Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы / Д. В. Ушаков // *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям: сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2009. – С. 11–30.*
13. *Roberts, R. D.* Does emotional intelligence meet traditional standards for intelligence? Some new data and conclusions / R. D. Roberts, M. Zeidner, G. Matthews // *Emotion*. – 2001. – Vol. 1, № 3. – P. 196–231.
14. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 2-е изд., расш. и доп. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 356 с.

15. *Zeidner, M.* Can emotional intelligence be schooled? A critical review / M. Zeidner, R. D. Roberts, G. Matthews // *Educational Psychologist*. – 2002. – Vol. 37, № 4. – P. 215–231.
16. *Лекавичене, Р.* Тест эмоционального интеллекта EI-DARL / Р. Лекавичене, Д. Антинене // *Вопр. психологии*. – 2015. – № 1. – С. 133–146.
17. *Люсин, Д. В.* Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям: сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова*. – М., 2009. – С. 264–278.
18. *Bandura, A.* Self-efficacy: toward a unifying theory of behaviour change / *The self in social psychology* / ed.: A. Bandura, R. F. Baumeister. – Philadelphia, 1999. – P. 285–288.
19. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк: Полоц. гос. ун-т, 2011. – 388 с.
20. *Joseph, D. L.* Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model / D. L. Joseph, D. A. Newman // *J. of Appl. Psychology*. – 2010. – Vol. 95, № 1. – P. 54–78.
21. Integrating the emotional intelligence construct: the relationship between emotional ability and emotional competence / C. R. Seal [et al.] // *Organization Management J.* – 2009. – Vol. 6. – P. 204–214.
22. *Seal, C. R.* An integrative model of emotional intelligence: emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence / C. R. Seal, A. Andrews-Brown // *Organization Management J.* – 2010. – Vol. 7, № 2. – P. 143–152.
23. *Панкратова, А. А.* Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели и теста Мэйера – Сэловея – Карузо / А. А. Панкратова // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. – 2014. – № 3. – С. 52–64.
24. *Андреева, И. Н.* Структура и типология эмоционального интеллекта: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / И. Н. Андреева; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2017. – 46 с.

(Дата подачи: 20.02.2018 г.)

*М. Л. Белановская, Н. И. Олифирович*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*M. Belanovskaya, N. Olifirovich*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 316.811:159.9

## **ОТ ДОБРАЧНОГО К ПРЕДБРАЧНОМУ ПЕРИОДУ: ДИНАМИКА СТРУКТУРЫ МОТИВОВ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН**

## **FROM PRE-MARITAL TO PRE-MARRIAGE PERIOD: THE DYNAMICS OF THE STRUCTURE OF THE MOTIVES OF MARRIAGE MEN AND WOMEN**

*В статье обоснована актуальность изучения мотивов вступления в брак как компонента психологической готовности к браку. Дано определение мотивов вступления в брак, определены типы мотивов. Описано эмпирическое исследование по изучению мо-*

тивов вступления в брак у не состоящих в браке мужчин и женщин в добрачном и предбрачном периоде. Осуществлено изучение структуры и иерархии выявленных мотивов. Проведен сравнительный анализ мотивов вступления в брак в добрачный и предбрачный период. Сделаны выводы и намечены перспективы дальнейших исследований.

*Ключевые слова:* психологическая готовность к браку; внутренние и внешние мотивы вступления в брак; добрачный и предбрачный периоды; мужчины и женщины.

*The article proves the urgency of studying the motives for marriage as a component of psychological readiness for marriage. The definition of the motives for marriage, defined types of motives. It described an empirical study on the motives for marriage in unmarried men and women in pre-marital and pre-marriage period. The structure and hierarchy of the identified motives are studied. A comparative analysis of the motives for marriage in the pre-marital and pre-marriage period was made. Conclusions are drawn and prospects for further research are outlined.*

*Key words:* psychological readiness for marriage; internal and external motives of marriage; pre-marital and pre-marriage period; men and women.

Семейные отношения являются той средой, которая формирует личность и детерминирует ее психическое развитие (А. А. Бодалев, И. С. Кон, М. С. Мацковский, М. Мид, В. С. Мухина, В. С. Собкин, А. С. Спиваковская, В. В. Столин, А. Г. Харчев, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий и др.). В свою очередь все негативные явления брачно-семейной сферы отражаются на социализации подрастающего поколения.

На современном этапе семейные взаимоотношения претерпевают глубинные изменения, связанные с трансформацией социальной среды. Молодые люди все чаще осознанно отказываются от вступления в брак, отдавая предпочтения кратковременным контактам или так называемым «гражданским бракам» (сожителству) (Л. Б. Шнейдер, Т. В. Андреева, А. Р. Михеева и др.); заключают браки, воспринимая их как пробные попытки; автономизируют брачное, сексуальное и репродуктивное поведение (С. И. Голод); психологически не подготовлены к супружеству и имеют неадекватные брачные установки и ожидания (Т. В. Андреева, Е. С. Калмыкова, С. В. Ковалев, В. Т. Лисовский, В. А. Сысенко, В. С. Торохтий, Л. Б. Шнейдер), что, в конечном итоге, ведет к трансформации традиционного института брака.

В условиях современных динамических процессов все большую значимость приобретает проблема психологической готовности молодых людей к браку и семейной жизни и, в частности, исследование мотивов вступления в брак, определяющих последующее брачное поведение личности. Проведенный многосторонний теоретический анализ показал, с одной стороны, недостаточный уровень разработанности в психологических исследованиях проблемы мотивов вступления в брак, с другой – их высокую значимость для формирования психологической готовности людей к браку и удовлетворенности брачно-семейными отношениями [1, с. 5].

Вступление в брак является определенным поведением человека. Мотивы в этом случае могут использоваться как объяснительный конструкт,



используемый для разьяснения причин поведения людей (того, почему они ведут себя именно так, а не иначе), его направленности и механизмов осуществления [2, с. 48]. В нашем представлении мотивы вступления в брак можно определить как структурный компонент психологической готовности к браку, побуждающий к осознанному брачному поведению и служащий условием для его реализации.

Основываясь на методологических основаниях теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана [3], мы выделяем в структуре мотивов вступления в брак внутренние и внешние мотивы. В основу деления мотивов на типы была положена, в качестве основной, классическая теория категоризации [4]. Внутренние мотивы детерминированы активностью субъекта и характеризуют: стремление человека к любви и привязанности в отношениях; желание любить и заботиться о партнере; восприятие брака как варианта саморазвития и личностного роста, источника физического благополучия и здоровья, способа принести пользу людям и обществу. Внешние мотивы детерминированы внешними источниками и связаны с отношением к браку как способу: достижения материальных благ; приобретения признания или популярности; получения помощи и содействия в семейном и внесемейном контексте; обретения желаемого социального статуса. Доминирование внешних или внутренних мотивов, вступления в брак может выступать в качестве оснований определенного брачного поведения человека. Кроме внутренних и внешних мотивов представляется возможным, на основе утверждений Д. А. Леонтьева [5], выделение смешанных (внутренне-внешних) мотивов вступления в брак как совмещающих внешние и внутренние мотивы при их равной мотивирующей силе воздействия.

Выявление типов мотивов вступления в брак ставит дополнительный вопрос о возможной динамике мотивов в структуре личности индивида. Данный аспект исследования соотносится с теорией Э. Диси и Р. Райана, которые, в рамках теории организмической интеграции, рассматривали континуум внешней мотивации и процесс перехода от внешней, контролируемой мотивации к внутренней, автономной (которая способствует повышению психологического благополучия) [3]. Доказательным фактом изменения мотивов могут служить и представления А. Н. Леонтьева о сдвиге мотива на цель, суть которых состоит в том, что цель, ранее побуждаемая к ее осуществлению каким-то мотивом, со временем приобретает самостоятельную силу, т. е. сама становится мотивом [6]. В таком случае можно предположить, что одни доминирующие мотивы вступления в брак под воздействием различных факторов могут сменяться другими. Данный факт может быть обусловлен изменениями, происходящими с личностью под воздействием как внешних, так и внутренних факторов. Вместе с тем следует отметить, что мотивы – довольно устойчивый конструкт, и внутренние изменения в нем носят довольно длительный характер. Таким образом, формирование мотивов вступления в брак – это длительный процесс, в результате которого

взгляды, установки и ориентации, сформировавшиеся в определенной обстановке, побуждают людей к активизации своей деятельности в направлении удовлетворения своих социальных и природных потребностей в браке.

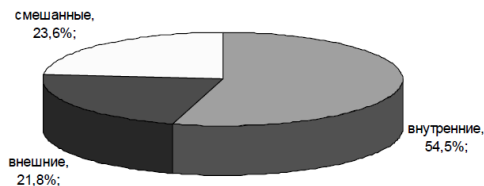
Основной задачей исследования являлось выявление мотивов вступления в брак у мужчин и женщин возраста ранней зрелости, изучение структуры и иерархии этих мотивов, а также их динамики от добрачного к предбрачному периоду. Исследование основных мотивов вступления в брак позволит понять и объяснить брачное поведение молодых людей, а также даст возможность проанализировать актуальные проблемы современного брака.

Задача исследования решалась в несколько этапов. На первом этапе проводилось параллельное исследование, имеющее основной целью выявление мотивов вступления в брак у мужчин и женщин в добрачном и предбрачном периоде. На втором этапе осуществлялось соотнесение полученных данных по структуре и иерархии мотивов у людей, находящихся на разных этапах подготовки к супружеским отношениям.

Следует отметить, что добрачный и предбрачный этапы выделяются в качестве компонентов периода формирования супружеской пары до брака. Период до принятия решения о вступлении в брак называется добрачным. Период от принятия решения о вступлении в брак до заключения брачного союза обозначается как предбрачный [7].

В исследовании мотивов вступления в брак в добрачный период приняли участие 110 не состоящих в браке мужчин и женщин в возрасте от 20 до 30 лет. Респондентам было предложено ответить на открытый вопрос, целью которого стало выявление мотивов, которые могли бы побудить молодых людей к вступлению в брак. В результате контент-анализа было выделено 54 мотива, побуждающих к вступлению в брак. Далее вся совокупность исследуемых мотивов вступления в брак, с помощью метода экспертных оценок, была разделена на внутренние и внешние. В состав экспертной группы входило пять специалистов в области психологии и психотерапии семьи. К внутренним мотивам вступления в брак было отнесено 23 мотива (42,6 %), а к внешним – 31 мотив (57,4 %). Следует отметить, что как у мужчин, так и у женщин верхние позиции в иерархии мотивов занимают внутренние мотивы вступления в брак.

Анализ преобладания у респондентов внутренних либо внешних мотивов позволил разделить выборочную совокупность на три группы (рис. 1). В первую вошли люди с преобладанием внутренних мотивов вступления в брак (60 респондентов, 54,5 % от выборки). Вторая группа включала людей с преобладанием внешних мотивов вступления в брак (24 респондента, 21,8 % от выборки). В третью были включены респонденты, не имеющие доминирующих внутренних либо внешних мотивов, т. е. обладающие смешанными (внутренне-внешними) мотивами вступления в брак (26 респондентов, 23,6 % от выборки).



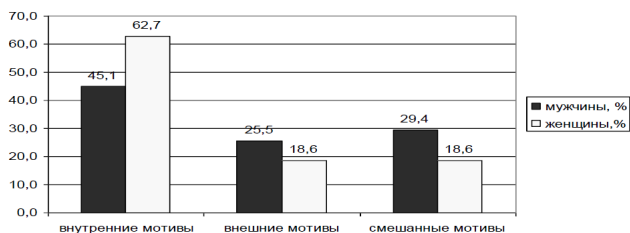
**Рис. 1. Доминирующие мотивы вступления в брак у респондентов в добрачный период (количество респондентов в %)**

Полученные данные позволяют утверждать, что большинство респондентов выделяют в качестве значимых причин вступления в брак внутренние мотивы. Однако для 45,5 % респондентов в добрачный период в качестве доминирующих выделяются внешние и смешанные мотивы вступления в брак. Полученные данные могут рассматриваться как фактор риска для формирования психологической готовности к браку.

Выявлено, что у женщин в добрачный период внутренние мотивы вступления в брак (62,7%) преобладают над смешанными и внешними (37,3 %). У мужчин смешанные и внешние мотивы вступления в брак (54,9 %) имеют более высокую выраженность по сравнению с внутренними (45,1 %).

Дальнейший статистический анализ показал, что у женщин значимо чаще преобладают внутренние мотивы вступления в брак, чем у мужчин ( $\varphi^*_{эмп} = 1,857$ , при  $p \leq 0,05$ ). Не выявлено статистически значимых различий по доминирующим внешним ( $\varphi^*_{эмп} = 0,873$ , при  $p > 0,05$ ) и смешанным мотивам ( $\varphi^*_{эмп} = 1,328$ , при  $p > 0,05$ ) у мужчин и женщин.

Таким образом, ведущие мотивы вступления в брак у женщин и мужчин в добрачный период различны (рис. 2). У мужчин отмечается преобладание внешних и смешанных над внутренними мотивами вступления в брак. У женщин внутренние мотивы вступления в брак доминируют над внешними и смешанными.



**Рис. 2. Структура ведущих мотивов вступления в брак мужчин и женщин в добрачный период (количество респондентов в %)**

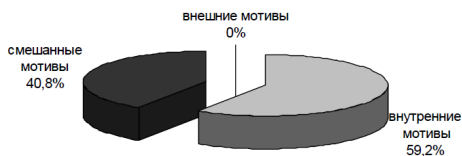
Выявление мотивов вступления в брак у мужчин и женщин в предбрачный период, т. е. непосредственно при заключении брака, проводилось

на базе отделений ЗАГСов г. Минска. В исследовании приняли участие 120 респондентов (60 мужчин и 60 женщин, вступающих в первый брак) в возрасте от 20 до 30 лет. Все респонденты впоследствии вступили в брак. Диагностика осуществлялась при помощи специально разработанного нами полуструктурированного самоотчета «Мотивы вступления в брак», включающего и открытые вопросы о мотивах, которые побудили молодых людей к вступлению в брак. В результате исследования были выявлены мотивы, которые побудили молодых людей к вступлению в брак.

Следующим этапом анализа явилось выделение внутренних и внешних мотивов вступления в брак, а также анализ их иерархии у мужчин и женщин. Аналогично предыдущему этапу исследования, вся совокупность выделенных мотивов вступления в брак была разделена на внутренние и внешние с помощью метода экспертных оценок. В иерархии мотивов вступления в брак наиболее значимыми для респондентов явились внутренние мотивы, тогда как внешние мотивы обладали меньшей значимостью.

Далее с помощью математических и статистических процедур для каждого респондента были определены средние ранги по показателям внешних и внутренних мотивов вступления в брак, которые в дальнейшем сравнивались между собой. Разделение мотивов на внутренние и внешние предполагало выделение в выборочной совокупности людей с преобладанием внутренних мотивов вступления в брак и людей с преобладанием внешних мотивов вступления в брак. Кроме того, была выделена группа респондентов, имеющая в равной степени внутренние и внешние мотивы. Исходя из недостаточной выраженности одного из типов мотивов над другим, данная группа респондентов была обозначена как обладающая смешанными (или внутренне-внешними) мотивами вступления в брак.

По выборочной совокупности людей с преобладанием внешних мотивов вступления в брак выявлено не было. Преобладание внутренних мотивов вступления в брак отмечалось у 59,2 %. Кроме того, была выделена группа респондентов с невыраженным преобладанием внутренних мотивов – со смешанными (внутренне-внешними) мотивами (40,8 %). Полученные данные отражены на рисунке 3. Было определено, что выявленная структура мотивов вступления в брак не зависит от пола респондентов ( $\varphi^*_{эмп} = 0,186$ , при  $p > 0,05$ ).



**Рис. 3. Преобладающие мотивы вступления в брак у респондентов предбрачного периода (количество респондентов в %)**

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в предбрачный период мужчины и женщины обладают сходными мотивами вступления в брак, среди которых наиболее значимыми являются внутренние, менее значимыми – смешанные (внутренне-внешние) и полностью отсутствуют внешние мотивы. Следует отметить, что, по мнению Э. Дисси и Р. Райана, люди, у которых преобладают внутренние стремления над внешними, психологически более благополучны, что проявляется в их более высокой самоактуализации и самоуважении, а значит, и в их самооэффективности [2; 3]. Также, основываясь на положениях Т. О. Гордеевой [8], можно предположить, что становление внутренней брачной мотивации, а вместе с ней и самостоятельности и саморегуляции оказывает влияние на психологическую готовность человека к браку, успешность его семейных отношений в будущем и на его психологическое благополучие.

Важным элементом работы явилось выявление различий в доминирующих мотивах вступления в брак у людей в добрачный и предбрачный период. Проведенный статистический анализ позволил выявить значимые различия доминирующих мотивов вступления в брак в добрачный и предбрачный период ( $\chi^2 = 31,602$ ;  $p \leq 0,01$ ). В предбрачный период, по сравнению с добрачным, у респондентов отмечается увеличение внутренних и смешанных мотивов при снижении внешних мотивов вступления в брак.

Анализ также показал значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) доминирующих мотивов вступления в брак в добрачный и предбрачный период в зависимости от пола респондентов (рисунок 4). У женщин при переходе от добрачного к предбрачному периоду отмечается полное отсутствие внешних мотивов и увеличение доминирующих смешанных мотивов, при этом внутренние мотивы вступления в брак практически не изменяются ( $\chi^2 = 15,835$ ;  $p \leq 0,01$ ). У мужчин при переходе от добрачного к предбрачному периоду выявлено полное отсутствие внешних мотивов, увеличение доминирующих внутренних и смешанных мотивов вступления в брак ( $\chi^2 = 17,367$ ;  $p \leq 0,01$ ).

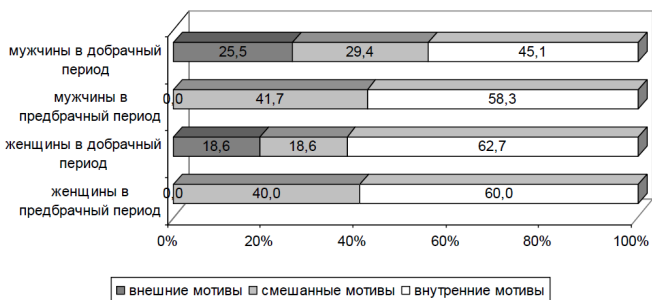


Рис. 4. Структура и динамика мотивов вступления в брак у мужчин и женщин при переходе от добрачного к предбрачному периоду (количество респондентов в %)

Полученные данные подтверждают научное предположение о том, что мотивы вступления в брак при переходе от добрачного к предбрачному периоду претерпевают качественные изменения. Результаты исследования согласуются с позицией Э. Дисси и Р. Райана, которые, в рамках теории организмической интеграции, рассматривали процесс перехода от внешней, контролируемой мотивации к внутренней, автономной (которая способствует повышению психологического благополучия) [9].

Таким образом, анализ динамики мотивов вступления в брак показал, что при переходе от добрачного к предбрачному периоду мотивы вступления в брак претерпевают качественные изменения. В предбрачный период, по сравнению с добрачным, у респондентов отмечается увеличение внутренних и смешанных (внутренне-внешних) мотивов при снижении внешних мотивов вступления в брак. Кроме того, доказано наличие различий в ведущем типе мотивов вступления в брак в добрачный и предбрачный период в зависимости от пола респондентов. У женщин при переходе от добрачного к предбрачному периоду отмечается полное отсутствие внешних мотивов и увеличение доминирующих смешанных мотивов, при этом внутренние мотивы вступления в брак практически не изменяются. У мужчин при переходе от добрачного к предбрачному периоду выявлено полное отсутствие внешних мотивов, увеличение доминирующих внутренних и смешанных мотивов вступления в брак.

Проведенное эмпирическое исследование обладает большим теоретическим и практическим потенциалом. Полученные в результате исследования данные являются основанием для разработки программ подготовки молодых людей к брачно-семейным отношениям, в основу которых необходимо вкладывать формирование внутренней брачной мотивации. На основании полученных данных могут быть разработаны рекомендации специалистам системы образования для проведения консультативной и просветительской работы с молодыми людьми по формированию психологической готовности к браку.

#### **Список использованных источников**

1. Белановская, М. Л. Структурно-динамическая иерархия мотивов вступления в брак у мужчин и женщин: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М. Л. Белановская; БГПУ. – Минск, 2017. – 30 с.
2. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47–103.
3. Deci, E. L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / E. L. Deci, R. M. Ryan // Canadian Psychology. – 2008. – Vol. 49. – P. 182–185.
4. Лобанов, А. П. Проблема категоризации в когнитивной психологии / А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова // Психологический журнал. – 2005. – № 1(5). – С. 13–19.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

7. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е. И. Аргамонова [и др.]; под ред. Е. Г. Силяевой. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 192 с.

8. Гордеева, Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее: в 2 ч. [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – Ч. 1, № 4(12). – Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html>. – Дата доступа: 02.11.2014.

9. Deci, E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – N. Y.: Plenum Publishing Co., 1985. – 371 p.

(Дата подачи: 30.01.2018 г.)

*О. В. Белановская*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*O. V. Belanovskaya*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.922.8

## **ОТНОШЕНИЕ КО ЛЖИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ATTITUDE TO THE LIES OF STUDENTS WITH DIFFERENT PERSONAL CHARACTERISTICS**

*Психология лжи для отечественной психологии является относительно новой и мало изученной областью исследований. Статья посвящена анализу феномена лжи в психологической литературе, выявлению его сущностных характеристик. В результате проведенного исследования выявлены особенности атрибуции лжи и обмана, личностные детерминанты лживого поведения, а также особенности отношения ко лжи студентов с различными личностными характеристиками. Отмечено, что у студентов отрицательное отношение к феномену лжи снижается и становится более нейтральным, зависит от ситуации. Чем негативнее студенты относятся ко лжи, тем реже они лгут.*

*Ключевые слова: ложь; обман; неправда; атрибуция лжи; студенты; юношеский возраст.*

*Psychology of lies in Belarusian psychological sciences is a relatively new and largely unexplored area of research. This article analyzes the phenomenon of lies in the psychological literature, its intrinsic characteristics. As a result of the study, the peculiarities of attribution of lies and deceit, personal determinants of deceitful behavior, as well as peculiarities of the attitude of lies of students with different personal characteristics, are revealed. It is noted that the students' negative attitude to the phenomenon of lies is reduced and becomes more neutral depending on the situation. The more negative the students' attitudes to lies are, the less likely they are lying.*

*Key words: lie; deception; untruth; the attribution of lies; students; the youth age.*

Каждый человек знает, что такое обман; он постигает его многоликость на собственном опыте. Различные проявления обмана постоянно обнаруживаются в межличностных коммуникациях, в социальных отношениях. Человек опасается обмана, постоянно контролирует – сознательно или бессознательно – поступающие сообщения с точки зрения их правдивости, правильности, истинности [1, с. 11].

Ложь окружает нас повсеместно: в семье, на учебе или на работе, где угодно, даже на улице, мы можем врать и самим себе. Д. И. Дубровский указывает, что «ложь укоренена в повседневной и социальной жизни, имеется всюду, где взаимодействуют люди, она есть функция любых человеческих коммуникаций, при которых осуществляется встреча «интересов» индивидов и социальных групп» [1]. Однако важным является не то, что где-то кто-то налгал, гораздо важнее – зачем. И. Давыдова указывает на то, что «причины и мотивы лжи значат гораздо больше, чем сама ложь» [2, с. 8].

Врут для получения удовольствия, из-за страха наказания, чтобы не обидеть другого, шутки ради или чтобы не выдать секрет. Причин для лжи множество. Данные, полученные Экманом П., позволили выделить различные мотивы обмана: чтобы избежать наказания; получить какую-то выгоду; защитить другого человека; защититься от угрозы; вызвать восхищение у других; избежать неловкой ситуации, стыда; защитить свою личную жизнь; получить власть над другими, контролируя поступающую информацию [3, с. 214].

Некоторые авторы считают, что склонность к обману является врожденной. Другие же считают, что основополагающим фактором в предрасположенности ко лжи являются индивидуальные личностные особенности субъекта (В. В. Знаков, П. Экман, О. Ю. Образцова, Ю. В. Щербатых и др.). Так, В. В. Знаков указывает, что важнейшими психологическими механизмами порождения неправды, лжи и обмана являются защитные механизмы личности – рационализация и отрицание [4, с. 39]. Психологические исследования других авторов свидетельствуют, что чаще лгут люди с малой устойчивостью к стрессу, повышенной тревожностью, невротичностью, а также склонные к совершению антисоциальных поступков [5].

Искреннему общению мешает тревожность, которая вносит элемент подозрительности, необоснованных страхов и является помехообразующим фактором. Тревожность делает общение неполноценным, свернутым и односторонним. Чем выше показатели тревожности, тем чаще оправдывается ложь в защиту себя без неприятных последствий, ложь-умолчание и бессознательная ложь. У экстерналов наблюдается более выраженная тенденция лгать, чем у интерналов. В то же время отмечено, что уровень интеллекта и образование человека влияют на частоту произносимой им лжи. Интересно, что способность успешно лгать другим совершенно не влияет на умение определять ложь, направленную на самого лгушего [6].

Проблему проявления лживости с личностными свойствами связывают Ж. Дюпра, О. Липманн, П. Экман и др. [3; 7]. Ж. Дюпра определяет ложь как



вербальный акт внушения, при помощи которого человек старается, более или менее умышленно, посеять в уме другого какое-либо положительное или отрицательное верование, которое сам внушающий считает противным истине. О. Липманн характеризует ложь как волевое деяние, направленное на результат. П. Экман рассматривает ложь, или обман, как действие, в котором один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно [3]. В большинстве этих концепций ложь рассматривается в когнитивном, мотивационном и результативном аспектах.

И. А. Церковная, изучая личностные детерминанты лжи выявила, что лживость как индивидуально-психологическая особенность проявляет сложный характер взаимосвязей с психофизиологическими, психологическими, социально-психологическими характеристиками личности [7, с. 19–20]. Структуры лживости у лиц женского и мужского пола имеют как общие, так и специфические моменты. Общность структур лживости проявляется в лживой демонстрации активности, положительных эмоций, радости, удовольствия, интернальности, осмысленности собственного мнения, направленности на социально-значимый результат. Мужчины лгут, отрицая свою неосведомленность, зависимость от обстоятельств, неспособность к самореализации, достижению лично и общественно значимого результата. Женщины чаще лгут при достижении общественно значимого результата. Демонстрация лживости в активности, в направленности на социально значимый результат связана психофизиологическими характеристиками личности – с высокой потребностью в движении, с высоким уровнем психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной скорости, с низкой эмоциональной чувствительностью; с психологическими характеристиками – ответственностью, открытостью, доверчивостью, эмоциональной устойчивостью, жизнерадостностью, дружелюбием, экстраверсией, с низким уровнем внутренних переживаний, с активной личностной позицией; с социально-психологическими характеристиками – ответственностью за события семейной жизни, способностью контролировать межличностные и производственные отношения, высоким уровнем субъективного контроля, проявления негативных эмоций неосведомленности, результативности. Личностными детерминантами лживого поведения на психофизиологическом уровне являются склонность к монотонной работе, стереотипный подход к решению проблем, низкая потребность в общении, низкая психомоторная, интеллектуальная и коммуникативная скорость, высокая эмоциональная чувствительность; на психологическом уровне – низкий уровень интеллекта, эмоциональная неустойчивость, зависимость, озлобленность, хитрость, самоуверенность, консервативность, самодостаточность, интроверсия; на социально-психологическом уровне – неспособность формировать свой круг общения, контролировать события семейной и общественной жизни, низкий уровень субъективного контроля [7].

В исследовании С. К. Кажуро отмечается, что для людей, использующих ложь и обман как способ для достижения собственных целей, характерно проявление высокого уровня мотивации одобрения, доминирования и стремления к власти, низкой самооценки, а также склонности к проекции как защитному механизму. Они хитры и расчетливы, умеют вести себя в обществе, проницательны по отношению к окружающим. Лица, которые используют ложь крайне редко, уверены в себе, независимы, реалистичны в суждениях и поступках. Лица, принимающие возможность существования «благородной лжи», имеют низкую самооценку мотивации одобрения, во взаимоотношениях проявляют альтруизм, заботу, отзывчивость, используют идентификацию как способ понять другого. Люди, которые не разграничивают ложь, ориентированы на эгоистические интересы, они конфликты и имеют затруднения в межличностной адаптации. Люди, использующие ложь ситуативно, имеют низкую самооценку, мотивацию одобрения, маргинальную ориентацию [8].

Изучая взаимосвязь склонности ко лжи с личностными особенностями юношей, И. А. Горчакова указывает, что страх самовыражения и страх не соответствовать ожиданиям окружающих имеют самый высокий показатель связи с общим показателем лживости [9, с. 16]. Она приходит к выводу, что склонность к обману обусловлена как ситуационными факторами (тревожностью), так и личностными (авантюризмом, излишней самоуверенностью и др.) [9, с. 17].

Способности человека к обману индивидуальны и зависят от воспитания и жизненного опыта, влияния родителей, школы, ближайшего окружения и случайных знакомых. В зависимости от ситуации, от контекста общения, от особенностей третьих факторов ложь может называться ложью и быть ложью, либо маскироваться под ложь, либо считаться справедливой, желаемой и оправданной. В. В. Знаков считает, что важным параметром социальной обстановки является степень нормативной ситуативной поддержки, которая предоставляется лжецу [4].

Однако существуют и общие тенденции, связанные с возрастом, полом, психологическими установками. Разные люди по-разному понимают правду и ложь. К тому же правдивость человека зависит не только от личностных, но часто и от социальных факторов. Можно быть в принципе честным человеком, но в ситуациях жизненного выбора поступать нечестно. И психологические исследования, и реальная жизнь показывают: прямой зависимости между пониманием человеком правды и следованием ей в конкретных случаях нет. Давно установлено, что существуют ситуации, в которых ложь почти целиком обусловлена обстоятельствами, и такие, в которых моральная ответственность возлагается на солгавшего [3; 4].

Следовательно, необходимость, возможность и желание соврать определяется как ситуативными, так и личностными особенностями человека. На искажение информации оказывают влияние экстернатальность, демон-

стративность, неустойчивость к стрессам, повышенная тревожность и невротичность, застенчивость и неуверенность в себе, внутренняя конфликтность и низкая самооценка. А дефицит доверительных, близких отношений приводит к одиночеству.

Целью нашего исследования было выявление и описание отношения ко лжи студентов с различными личностными характеристиками. Для изучения особенностей отношения ко лжи и анализа лживого поведения нами использовались специально разработанный опросник, включающий вопросы открытого типа, и анализ микросочинений на одну из двух тем: «Как мне удалось обмануть?» и «Как ловко меня обманули?». Личностные особенности студентов изучались с помощью многофакторного личностного опросника 16 PF Р. Кеттелла (форма А и С) [10]. В исследовании приняли участие студенты 4 курса (42 человека в возрасте 19–20 лет).

Выявлено, что 52,4 % респондентов писали микросочинение на тему «Как мне удалось обмануть?» и 47,6 % – на тему «Как ловко меня обманули?». Анализ содержания текстов микросочинений позволил установить причины лжи студентов: ложь во благо друзьям, родителям (чаще с целью сохранения доброжелательных отношений или чтобы не расстраивать) или себе (ложь была связана с учебной деятельностью, с дружескими отношениями). В описании ситуаций обмана, в которые попадали студенты, преобладали обман со стороны друзей (описывались подлые поступки, обман с целью сохранить сюрприз, пошутить), обман от лиц противоположного пола, с которыми они состояли в близких отношениях. Атрибуция такого рода обмана была связана с излишней доверчивостью или невнимательностью респондентов к другим людям [11].

Анализ результатов изучения отношения студентов о лжи позволил выявить определенные особенности. 42,8 % испытуемых отмечали ложь как действие для личной выгоды, 21,4 % – результат выбора субъекта между истиной и его представлением о благе, 2,4 % – ложь как нравственную категорию. 33,4 % респондентов оценивают ложь с позиции себя как лучшего субъекта. 28,6 % студентов ко лжи относятся индифферентно, 45,2 % – считают ложь возможной «в зависимости от ситуации» и лишь 26,2 % ко лжи относятся негативно.

Большая часть испытуемых (69 %) не дифференцируют сущность понятий «ложь», «обман», «вранье», «неправда», а 31 % – считают их разными.

Все студенты (100 %) отмечали, что они попадали в такие ситуации, когда лгали. 52,4 % студентов утверждали, что их отношение к человеку изменится, если они вдруг узнают, что им солгали. 35,7 % испытуемых отметили, что «это зависит от ситуации». 9,5 % респондентов указали, что «все зависит от человека, который солгал» (отношение меняется в худшую сторону к человеку, который близок), и лишь 2,4 % утверждали, что их отношение к человеку не изменится.

Анализ частоты использования студентами лжи указывает, что 57,1 % испытуемых лгут редко, 19,1 % – «стараются не лгать, но бывают случаи, когда это необходимо», а 23,8 % – лгут довольно часто. К собственной лжи относятся с легкостью 16,7 % студентов, 57,1 % – переживают из-за того, что солгали, и 26,2 % – переживают в зависимости от человека, которому соврали, или от ситуации. 52,4 % студентов убеждены, что отношение окружающих к солгавшему человеку должно измениться, причем это изменение отношения больше зависит от ситуации (35,7 %), нежели от самого человека. Выявлена умеренная связь между отношением студентов ко лжи и частотой ее использования. Чем негативнее студенты относятся ко лжи, тем реже они лгут. И чем чаще лгут, тем все более безразлично, нейтрально они относятся ко лжи ( $r = -0,36$ ;  $p < 0,05$ ).

Анализ личностных особенностей по выборке студентов (рис. 1) позволил выявить высокие показатели по факторам А (общительность), В (интеллект), Е (доминантность), Н (смелость), I (чувствительность), L (доверчивость), N (дипломатичность), О (уверенность в себе), Q1 (радикализм), Q2 (нонконформизм), Q3 (высокий самоконтроль), Q4 (напряженность) и низкие – по факторам С (эмоциональная неустойчивость), F (сдержанность), G (подверженность чувствам), М (практичность).

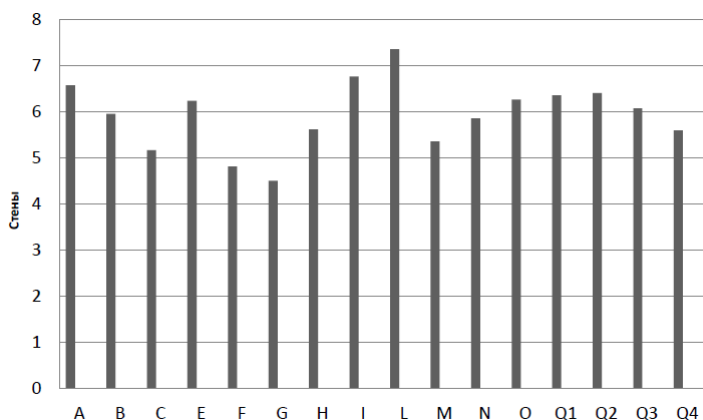


Рис. 1. Средние показатели личностных характеристик по выборке студентов (16 PF Р. Кеттелла)

Таким образом, в целом по выборке респондентам присущи открытость, готовность к содружеству, доверчивость, сообразительность, собранность, независимость, наблюдаются абстрактность мышления, высокие общие умственные способности. Респондентам свойственны смелость, предприимчивость, активность, импульсивность, способность к эмпатии, чувствительность к реакциям окружающих, свободомыслие, групповая независимость,

самоконтроль, энергичность, гибкость поведения. Студенты быстро решают практические вопросы, заняты своими интересами, следуют общепринятым нормам, добросовестны.

В отношении ко лжи у респондентов были выявлены статистически значимые различия ( $\chi^2$ ) по личностным переменным факторов А (замкнутость – общительность), I (жестокость – чувствительность), Q<sub>4</sub> (расслабленность – напряженность), О (спокойствие – тревожность) (табл. 1).

Таблица 1

Различия в представлениях о лжи у юношей с разной выраженностью факторов

Параметры	Факторы				p ≤ 0,05 df=2	p ≤ 0,05 df=3	p ≤ 0,01 df = 3
	А	I	Q <sup>4</sup>	О			
Отношение ко лжи	$\chi^2_{\text{эмп.}} = 7,96$	$\chi^2_{\text{эмп.}} = 6,28$	–	$\chi^2_{\text{эмп.}} = 7,28$	$\chi^2_{\text{кр.}} = 5,99$	–	–
Отношение к солгавшему человеку	–	–	$\chi^2_{\text{эмп.}} = 10,1$	$\chi^2_{\text{эмп.}} = 11,56$	–	$\chi^2_{\text{кр.}} = 7,82$	$\chi^2_{\text{кр.}} = 11,35$

Следовательно, отрицательно относятся ко лжи 33 % студентов, имеющих личностные характеристики скрытности, обособленности, отчужденности, критичности, недоверчивости, необщительности, замкнутости по фактору А; 29 % студентов, имеющих реалистичность суждений, низкую чувствительность и самоуверенность по фактору I; 31 % студентов, имеющих такие личностные особенности, как тревожность, неуверенность в себе, обеспокоенность, депрессивность по фактору О.

Оправдательное отношение ко лжи имеют 67 % респондентов, которых можно охарактеризовать, как общительных, открытых, естественных, непринужденных, доверчивых, внимательных к людям, готовых к содружеству (фактор А); 71 % испытуемых, характеризующихся способностью к эмпатии, сопереживанию, пониманию, чувствительностью, терпимостью к себе и окружающим (фактор I); 69 % – имеющих характеристики самоуверенности (фактор О). Возможно, это связано с тем, что ложь является

неотъемлемым компонентом жизнедеятельности человека, и чем больше человек имеет социальных контактов, тем больше возможностей для лжи. А использование обмана как средства скрытия настоящих испытываемых эмоций и чувств в контексте межличностного взаимодействия является показателем высокого самоконтроля, проявления тактичности, вежливости по отношению к другому, способствует поддержанию большого количества социальных контактов, что, в конечном итоге, является социально одобряемым действием.

31 % студентов, имеющих такие личностные характеристики, как самоуверенность, спокойствие, самонадеянность, беспечность, а также 69 % испытуемых, которые тревожны, не уверены в себе, обеспокоены, депрессивны, изменяют свое отношение к солгавшему им человеку, если они вдруг узнают, что им солгали. Тревожные люди недоверчивы, так как тревожность способствует проявлению подозрительности, необоснованных страхов и поэтому мешает искреннему общению. Возможно, поэтому более тревожные люди склонны изменять свое отношение в худшую сторону к человеку, который солгал.

По утверждению 45 % респондентов, которым присущи расслабленность, спокойствие, сдержанность, апатичность, отношение к солгавшему им человеку изменится, если они столкнутся с ложью и обманом. У 55 % студентов, характеризующихся как энергичные, возбужденные, раздражительные, отношение к человеку, солгавшему им, индифферентно и, скорее всего, будет зависеть от ситуации.

Выявлена умеренная связь между отношением студентов к солгавшему человеку и фактором I – «жесткость – чувствительность» ( $r = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ) (рис. 2). Чувствительные, мягкие, зависимые, мечтательные, эмпатичные, сопереживающие, терпимые к себе и окружающим студенты более толерантно относятся к лгунам. Респонденты, уверенные в себе, практичные, имеющие высокое чувство ответственности, к лгунам относятся нетерпимо, имеют низкий уровень допустимости лжи.

Таким образом, было установлено, что отношение к феномену лжи зависит от личностных особенностей студентов и ситуации. Причинами лжи студентов являются ложь во благо друзьям, родителям или себе с целью сохранения доброжелательных, дружеских отношений или учебной успешности. Атрибуция лжи связывалась с излишней доверчивостью или невнимательностью респондентов к другим людям.

Большая часть студентов толерантно относится ко лжи, считая ложь возможной в зависимости от жизненных обстоятельств. Половина испытуемых ложь использует для получения различных выгод. Только четвертая часть респондентов имеет отрицательное отношение ко лжи и обману, и всего 2,4 % испытуемых относят проблему лжи и обмана к системе нравственных категорий.

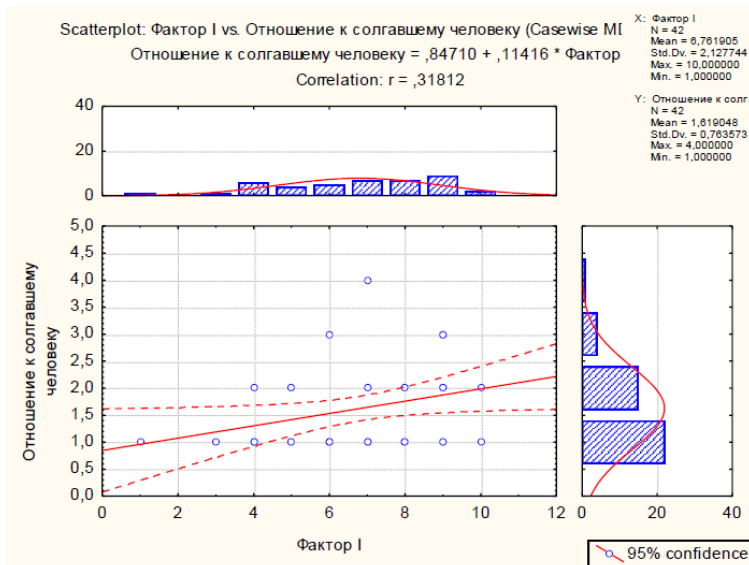


Рис. 1. Взаимосвязь фактора I и отношения студентов к лгущему человеку

Чем негативнее студенты относятся ко лжи, тем реже они лгут. И чем чаще лгут, тем все более безразлично, нейтрально они относятся ко лжи. Уверенные в себе, эмоционально устойчивые, самостоятельные, независимые, настойчивые, практичные, имеющие высокое чувство ответственности, реально оценивающие обстановку студенты меньше лгут и плохо относятся ко лжи. Самоуверенные, самонадеянные, спокойные, беспечные студенты оправдывают ложь, однако плохо относятся к лгущим им людям. Скрытные, обособленные, отчужденные, необщительные, замкнутые, тревожные, неуверенные в себе, беспокойные и депрессивные студенты относятся ко лжи плохо или хорошо в зависимости от ситуации, а общительные, чувствительные, мягкие, зависимые, мечтательные, эмпатичные, сопереживающие, терпимые к себе и окружающим, открытые студенты оправдывают ложь и толерантны к лгунам.

#### Список использованных источников

1. Дубровский, Д. И. Обман. Философско-психологический анализ / Д. И. Дубровский. – М.: Изд-во РЭИ, 1994. – 117 с.
2. Давыдова, И. Я знаю, что вы врете: Психология лжи на практике: DVD с актерским видеокурсом! / И. Давыдова. – М.: Эксмо, 2011. – 208 с.
3. Экман, П. Психология лжи / П. Экман. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
4. Знаков, В. В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 1. – С. 38–49.

5. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Электронный ресурс] / Е. Л. Доценко. – М.: ЧеРо: Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.

6. Мягких, С. Г. Некоторые аспекты из области психологии лжи [Электронный ресурс] / С. Г. Мягких, А. М. Петров // Мои тесты. – Режим доступа: <http://mytests.ru/articles/633>. – Дата доступа: 10.03.2015.

7. Церковная, И. А. Многомерно-функциональное исследование лживости как индивидуально-психологической особенности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И. А. Церковная. – Екатеринбург, 2005. – 20 с.

8. Кажуро, С. К. Психология лжи и обмана [Электронный ресурс] / С. К. Кажуро // Актуальные проблемы науки XXI века. МИУ. – 2011. – С. 128–131.

9. Горчакова, И. А. Особенности, причины и проявления склонности ко лжи у разных категорий учащихся средней школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. А. Горчакова. – М., 2010. – 23 с.

10. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2001. – 102 с.

11. Белановская, О. В. Особенности представлений студентов о лжи / О. В. Белановская // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов: сб. науч. тр. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина; под общ. ред. В. Ф. Сатиновой. – Брест: БрГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – С. 164–171.

(Дата подачи: 27.02.2018 г.)

*Е. В. Бондарчук*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*E. V. Bondarchuk*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank,  
Minsk

УДК 159.923:316.614

## **СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **COMMUNICATION OF MOTIVATION AND ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER AND SECONDARY SPECIAL EDUCATION**

*В статье рассматривается проблема связи мотивации и успешности учебной деятельности студентов учреждений высшего и среднего специального образования. В процессе исследования установлены статистически значимые связи учебной и профессиональной мотивации с успешностью учебной деятельности студентов учреждений высшего и среднего специального образования. Выявлено, что студенты с внутренней мотивацией учебной и профессиональной деятельности более успешны в учебной деятельности, чем студенты с внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией.*

*Ключевые слова: мотивация; учебная деятельность; мотиваций учебной деятельности; мотивация профессиональной деятельности; успешность учебной деятельности;*



*студенты; студенты учреждения высшего образования; студенты учреждения среднего специального образования.*

*The article considers the problem of communication of motivation and academic performance of students of institutions of higher and secondary special education. Significant links of educational and professional motivation with the success of educational activities of students of higher and secondary special education have been established in the research process. It's relived that students with internal motivation for educational and professional activities are more successful in learning activity than students with external positive and external negative motivation.*

*Key words: motivation; educational activity; motivation for educational activity; motivation for professional activity; academic performance; students; students of higher education; students of secondary special education.*

Актуальность исследования проблемы связи мотивации и успешности учебной деятельности студентов учреждений высшего и среднего специального образования обусловлена рядом противоречий. С одной стороны, современные социально-экономические условия (демографический спад, возросшая популярность и доступность высшего образования) привели к изменению контингента обучающихся. В учреждения образования все чаще стали приходить студенты с низким уровнем обучаемости, с внешней мотивацией учебной и профессиональной деятельности, неосознанно сделавшие выбор профессии. С другой стороны, перед учреждениями образования стоит задача воспитать и выпустить высококлассных конкурентноспособных специалистов. Решить эту задачу невозможно без формирования внутренней мотивации учебной и профессиональной деятельности студентов.

Учебная деятельность – особая форма учения, направленная на овладение обобщенными способами учебных действий и саморазвитие в процессе решения учебных задач, специально поставленных педагогом. Она направлена на совершенствование, развитие, формирование личности обучаемого через осознанное, целенаправленное присвоение им общественного опыта [1, с. 72–73].

К числу разработчиков теории учебной деятельности относят П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. К. Маркову, Н. Ф. Талызину, Д. Б. Эльконина и др.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов выделяют следующие компоненты учебной деятельности: мотивационно-побудительный, операционально-деятельный и контрольно-оценочный компонент.

Мотивационно-побудительный компонент является одним из основных в структуре учебной деятельности, поскольку мотивация – центральное образование личности. Проблема мотивации человека относится к одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Данная проблема привлекала внимание В. Г. Асеева, И. А. Джидарьян, В. А. Иванникова, Е. П. Ильина, В. К. Вилюнаса, В. И. Ковалева, А. Н. Леонтьева, П. М. Якобсона; Дж. Аткинсона, Г. Холла, К. Мадсена, А. Маслоу, Х. Хекхаузена и др. Вслед за И. А. Джидарьян, В. А. Иванниковым,

А. Н. Леонтьевым и др. мы рассматриваем мотивацию как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов, процесс регуляции деятельности. А. Н. Леонтьев определяет мотив как материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок и ради которого они осуществляются [2, с. 144–154].

Развитие мотивации учебной деятельности представляет собой один из основных аспектов проблемы целостного развития личности в обучении.

Учебная мотивация подразделяется на внешнюю и внутреннюю. Внешней мотивацией называют побудительную силу, которая является внешней по отношению к самой деятельности, то есть когда побудительная сила находится вне, за пределами деятельности и поведения. Ее определяют внешние источники, которые во многом определяются общественными условиями жизнедеятельности человека (требованиями, ожиданиями, возможностями). Внешне мотивированная учебная деятельность имеет место при условии, что овладение содержанием учебного предмета служит не целью, а средством достижения других целей, например, получение хорошей оценки, аттестата, диплома, стипендии, похвалы учителя.

Внешняя положительная мотивация содержит мотивы, лишь опосредованно связанные с процессом и результатом труда: материальное стимулирование, продвижение по работе, одобрение со стороны коллег и коллектива, престиж, т. е. те стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. Внешняя отрицательная мотивация включает также мотивы, не связанные непосредственно с процессом и результатом труда, но имеющие негативную эмоциональную окраску избегания: наказания, критику, осуждение, штрафы и т. п.

Система внутренней мотивации – это система самостоятельности и внутреннего контроля, поиска, напряжения и трудностей, сопровождаемых интересом и воодушевлением. Отсутствие напряжения приводит к скуке и апатии. Внутренняя мотивация теснейшим образом связана с такими потребностями человека, как потребность в активности и информации, именно они имеют особое значение в стимуляции учения [3, с. 286].

Особенности мотивационной сферы личности особенно ярко проявляются в юности. Юность, по мнению В. И. Слободчикова, – завершающая стадия ступени персонализации. Главные новообразования юношеского возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни.

Переход к студенческому возрасту сопровождается противоречиями и ломкой привычных жизненных представлений. Для студенческого возраста характерно стремление к построению жизненных планов, которые определяются объективными условиями, что проявляется ярко через выраженное стремление к получению высшего образования, интересной работы.

Вопросами мотивации учебной и профессиональной деятельности студентов занимались М. Ф. Бакунович, Р. Р. Бибрих, В. И. Журавлев, Е. П. Кринчик, Д. Л. Меламед, Н. И. Мешков, М. В. Овчинников, А. А. Реан, В. А. Сонин, Я. О. Устинова, М. С. Яницкий и др.

Р. Р. Бибрихом установлено, что мотивация учебной и профессиональной деятельности в студенческие годы проходит свое становление и не всегда целенаправленно формируется педагогами. Формирование устойчивой целостной структуры целей учебной деятельности во многом зависит от преобладающей учебной мотивации: быстрее и успешнее этот процесс совершается при доминировании внутренних мотивов и тормозится, если доминируют мотивы внешние.

По мнению В. И. Журавлева, Н. И. Мешкова и Я. О. Устиновой, формирование мотивации нужно осуществлять на основе совокупности содержательных особенностей обучения и стремлений студента преодолеть затруднения в работе, проявить настойчивость к достижению положительных результатов, несмотря на ситуации неуспеха в какой-либо части деятельности. В студенческом возрасте происходит преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций и интенсивное формирование специальных способностей. Для данного возраста характерно стремление к социальному сближению, поиск смысла жизни, построение жизненных планов, которые определяются объективными условиями и ценностными ориентациями личности. Проявляется ярко выраженное стремление к получению высшего образования, интересной работы. Усиливается установка на хорошие жизненные условия и материальную обеспеченность [4, с. 61].

М. Ф. Бакунович в исследовании, посвященном динамике мотивации учебной деятельности студентов 1–3 курсов, выявлено преобладание у них низкой и начальной степени осознания мотивов учебной деятельности, что определяется отсутствием умений системно анализировать деятельность (учебную и профессиональную), сильные и слабые стороны собственной личности, анализа опыта профессиональной деятельности. Это проявляется в восприятии преимущественно формальных результатов деятельности, в игнорировании экономической ситуации развития общества, в отсутствии опыта работы или неспособности критически его осмыслить, в принятии объективных обязанностей вместо субъективного руководства процессом овладения знаниями, умениями и навыками [5, с. 28].

Показателем успешности учебной деятельности обучающихся является оценка. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения задачи и насколько результат учебных действий соответствует их цели. Процесс оценивания выступает либо в форме развернутого суждения, в котором педагог обосновывает отметку, либо в свернутой форме, как прямое выставление отметки. Оценка педагога служит основой для формирования самооценки обучающихся в учебной деятельности [1, с. 79].

В современной науке накоплен большой материал относительно влияния мотивации на успешность учебной деятельности школьников, исследо-

вана структура мотивационной сферы, выделены особенности мотивации различных возрастных групп обучающихся. Вместе с тем недостаточно изучены различия между уровнем и структурой мотивации у студентов учреждений высшего и среднего специального образования, а также связь учебной и профессиональной мотивации студентов с успешностью их учебной деятельности.

Целью нашего исследования было определение связи мотивации и успешности учебной деятельности студентов учреждения высшего и среднего специального образования.

Исследование проводилось на базе УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (БГПУ) и УО «Белорусская государственная хореографическая гимназия-колледж» (БГХГК). В нем принимали участие 60 человек, из них 30 студентов 1-го курса БГПУ и 30 студентов 1-го курса БГХГК.

В исследовании применялись опросные методы, анализ продуктов деятельности и метод математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Использовались следующие методики: методика, направленная на изучение мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А. Реана); методика диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реана и В. А. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой); методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной; анализ экзаменационных ведомостей с отметками.

На первом этапе исследования нами были изучена мотивация профессиональной деятельности студентов высшего и среднего специального образования с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана и ее связь с успеваемостью. Результаты исследования мотивации профессиональной деятельности показали, что у студентов учреждения высшего образования (БГПУ) преобладает внутренняя мотивация профессиональной деятельности, а у студентов учреждения среднего специального образования (БГХГК) ведущей является внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности (рис. 1).

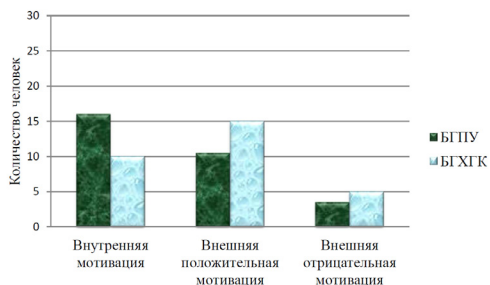


Рис. 1. Выраженность мотивации профессиональной деятельности студентов учреждений высшего и среднего специального образования

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что у студентов учреждения среднего специального образования необходимо развивать внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности, так как она способствует успешности обучения. Выявлено, что у студентов среднего специального образования (БГХГК) больше выражена внешняя отрицательная мотивация, связанная с мотивами избегания наказания, критики, осуждения и других санкций негативного характера, по сравнению со студентами высшего образования (БГПУ). Успешность учебной деятельности студентов определялась нами по их отметкам. Нами были проанализированы экзаменационные ведомости с отметками студентов и подсчитан средний балл. Результаты исследования связи мотивации профессиональной деятельности и успеваемости студентов учреждения высшего и среднего специального образования показали, что студенты, у которых преобладает внутренняя мотивация профессиональной деятельности, более успешны в учебной деятельности, так как имеют более высокую успеваемость, чем студенты с внешней положительной и внешней отрицательной успеваемостью (рис. 2).



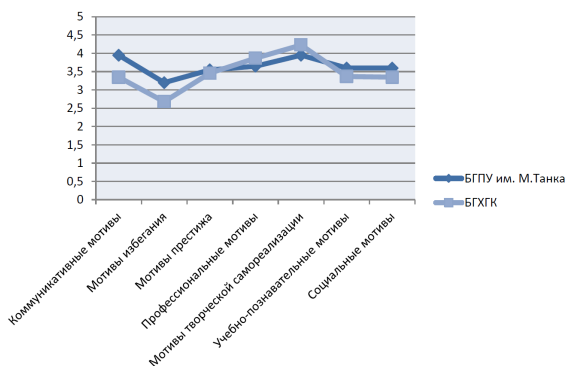
**Рис. 2. Связь мотивации профессиональной деятельности студентов и их успеваемости**

Студенты с внешней мотивацией, как правило, не получают удовлетворения от преодоления трудностей при решении учебных задач. Поэтому они выбирают более простые задания и выполняют только то, что необходимо для получения подкрепления (оценки). Отсутствие внутреннего стимула способствует росту напряженности, уменьшению спонтанности, что оказывает подавляющее действие на креативность обучаемого, в то время как наличие внутренних побуждений способствует проявлению оригинальности, росту креативности.

Нами установлена статистически значимая связь между мотивацией профессиональной деятельности и успешностью учебной деятельности

студентов:  $r_s = 0,685$ ,  $p \leq 0,01$ . Зафиксировано, что студенты с внутренней мотивацией профессиональной деятельности имеют более высокую успеваемость, чем студенты с внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией, следовательно, они более успешны в учебной деятельности.

На втором этапе исследования нами были выявлены особенности мотивации учебной деятельности студентов учреждения высшего и среднего специального образования с помощью методики «Диагностика учебной мотивации студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой). Результаты представлены на рисунке 3.



**Рис. 3. Выраженность мотивации учебной деятельности студентов учреждений высшего и среднего специального образования**

В данной методике выделяются следующие мотивы учебной деятельности: коммуникативные, мотивы избегания, престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные мотивы.

Анализ результатов исследования показал, что мотивация учебной деятельности является схожей у студентов учреждения высшего и среднего специального образования. У студентов, получающих высшее образование, преобладающими мотивами являются мотивы творческой самореализации (4) и коммуникативные мотивы (4). У студентов, получающих среднее специальное образование, преобладающими являются мотивы творческой самореализации (4,2) и профессиональные мотивы (3,9).

В процессе исследования нами была выявлена также мотивация учебной деятельности студентов с помощью методики «Изучение мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной. Результаты, полученные с помощью методики Т. И. Ильиной, близки с результатами, полученными по методике А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой). Анализ результатов мотивации учебной деятельности студентов, полученных с помощью методики Т. И. Ильиной, показал различия в преобладающих мотивах

учебной деятельности у студентов, получающих высшее и среднее специальное образование (табл. 1).

Таблица 1

Связь мотивации учебной деятельности студентов и их успеваемости (%)

Группы студентов	Мотивы учебной деятельности		
	«приобретение знаний»	«овладение профессией»	«получение диплома»
Студенты учреждения среднего специального образования (БГХГК)	13 %	50 %	37 %
Студенты учреждения высшего образования (БГПУ)	27 %	20 %	53 %
Средний балл успеваемости	8,3	8	7,2

Выявлено, что у студентов БГПУ преобладают мотивы учебной деятельности, связанные с получением диплома, а у студентов БГХГК – с овладением профессией. Мотивы «получение диплома» и «овладение профессией» относятся к внешним положительным мотивам учебной деятельности. Мотив «приобретение знаний» является наиболее характерным для студентов учреждения высшего образования (27 %), нежели для студентов учреждения среднего специального образования (13 %).

В таблице 1 мотивы учебной деятельности сопоставлены с успеваемостью студентов. Зафиксировано, что студенты, у которых преобладает мотив «приобретение знаний», более успешны в учебной деятельности.

Нами установлена статистически значимая корреляция между мотивацией учебной деятельности и успешностью учебной деятельности студентов:  $r_s = 0,379$ ,  $p \leq 0,01$ . Выявлено, что студенты с внутренней мотивацией учебной деятельности имеют более высокую успеваемость, следовательно, они более успешны в учебной деятельности, чем студенты с внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией.

Таким образом, в исследовании установлена связь мотивации учебной и профессиональной деятельности студентов с успешностью их учебной деятельности. Установлено, что у студентов с внутренней мотивацией учебная деятельность более успешна, чем у студентов с внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией. В исследовании также выявлены общие характеристики и различия в особенностях мотивации студентов учреждения высшего и среднего специального образования. Студенты учреждения высшего и среднего специального образования характеризуются внешней положительной мотивацией учебной деятельности. При этом у студентов учреждения высшего образования преобладает внутренняя мотивация профессиональной деятельности, а у студентов учреждения среднего

специального образования ведущей является внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности.

Результаты исследования показали, что у студентов учреждения высшего и среднего специального образования необходимо развивать внутреннюю мотивацию учебной деятельности, связанную с познавательной потребностью. Развитие внутренней мотивации учебной и профессиональной деятельности у студентов важно осуществлять с опорой на компетентностный подход, включающий развитие ряда академических, социально-личностных и профессиональных компетенций. В числе академических компетенций, влияющих на развитие внутренней мотивации учебной деятельности, важнейшим является вооружение студентов всесторонними теоретическими знаниями в профессиональной области. В числе профессиональных компетенций – развитие умения самостоятельно решать профессиональные задачи и применять полученные теоретические знания к решению этих задач. В числе социально-личностных компетенций следует выделить развитие таких качеств, как рефлексия, адекватная самооценка, целеполагание, самоорганизация, самоконтроль и самоопределение. Опора на целеполагание и рефлексию будет способствовать осознанию студентами ценностей и смыслов своей профессиональной деятельности. При этом большое значение будет иметь широкое вовлечение студентов в практическую деятельность, формирование положительного отношения к учению и интереса к профессии педагога. Выделенные выше компетенции могут быть положены в основу программы, направленной на формирование внутренней мотивации учебной и профессиональной деятельности студентов.

#### **Список использованных источников**

1. *Котикова, О. П.* Педагогическая психология / О. П. Котикова, Н. Ю. Клышевич. – Минск: Аверсэв, 2007. – 299 с.
2. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2004. – 345 с.
3. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
4. *Яницкий, М. С.* Основные психологические механизмы адаптации студентов на первом и втором курсах обучения в вузе / М. С. Яницкий // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – 1997. – № 3. – С. 60–68.
5. *Бакунович, М. Ф.* Динамика мотивации учебной деятельности студентов 1–3 курсов / М. Ф. Бакунович // Весці БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2010. – № 4. – С. 25–28.

(Дата подачи: 19.02.2018 г.)



О. В. Булышко (Павловская), Т. В. Казак  
Белорусский государственный университет информатики  
и радиоэлектроники, Минск

O. V. Bulynko (Pavlovskaya), T. V. Kazak  
Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk

УДК 159.9.075

## **АНАЛИЗ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ НАДЕЖНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОДИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ КЛАССОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ**

### **ANALYSIS OF THE CRITERIA FOR ASSESSING THE PERFORMANCE OF DRIVERS OF VARIOUS CLASSES OF PROFESSIONAL OF SUITABILITY**

*Статья посвящена определению и изучению основных показателей надежности профессиональной деятельности водителя. Используемые инструменты психодиагностики позволили выявить и достоверно описать индивидуально-психологические и психофизиологические особенности испытуемых, определяющие надежность профессиональной деятельности. Показано и обосновано выявление структуры показателей критериев оценки надежности деятельности водителей. Выявлены связи между самими показателями критериев надежности профессиональной деятельности водителя. Представлены количественные показатели критериев надежности профессиональной деятельности водителей, полученные с помощью корреляционного анализа. Данный анализ позволил определить уровень профпригодности водителя. Проанализировав результаты, появилась возможность создать программу повышения надежности профессионала, в рамках которой будет происходить организационное обучение водителей, способствующее формированию их психологической готовности к действиям в условиях экстремальной ситуации.*

*Ключевые слова: критерии надежности деятельности; интегральные личностные характеристики; психологическая готовность; водитель; самосознание.*

*The article is devoted to the definition and study of the main indicators of the reliability of the professional activity of the driver. Used psychodiagnostic tools made possibility to identify and reliably to describe the individual psychological and psychophysiological characteristics of subjects, what determines the reliability of professional activity. It is shown and justified to identify the structure of the indicators of the criteria for assessing the reliability of the drivers. The connections between the indicators of the reliability criteria of the professional activity of the driver are revealed. There were showed the quantitative indicators of the reliability criteria of the professional activity of drivers, obtained with the help of correlation analysis. This analysis allowed to determine the level of professionalism of the driver. When results has been analyzed, it became possible to create a program to increase the reliability of an expert, where there will be an organizational training of drivers, that contributes to the formation of their psychological readiness for action in the emergency situation.*

*Key words: criteria for the reliability of activities; the integrated personality; psychological readiness; driver; self-awareness.*

В современном обществе требования, предъявляемые к субъекту труда в профессиональной деятельности, сконцентрированы на запросах к показателям функциональной надежности профессионала. Это предполагает наличие не только способностей к обеспечению динамической устойчивости в выполнении профессиональных задач, но и адекватный деятельности уровень развития соответствующих значимых психических функций и механизмов саморегуляции и самоконтроля.

Деятельность водителя сопряжена с большим количеством стрессоров, психоэмоциональной и физической нагрузкой. Являясь участником дорожного движения, от водителя требуется соблюдение таких ответственных и обширных функциональных обязанностей, при которых субъект должен обладать совокупностью индивидуально-психологических качеств, отвечающих требованиям надежности и обеспечивающих точное и безошибочное выполнение профессиональных действий [1, с. 224].

Надежность деятельности водителя, являющегося оператором технических систем (автомобиля), обеспечивается не только личностными особенностями подструктуры направленности и опыта, но и совокупностью психодинамических характеристик, определяющих координацию и согласованность действий, совершаемых одновременно, скорость реакции, моторную ловкость, высокую пропускную способность зрительного анализатора, что особенно необходимо в опасных, экстремальных дорожных ситуациях. Следовательно, только существующими процедурами профессионального психологического отбора в обеспечении надежности деятельности водителя ограничиться невозможно. Тут необходимо применение качественной и непрерывной корреляционной программы по усовершенствованию активности биопсихического уровня личности. Поэтому стимулирование глубинных психодинамических структур психики должно быть направлено на формирование психофизиологических функциональных систем, обеспечивающих безошибочное выполнение скоростных элементов деятельности, высокие параметры самоконтроля на уровне автоматизмов. Все это влечет за собой необходимость изучения и определения основных критериев показателей надежности, а также разработки комплекса мер по созданию специальных программ повышения надежности профессионала, программ, позволяющих расширить резервные возможности психики [2, с. 588].

Актуальность исследования критериев оценки надежности профессиональной деятельности водителей автотранспортных средств в условиях стресса как специалистов экстремального профиля определяется увеличением требований к функциональной надежности профессионала технических профессий, увеличением скоростей во всех сферах деятельности, необходимостью обеспечения безопасности водительской деятельности и безопасности дорожного движения в целом.

Наиболее актуальной проблема надежности является и для сферы подготовки специалистов экстремального профиля, изучения роли «челове-

ческого фактора», исследования ведущих психологических функций, для научного обоснования и более точной дифференциации в определении совокупности психофизиологических и индивидуально-психологических критериев оценки надежности. Однако в настоящее время отсутствует перечень психофизиологических характеристик, необходимых для диагностики функционального состояния человека в случае профессионального отбора на должность оператора автотранспортных средств. Поэтому очень важной задачей является использование информационных технологий для диагностики психофизиологического состояния человека [3, с. 238].

Все это обеспечит повышение адаптации и качества профессионально-отбора водителей, обеспечения условий психологической экспертизы и разработки на этой основе программ, способствующих повышению уровня профессиональной надежности.

На исследовательском этапе работы нами было проведено психодиагностическое обследование и тестирование с помощью аппаратно-программного комплекса «УПДК-МК» 151 испытуемого. После психодиагностического исследования при помощи методов сравнительного, корреляционного и факторного анализа было систематизировано пространство психодиагностических параметров «УПДК-МК» как показателей, влияющих на поведение водителей в различных ситуациях на дороге, и осуществлен выбор определяющих психодиагностических показателей. Были выявлены статистически значимые различия между нормативными показателями, определяющими группу профессиональной пригодности, и результатами нормативных показателей контрольной группы по индивидуально-психологическим и психофизиологическим параметрам личности и поведения, являющимися определяющими в аспекте надежности профессиональной деятельности. Отличия от нормативных показателей послужили основанием в описании симптомокомплекса индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей водителей автотранспортных средств, а также комплекса профессионально значимых психофизиологических и индивидуально-психологических показателей надежности профессиональной деятельности водителей. Полученные результаты, не соответствующие нормативным, послужили основанием для разработки программы коррекции и развития показателей надежности профессиональной деятельности водителей.

Для изучения психофизиологических параметров испытуемых нами были использованы пять методик на базе аппаратно-программного комплекса «УПДК-МК»:

1. Психофизиологический способ оценки уровня скорости восприятия движущихся объектов и расстояния до них.

Тест предназначен для оценки уровня восприятия скорости движения и расстояния до объектов в быстро меняющейся дорожной ситуации.

2. Распределение внимания – способность одновременно выполнять несколько видов деятельности – характеризует индивидуально-психологические особенности личности и относится к числу важнейших психофизиологических критериев, характеризующих профессиональную психологическую пригодность.

Тест позволяет выявить способность водителя одновременно контролировать и, при необходимости, быстро и точно выполнять наиболее важные действия при ведении автомобиля, без потери контроля над другими значимыми аспектами дорожной ситуации (манипулирование органами управления, оценка дорожной ситуации, общение с пассажирами и т. д.).

3. Оценка эмоциональной устойчивости.

Тест предназначен для оценки способности водителя выполнять деятельность при наличии помех и отрицательных эмоциональных факторов.

4. Оценка сложной двигательной-моторной реакции.

Тест предназначен для оценки способности водителя принимать правильное решение в быстро меняющейся дорожной обстановке.

5. Оценка склонности к риску.

Риск относится к действию, реализация которого ставит под угрозу удовлетворение какой-либо достаточно важной потребности. Ситуация риска основана на выборе из двух альтернативных вариантов поведения – связанного с возможной неудачей, с одной стороны, и предполагающего хотя бы минимальное сохранение уже достигнутого – с другой. При этом выбор рискованного поведения не всегда обусловлен более высокой ценностью достигаемого при этом результата. Часто проявляется тенденция к бескорыстному, немотивированному риску, который воспринимается как самостоятельная ценность.

Тест позволяет прогнозировать вероятность совершения рискованных действий во время дорожного движения – оценка склонности к риску.

Полученные в ходе тестирования и психодиагностического обследования данные испытуемых были подвергнуты математико-статистической обработке. Все расчеты проводились на ПК с помощью программной системы STATISTICA for Windows (версия 5.11). Данная система является интегрированной средой статистического анализа и обработки данных, с помощью которой осуществлялся сравнительный, кластерный, корреляционный и факторный анализ. Нормальность распределения данных проверялась по критерию асимметрии и эксцесса. Критерием статистической достоверности получаемых выводов мы считали общепринятую в психологии величину  $p \leq 0,05$ .

Увидеть более детальную картину критериев оценки надежности деятельности водителей позволил корреляционный анализ, осуществленный по Пирсону. В него были включены все 25 количественных показателей, оценивающих 5 критериев надежности работы водителей, а также переменная «Группа профпригодности», которая принимает значения от 1 до 4

в зависимости от принадлежности водителя к группе профессиональной пригодности: чем выше уровень пригодности и, соответственно, уровень допуска, тем выше значение данной переменной.

Прежде всего рассмотрим матрицу корреляций переменной «Группа профпригодности» с измеренными у водителей психологическими и психофизиологическими характеристиками, которую представляет собой таблица 1, куда вошли только статистически значимые коэффициенты ( $p < 0,05$ ). Среди всех 25 показателей надежности деятельности водителя 6 оказались значимо связанными с группой его профпригодности, из них 5 – отрицательно (это «Количество баллов» ( $r = -0,54$ ), «Количество недостоверных кругов» ( $r = -0,35$ ), «Количество ошибок с помехой» ( $r = -0,48$ ), «Разница количества ошибок с помехой и без помехи» ( $r = -0,36$ ) и «Количество нажатий на кнопку при отсутствии сигнала» ( $r = -0,33$ )). Отрицательно коррелирующие с группой профпригодности переменные имеют с ней слабую связь, за исключением количества баллов по склонности к риску – данная переменная имеет умеренную корреляцию. Переменная «Количество точных попаданий» коррелирует с группой профпригодности умеренно положительно ( $r = 0,55$ ).

Таблица 1

Матрица корреляций переменной «Группа профпригодности»

Переменные	Количество точных попаданий	Количество баллов	Количество недостоверных кругов	Количество ошибок с помехой (N2)	Разница количества ошибок с помехой и без помехи (N2-N1)	Количество нажатий на кнопку при отсутствии сигнала
Группа профпригодности	0,55	-0,54	-0,35	-0,48	-0,36	-0,33

Таким образом, можно сделать вывод о том, что группа профпригодности водителя, отражающая уровень надежности его профессиональной деятельности, связана с некоторыми показателями, которые оценивают уровень восприятия водителем скорости и расстояния, его склонность к риску, эмоциональную устойчивость, а именно устойчивость против помех, а также такой аспект выполнения сложного двигательного действия, как реагирование в отсутствие сигнала. Как показывают результаты корреляционного анализа, уровень профессиональной пригодности водителя тем выше, чем выше его уровень восприятия скорости и расстояния. В то же время высокий уровень водительской профпригодности наблюдается при низких оценках у водителя склонности к риску, при малом количестве допускаемых им ошибок в ситуации возникновения помех, способных нарушить его эмоцио-

нальную устойчивость, и при малом количестве сложных зрительно-моторных реагирований в отсутствие надлежащего сигнала.

Следует отметить, что описанные выше результаты корреляционного анализа, предпринятого в отношении переменной «Группа профпригодности», полностью соответствуют результатам проведенного нами однофакторного дисперсионного анализа, который осуществлялся с целью сравнения четырех групп профпригодности водителей по всем измеренным у них количественным психологическим и психофизиологическим показателям.

Интерес представляет также картина связей между самими показателями критериев надежности профессиональной деятельности водителя. Так, показатель уровня восприятия скорости и расстояния статистически значимо слабо положительно коррелирует с показателями внимания, направленного на зрительные ( $r = 0,30$ ) и на слуховые стимулы ( $r = 0,31$ ), а также слабо отрицательно – с оценкой склонности к риску (переменная «Количество недостоверных кругов»;  $r = -0,33$ ) и с показателем, оценивающим снижение уровня внимания к слуховым стимулам ( $r = -0,31$ ) (табл. 2).

Таблица 2

**Матрица корреляций переменной «Количество точных попаданий» как показателя уровня восприятия скорости и расстояния**

Переменные	Количество недостоверных кругов	Количество правильных ответов на зрительные стимулы в задании 1	Количество правильных ответов на слуховые стимулы в задании 2	Количество ошибочных ответов на слуховые стимулы
Количество точных попаданий	-0,33	0,30	0,31	-0,31

В таблице 3 указаны статистически значимые коэффициенты корреляции, свидетельствующие о связи каждого из показателей склонности водителя к риску с одним из показателей, позволяющих охарактеризовать его эмоциональную устойчивость. Так, количество набранных испытуемым баллов по склонности к риску слабо положительно связано с количеством допускаемых им ошибок в ситуации помехи ( $r = 0,32$ ), а количество недостоверных кругов как еще один показатель склонности к риску имеет слабую положительную связь с разницей количества ошибок с помехой и без помехи ( $r = 0,30$ ). Таким образом, склонность водителя к риску возрастает с уменьшением его эмоциональной помехоустойчивости.

Матрица корреляций переменных, оценивающих склонность к риску

Переменные	Количество ошибок с помехой (N2)	Разница количества ошибок с помехой и без помехи (N2–N1)
Количество баллов	0,32	0,27
Количество недостоверных кругов	0,28	0,30

Из всех показателей распределения внимания лишь среднее время реагирования в задании 1 статистически значимо слабо положительно коррелирует с двумя показателями осуществления сложной моторной реакции (табл. 4): со средним временем реагирования в задании 1 ( $r = 0,38$ ) и со средним временем реагирования в задании 2 ( $r = 0,49$ ). Если учесть, что все три переменные так или иначе измеряют среднее время реагирования на зрительные стимулы, связь первой с двумя остальными вполне объяснима.

таблица 4

Матрица корреляций переменной «Среднее время реагирования в задании 1» как показателя распределения внимания

Переменные	Среднее время реагирования в задании 1, с (Сложная двигательная реакция)	Среднее время реагирования в задании 2, с (Сложная двигательная реакция)
Среднее время реагирования в задании 1, с (Распределение внимания)	0,38	0,49

Иных статистически значимых корреляционных связей между показателями, относящимися к разным критериям надежности профессиональной деятельности водителя, выявлено не было.

Следующий этап исследования – психодиагностический. Были проведены беседы для выявления неосознаваемых или скрываемых особенностей личности респондентов. Для оценки индивидуальных особенностей личности и поведения также применялся аппаратно-программный комплекс «УПДК-МК», включающий комплекс надежных и валидных психодиагностических методик исследования. Инструменты психодиагностики позволили выявить и достоверно описать индивидуально-психологические и психофизиологические особенности испытуемых, определяющих надежность профессиональной деятельности. Комплекс методик является адекватным инструментом для проведения по заявленным параметрам сравнительного, корреляционного, кластерного и факторного анализа данных у групп респондентов.

Данное исследование позволяет не ограничиваться регистрацией выявляемых фактов, а через использование специальных техник и средств

раскрывать механизмы, тенденции, динамику психического развития изучаемых особенностей личности испытуемых, определяя возможности повышения надежности их профессиональной деятельности. Также полученные данные позволяют успешно осуществить коррекционный метод, который бы базировался на аутотренинге, состоявший из саморегуляции и идеомоторной тренировки.

#### **Список использованных источников**

1. Романов, А. Н. Автотранспортная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Романов. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 224 с.
2. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Ин-т психологии РАН, 2008. – 588 с.
3. Небылицын, В. Д. Надежность работы оператора в сложной системе управления / В. Д. Небылицын // Хрестоматия по инженерной психологии / под ред. Б. А. Душкова. – М., 1991. – С. 238–249.

(Дата подачи: 06.02.2018 г.)

*О. П. Бурко, Ю. Д. Данилов, Е. Г. Кудрицкая*  
Брестский государственный технический университет, Брест  
*O. P. Burko, Y. D. Danilov, E. G. Kudritskaya*  
Brest State Technical University, Brest

**УДК 159.9:37.015.3**

## **УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ БрГТУ**

## **SATISFACTION OF FOREIGN STUDENTS BY THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES OF BSTU**

*В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования удовлетворенности иностранных студентов качеством образовательных услуг БрГТУ. Содержится ряд выводов, представляющих практический интерес. Авторами сделана попытка провести научный анализ проблемы, направленный на изучение представлений иностранных студентов об организации учебного процесса, степени удовлетворенности различными его сторонами с учетом физиологических, социальных и профессиональных факторов. Собранный фактический материал поможет в перспективе выработать общую стратегию развития университета по совершенствованию деятельности его подразделений в области менеджмента качества предоставляемых образовательных услуг.*

*Ключевые слова: удовлетворенность; иностранные студенты; качество образования; степень удовлетворенности.*

*The article examines the results of an empirical study of the satisfaction of foreign students with the quality of educational services of educational establishment «BSTU». The article contains a number of conclusions that are of practical interest. The authors made an attempt to conduct a scientific analysis of the problem, aimed at studying the view of foreign students of*



*the organization of the educational process, the degree of satisfaction with its various aspects, taking into account physiological, social and professional factors. The collected factual material will help in the future to develop a general strategy for the development of the university to improve the activities of its units in the field of quality management of the provided educational services.*

*Key words: satisfaction; foreign students; the quality of education; the degree of satisfaction.*

Интернационализация образования приобретает особую значимость в контексте процессов мировой глобализации. Проводимая в Республике Беларусь модернизация системы высшего образования, направленная на обеспечение условий для обучения иностранных студентов, является показателем эффективности всей образовательной системы страны и способствует укреплению ее международного авторитета. Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, на начало 2016/2017 учебного года в вузах республики обучалось 15 971 тыс. граждан иностранных государств. Из общего числа иностранных студентов, обучающихся в высших учебных заведениях Беларуси, наибольшую часть составляют молодые люди, прибывшие из Туркменистана (50 %) и Российской Федерации (10,2 %). Далее: Китай – 8 %, Иран и Исламская Республика – 5 %, Нигерия – 3,3 %, Азербайджан – 3 %, Казахстан – 2 %, Украина и Ливан – 1,8 %, Ирак – 1,4 % и по 0,6 % из Литвы и Турции [1, с. 155]. Одним из определяющих факторов при выборе студентом высшего учебного заведения является качество образовательных услуг. Поэтому в настоящее время важно уметь реально оценивать состояние внутренней среды учреждения образования и, прежде всего, акцентировать внимание на изучении проблемы удовлетворенности иностранных студентов качеством образовательных услуг.

В зарубежной и отечественной практике удовлетворенность потребителей рассматривается как один из значимых показателей качества высшего образования. Как правило, оценке подвергаются отдельные аспекты образовательного процесса, которые ограничиваются статистическими показателями [2]. Диагностические критерии удовлетворенности с позиций самого субъекта образования разработаны недостаточно.

Понятие удовлетворенности является довольно широко используемым и междисциплинарным. В современных психологических словарях «удовлетворенность» рассматривается следующим образом:

1. Это «субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, отношений с людьми, самих людей, в том числе самого себя» [3, с. 555]. В данном определении в первую очередь акцентируется внимание на индивидуальном и эмоциональном характере переживания удовлетворенности.

2. Это «состояние удовлетворения, возникающее у человека после осознания того, что он достиг желаемой цели» [4, с. 386]. Здесь очевиден процессуально-деятельностный подход: постановка цели – деятельность по ее

достижению – сравнение полученного результата с запланированным – позитивные переживания (удовлетворенность).

Наиболее развернутое определение удовлетворенности содержится в понятии «удовлетворенность трудом». Это «эмоционально окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе соответствия его намерений, установок, надежд и потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением» [5, с. 566]. По мнению авторов, текущая результативность труда, переживаемая как удовлетворенность, является ведущей предпосылкой последующей продуктивной работы. Наличие перспективы положительных взаимоотношений в трудовом или учебном коллективе также содействует формированию удовлетворенности.

В психологии наиболее авторитетной считается двухфакторная теория удовлетворенности трудом Ф. Херцберга (1959), выделяющая две группы факторов или критериев: 1) «гигиенические факторы», которые определяют у индивида возникновение чувства неудовлетворенности условиями труда, статусом, межличностными отношениями, складывающимися в процессе взаимодействия; 2) «мотивационные факторы», связанные с формированием удовлетворенности содержанием труда, достижениями в работе, признанием со стороны окружающих, возможностью квалификационного роста и продвижения [6]. Мотивационный критерий рассматривает удовлетворенность как важный показатель социально-психологического климата и эффективности деятельности в коллективе. В соответствии с данной теорией «выделенные группы факторов независимы друг от друга, так как отсутствие неудовлетворенности автоматически не ведет к удовлетворенности, и наоборот» [7].

Таким образом, в настоящее время отсутствует единый подход к феномену удовлетворенности и ее детерминантам. Общим в различных трактовках удовлетворенности выступают: 1) понимание ее как определенного функционального состояния; 2) единство когнитивных и эмоциональных компонентов переживания; 3) появление позитивного переживания как итога сравнительного анализа существующего с желаемым (или должным). Несмотря на определенный дефицит научных знаний в области изучения удовлетворенности, актуальной практической задачей выступает ее изучение у потребителей разных услуг, в том числе и образовательных. С целью оптимизации условий обучения иностранных студентов в феврале 2017 г. социопсихологической лабораторией БрГТУ было проведено соответствующее исследование.

**Организация исследования.** Генеральная совокупность иностранных студентов, обучающихся в университете, составила 239 человек. Это прежде всего граждане из Китая, Туркменистана и Нигерии, а также представители других государств: СНГ, Египта, Ливана, Ливии, Марокко, Судана, Иордании и Ирака. При статистической значимости 95 %, доверительном

интервале 5 % минимальный размер выборки составил 151 респондент. В эмпирическом исследовании принимали участие 160 иностранных студентов строительного, экономического, машиностроительного факультетов, факультета инженерных систем и экологии, факультета электронно-информационных систем.

Респондентам предлагалась специально разработанная анкета, направленная на изучение представлений иностранных студентов об организации учебного процесса, степени удовлетворенности различными его сторонами с учетом физиологических, социальных и профессиональных факторов. Опросный лист состоял из 16 позиций. На отдельные вопросы было предусмотрено несколько вариантов ответа, что позволило получить не только статистические данные, но и обнаружить эмоционально-личностное отношение к предмету исследования.

**Результаты и их обсуждение.** Для определения степени удовлетворенности иностранных студентов качеством получаемых знаний, умений и навыков в первую очередь необходимо выяснить их отношение к выбранной профессии. «Нравится» она 86 % опрошенных. Только 8 % считают, что главное в их выборе «не профессия, а диплом». Подавляющее число респондентов (96 %) выбрали Республику Беларусь в качестве места получения высшего образования, так как им «нравится в нашей стране».

В процессе исследования мы исходили из того, что мотивация приезда в страну и поступления в университет является важнейшим социально-психологическим фактором, формирующим удовлетворенность иностранного студента. Результаты исследования показали, что основными причинами выбора Республики Беларусь в качестве места получения высшего образования являются, прежде всего, «доброжелательное отношение к иностранным студентам» и «высокое качество обучения» (по 43 %). Часть респондентов выбрали Беларусь в качестве места получения высшего образования, так как «на родине престижно иметь диплом белорусских вузов» (19 %) и в Беларуси «доступная (низкая) цена за обучение» (13 %). На выбор студентов оказали влияние «рекомендации посредника (агента)» (15 %), учиться им «посоветовали родственники, друзья, знакомые» (11 %), а также выбору посодействовало «национальное Министерство образования», непосредственно направившее на учебу в Республику Беларусь. Таким образом, при выборе нашей страны в качестве места обучения, иностранные студенты руководствуются, прежде всего, прагматическими мотивами и перспективой не просто безопасных, но эмоционально-комфортных взаимоотношений.

Оценка удовлетворенности студентов различными типами взаимоотношений осуществлялась по 5-балльной шкале: 5 баллов – «отлично», 4 – «хорошо», 3 – «скорее хорошо, чем плохо», 2 – «плохо», 1 – «отношения совсем не складываются», 0 – «затрудняюсь ответить». Результаты обработки представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Взаимоотношения иностранных студентов в университете**

№ п/п	Как складываются в университете Ваши взаимоотношения с:	Кол-во ответов	Средний балл
1	Руководством университета	160	3,5
2	Руководством факультета	160	3,9
3	Преподавателями	160	4,3
4	Студентами-белорусами	160	4
5	Студентами других стран	160	3,6
6	Работниками деканата	160	4,3
7	Специалиста отдела работы с иностранными студентами	160	3,8
8	Работники общежитий	160	3,8

Данные таблицы 1 показывают, что наиболее положительные и доверительные взаимоотношения складываются, прежде всего, с «работниками деканата» и «преподавателями». Важно отметить, что высоко оцениваются и взаимоотношения (средний балл – 4) с другими студентами. Иностранных студентов удовлетворяют также и складывающиеся отношения с руководством университета и специалистами различных отделов. Таким образом, высокий уровень удовлетворенности взаимоотношениями говорит о комфортном психологическом климате в учреждении образования.

Для оценки удовлетворенности иностранных студентов качеством получаемых знаний, умений и навыков был предложен вопрос «Довольны ли Вы качеством образования, получаемого в университете». Итоги частотного анализа содержатся в таблице 2.

Таблица 2

**Удовлетворенность качеством образования, получаемого в университете**

№ п/п	Довольны ли Вы качеством образования, получаемого в университете?	Кол-во ответов	%
1	Очень доволен	20	12
2	В целом доволен	37	23
3	Скорее доволен	85	53
4	Скорее не доволен	6	4
5	Не доволен	8	5
6	Затрудняюсь ответить	5	3

Анализ данных таблицы 2 показывает, что большая часть респондентов в целом удовлетворены качеством образования (88 %). Неудовлетво-

ренность «качеством образования, получаемого в университете» отметили только 12 % опрошенных студентов.

Для объяснения причин неудовлетворенности в анкете содержался вопрос «Что Вас не устраивает в процессе обучения в университете?». Здесь 22 % иностранных студентов указали на проблемы, связанные с «чтением лекций на русском языке», «требовательностью преподавателей на занятиях» (21 %) и «качеством расписания занятий (17 %). При этом только 5 % респондентов отметили «недостаточную обеспеченность учебной литературой», 10 % из числа опрошенных не устраивает «порядок приема экзаменов и зачетов» и «правила внутреннего распорядка для студентов». Можно предположить, что указанные трудности носят временный и субъективный характер, поскольку обусловлены языковой, образовательной и социокультурной адаптацией к учебной деятельности в незнакомой стране.

Наряду с трудностями адаптации в ответах обнаруживаются и ресурсы ее преодоления. Так, большинство иностранных студентов (59 %) заявило, что они имеют любимые учебные дисциплины. Не имеют таковых всего 10 %. Около трети респондентов не смогли однозначно ответить на данный вопрос. Еще одним адаптационным ресурсом может выступать интерес к событиям, происходящим в общественно-политической, социально-экономической, культурной жизни Беларуси (как постоянный он отмечен 40 % студентов). Половина участников опроса отметили, что это их интересует время от времени.

Особый интерес вызывают ответы на вопрос «Какую помощь оказывают Вам сотрудники университета для получения высоких результатов в обучении?». Подавляющее большинство респондентов (97 %) заявили, что они получают помощь в обучении от специалистов. При этом 43 % видят данную помощь в проводимых с ними дополнительных занятиях. Кроме того, 21 % респондентов указали, что они привлекаются к участию в научной работе. Таким образом, в двух третях полученных ответов фиксируется оказываемая помощь, связанная непосредственно с процессом профессионального становления. В оставшейся трети ответов отмечается помощь в организации досуга и услуги во время взаимодействия (общения) с правоохранительными органами.

Рейтинг занятий иностранных студентов в свободное время выглядит следующим образом (табл. 3):

Таблица 3

Рейтинг занятий свободного времени иностранных студентов

№ п/п	Чем Вы чаще всего занимаетесь в свободное время?	Кол-во ответов	%
1	Слушаю музыку	84	52
2	Сижу в Интернете	77	48

Окончание таблицы 3

№ п/п	Чем Вы чаще всего занимаетесь в свободное время?	Кол-во ответов	%
3	Смотрю телевизор, видеофильмы	59	37
4	Играю в компьютерные игры	56	35
5	Читаю книги, газеты, журналы	53	33
6	Занимаюсь спортом, посещаю спортивные секции	48	30
7	Общаюсь с друзьями, знакомыми	46	29
8	Посещаю кафе, бары	16	10
9	Посещаю дискотеки, клубы	16	10
10	Посещаю концерты, музеи, хожу на выставки	10	6
11	Посещаю религиозные учреждения	4	3
12	Посещаю дополнительные образовательные занятия	6	3
13	Занимаюсь в кружках и секциях университета	3	2
14	Посещаю политические организации, собрания	2	1

Около половины иностранных студентов в свободное время предпочитают слушать музыку и проводить время в Интернете, треть опрошенных уделяет время просмотру телевизора и видеофильмов, компьютерным играм, чтению, общению с друзьями и посещению спортивных секций. В то же время иностранные студенты проявляют желание присоединиться и к молодежным организациям (табл. 4).

Таблица 4

## Рейтинг молодежных организаций

№ п/п	В каких молодежных организациях Вы хотели бы участвовать?	Кол-во ответов	%
1	Спортивных	88	55
2	Культурных	59	37
3	Волонтерских	34	21
4	Научных	25	16
5	Экологических	20	12
6	В объединениях, клубах по интересам	18	11
7	Молодёжные организации не интересны	14	9
8	В строительных отрядах	11	7
9	Политических	7	4
10	Правозащитных	4	3
11	Религиозных	4	3
12	Другие	0	0

Согласно данным таблицы 4, наиболее популярными направлениями деятельности молодых людей выступает взаимодействие в составе спортивных, культурных и волонтерских организаций. Поэтому участие в подобных объединениях может выступать одним из направлений повышения удовлетворенности иностранных студентов.

Деликатным является вопрос «Приходилось ли Вам сталкиваться в Республике Беларусь с проблемами неприязни на национальной и религиозной почве?». О наличии постоянных проблем заявили 5 % респондентов. Еще 15 % указали, что такие проблемы возникали эпизодически. Таким образом, пятая часть иностранных студентов считают, что в их взаимодействиях и коммуникациях за время нахождения в Беларуси имели место случаи негативного отношения (табл. 5).

Таблица 5

**Лица, проявляющие неприязненное отношение к иностранным студентам**

№ п/п	Кто проявлял по отношению к Вам неприязненное отношение?	Кол-во ответов	%
1	Никто не проявлял неприязненного отношения	135	84
2	Однокурсники	11	7
3	Преподаватели и сотрудники университета	0	0
4	Жители города	11	7
5	Представители правоохранительных органов (милиция)	10	6
6	Другое	0	0

Никто из опрошенных иностранных студентов не указал на неприязненное отношение преподавателей и сотрудников университета. В целом полученные ответы иностранных граждан еще раз доказывают реально существующие доброжелательность и толерантность белорусов.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие основные заключения.

Результаты анкетирования свидетельствуют о наличии достаточно высокой степени удовлетворенности образовательными услугами в БрГТУ. Большинство иностранных студентов (77 %) после окончания университета намерены рекомендовать друзьям и знакомым получать образование в Беларуси. Только 2 % респондентов высказались отрицательно по этому вопросу.

Дальнейшее изучение удовлетворенности потребителей является значимым компонентом системы менеджмента качества образования. Продуктивным представляется использование комплексной программы мониторинга, разработанной на основе психолого-педагогических научных исследований.

Анализ удовлетворенности качеством образовательных услуг дает объективную характеристику состоянию учреждения высшего образования, диагностирует его потенциал и конкурентоспособность. Изучение удовлетворенности позволяет выявить существующие недостатки в учебном про-

цессе и организовать практическую деятельность по их устранению, что способствуют не только созданию и поддержанию репутации и имиджа университета, но и обеспечивает его динамику на международном рынке образовательных услуг.

#### **Список использованных источников**

1. Национальный статистический комитет республики Беларусь: образование в Республике Беларусь 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by>. – Дата доступа: 23.01.2018.

2. Kane, D. Cappuccini-Ansfield G. Student satisfaction surveys: The value in taking an historical perspective / D. Kane, J. Williams // Quality in Higher education. – 2008. – Vol. 14. – P. 135–155.

3. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко; под ред. Б.Г. Мещерякова. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2005. – 673 с.

4. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / А. Ребер; пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – Т. 2 (П–Я). – 560 с.

5. Крысько, В. Г. Социальная психология: словарь-справочник по социальной психологии / В. Г. Крысько. – Минск: Харвест, 2001. – 688 с.

6. Herzberg, F. One more time: how do You motivate employces? / F. Herzberg // Havard Business Review. January-Februaru. – 1968. – P. 56–57.

7. Gaziel, H. H. Correlates of job satistafaction: a study of the two factors theory in an educational setting / H. H. Gaziel // J. of Psychol. – 1986. – Vol. 120, № 6. – P. 613–626.

(Дата подачи: 27.02.2018 г.)

*Д. И. Ваницкий, Т. Ю. Шлыкова*

Белорусский государственный университет информатики  
и радиоэлектроники, Минск

*Е. И. Бараева*

Республиканский институт высшей школы, Минск

*D. I. Vanitsky, T. Y. Shlykova*

The Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics,  
Minsk

*Y. I. Barayeva*

Republican Institute of Higher School, Minsk

**УДК 159.944-057.4**

## **ТЕОРИЯ ПОТОКА КАК ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ПРОГРАММЫ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ИТ-СПЕЦИАЛИСТА**

## **THE THEORY OF THE FLOW AS AN APPROACH TO DEVELOPING THE PROGRAM OF ADAPTATION OF MODERN IT-SPECIALISTS**

*Аутотелическое переживание способно улучшить профессиональную адаптацию субъекта, увеличивает эффективность выполнения им профессиональных обязанностей, спо-*



*способствует физическому и психическому благополучию. В статье представлены результаты эмпирического исследования процесса адаптации IT-специалистов. Также изучено влияние потоковой деятельности на общий уровень удовлетворенности процессом.*

*Ключевые слова: адаптация; профессиональная адаптация; адаптационный период; IT-специалисты; процесс адаптации.*

*Authothelial experience can improve the professional adaptation of the subject, also it increases the effectiveness of their professional duties, helps physical and mental well-being. The article presents the results of an empirical study of the adaptation process of IT-professionals, furthermore the impact of flow-activity on the overall level of satisfaction with the process was studied.*

*Key words: adaptation; professional adaptation; adaptation period; IT specialist; adaptation process.*

Исследование адаптации новых членов группы имеет определенную историю. Еще в 1930–1940-х гг. ею уже интересовались как представители отечественной социальной психологии (Б. Д. Парыгин, М. Е. Литвак) [2], так и зарубежные авторы (Э. Бёрн) [3]. Теории о структуре и динамике социальных процессов могут отличаться в трактовке, при этом все они уделяют первоочередное внимание осознанию индивидом своего места в группе и ожиданий, которые на него возлагает коллектив. Это необходимо для нормального осуществления социального процесса в коллективе. Если эти условия не будут достигнуты – индивида ждет лишь недопонимание со стороны коллег либо изгнание из группы [1]. В последующем мы будем рассматривать именно трудовые коллективы, хотя всё изложенное ниже актуально для любой социальной группы.

Несмотря на то, что интерес к процессу адаптации человека в социуме проявился давно, он рассматривался лишь в контексте основных социальных динамик. Вопрос же о том, как именно необходимо строить этот процесс, чтобы создать оптимальные условия для вхождения индивида в коллектив, остается открытым. Хотя именно от этого зависит дальнейшая продуктивность индивида, его эмоциональной вовлеченность и профессиональная мотивация [6; 7].

Целью нашего исследования явилось изучение процесса адаптации IT-специалистов, определение условий оптимизации его эффективности. При этом важным выступает сокращение времени вхождения индивида в группу и улучшение его удовлетворенности самим процессом. При проведении исследования мы ориентировались на идеи и полученные ранее результаты социальной и позитивной психологии в данном направлении.

Для анализа процесса адаптации мы сформировали выборку из 92 IT-специалистов в возрасте от 21 до 32 лет. У 97,8 % испытуемых профессиональная адаптация осуществлялась на своих рабочих местах. Однако это не давало оснований для оценки индивидуальной удовлетворенности данным процессом и эмоционального состояния испытуемых. Результаты эмпирических исследований данных параметров представлены в таблицах 1 и 2 [13].

Таблица 1

**Удовлетворенность респондентов процессом профессиональной адаптации**

<b>Степень удовлетворенности</b>	<b>Количество ответов (%)</b>
Очень доволен, благодаря процессу я быстро освоился	6,6
Доволен, процесс ответил почти на все мои вопросы	8,8
Нейтрально, адаптация кое-что прояснила, но и без нее я вполне мог бы обойтись	33,3
Не доволен, адаптация только зря потратила мое время	44,4
Очень недоволен, процесс только все усложнил и запутал	6,6

Как следует из таблицы 1, хоть испытуемые и проходили адаптационный период, однако подавляющее большинство (84,3 %) считает, что «без нее вполне можно обойтись». Полученные данные свидетельствуют о том, что сам процесс был выстроен недостаточно эффективно и не отвечал поставленной задаче.

Таблица 2

**Показатели эмоционального состояния респондентов в период адаптации**

<b>Эмоциональное состояние</b>	<b>Количество ответов (%)</b>
Радость, лёгкость и непринуждённость	5,5
Волнение, удивление и открытие нового	7,7
Нейтральность и равнодушие	36,6
Стресс, напряжение и тревога	22,2
Полная демотивация и непонимание происходящего	28

Как видно из результатов исследования, 50,2% испытуемых в период адаптации переживали негативные состояния (напряжение, тревогу), испытывали стресс, фрустрацию, что, в целом, говорит о неудовлетворенности процессом, о его неэффективности. Только 13,2 % испытуемых удовлетворены процессом (испытывали «радость, открытие нового, непринужденность...»).

За основополагающие критерии эффективности процесса были приняты осознанность действий специалиста, его удовлетворенность адаптационным периодом. В основу рекомендаций к организации процесса адаптации специалистов легли результаты исследований М. Чиксентмихайи. В его работах идет речь о деятельности, которой индивид занимается не ради выгоды, а ради того, чтобы продолжать в дальнейшем заниматься этой деятельностью [8]. Так, сюда можно отнести спортивные игры, занятия в различных секциях, хобби и увлечения. Подобное времяпрепровождение характеризуется полной концентрированностью на происходящем, искажением временного восприятия, развитием личности и ощущением счастья. Сейчас это

состояние определяют как состояние потока, а сама деятельность, вызывающая это состояние, названа аутотелической [9].

При описании и анализе проблемы оптимизации процесса адаптации, повышения индивидуальной удовлетворённости этим процессом, а также при интерпретации эмпирических данных мы будем использовать терминологию представителей позитивной психологии, а подход М. Чиксентмихайи выступит в качестве методологического основания данного исследования.

Основываясь на теории Ч. Дарвина о происхождении видов и выражении эмоций, можно заключить, что вдохновение, или поток, как и все остальные эмоции, – универсальное переживание [4; 5; 10]. Оно может переживаться в совершенно разных условиях жизни, при этом переживать его индивиды будут одинаково. А значит, состояние потока будет одинаковым для всех. И это подтверждают исследования М. Чиксентмихайи [11].

В работах М. Чиксентмихайи выделил признаки состояния потока при выполнении практически любых видов работ:

- ясная цель, поставленная на грани возможностей индивида, помогает представить результат работы, то, что он получим по ее завершении. Чем отчетливее человек представляет себе конечную цель, тем большей радостью будет наполнено его движение к ней;

- контроль, как алгоритм достижения к поставленной цели, должен быть полностью понятным и осознанным, без этого индивид не сможет полностью погрузиться в деятельность и будет тратить психическую энергию на ее анализ;

- мгновенная обратная связь помогает понять, в правильном ли направлении осуществляется деятельность индивида, как близко он приблизился к цели [12];

- полная концентрация на процессе помогает снизить, а, возможно, и нивелировать значение всех потребностей индивида, кроме самоактуализации, помогая целиком и полностью погрузиться в работу, направить энергию на достижение цели;

- развитие личности, при котором происходит не инертное достижение цели, а постоянное ее усложнение, постепенное повышение сложности задач, что помогает поддерживать интерес индивида.

Перечисленные признаки учитывались нами при решении задач оптимизации процесса адаптации новых ИТ-специалистов в устоявшемся коллективе. Нас интересовало, насколько эти идеи применимы в данной сфере и какие результаты на адаптацию даст их внедрение в работу ИТ-специалистов. В данном исследовании использовались методы: анализ дневниковых записей, интервью и опроса. Всего в исследовании приняли участие 114 респондентов – ИТ-специалисты по разным направлениям: аналитики, дизайнеры, менеджеры и программисты. Такие направления, как аналитик и дизайнер, были выбраны не случайно, ведь процесс адаптации этих специалистов может быть с легкостью преобразован с применением вышеизложенных принципов [13].

В соответствии с рассмотренными идеями нами была разработана и внедрена программа, ориентированная на адаптацию новых специалистов дизайн-отдела. Отношения между работниками строились по принципу постоянного взаимодействия менторов-экспертов и самих индивидов. Ежедневно новый сотрудник знакомился с одним определенным шагом профессионального процесса. Причем каждый из этих шагов курировался отдельным экспертом. Предлагаемая программа включала как лекционные занятия по совершенствованию теоретической базы специалистов, так и определенные практические задания, с каждым из которых необходимо было справиться до конца дня. Необходимо особо подчеркнуть, что решение конкретной задачи строилось на оперативной обратной связи, позволяющей молодому специалисту прояснить все непонятные ему моменты. В конце каждого дня подводились итоги работы и проводился небольшой анализ ее результатов. Всего такой процесс занимал одну рабочую неделю, завершением которой служило оценивание проделанной работы с участием всех экспертов, где обсуждались сильные стороны молодого специалиста и зоны роста. По итогам выполнения программы были описаны подробные шаги развития сотрудника на предстоящий период испытательного срока, что обеспечит его успешную адаптацию.

В апробации предложенной программы участвовал 21 респондент. Участники находились на условиях испытательного срока. В ходе ретроспективных интервью выяснилось, что они четко осознают, какого результата от них жду, вследствие чего им легче концентрироваться на его достижении. Именно это выступает существенным преимуществом предложенной программы, направленной на повышение индивидуальной удовлетворённости, на что указывают результаты опроса в таблице 3.

*Таблица 3*

**Субъективная удовлетворенность респондентов программой**

<b>Удовлетворенность</b>	<b>Количество ответов (%)</b>
В полном восторге: процесс превзошел все мои ожидания	61,9
Доволен: процесс оказался даже лучше, чем я предполагал	28,6
Удовлетворён: процесс выполнил свою функцию, но не более того	9,5
Не доволен: процесс, иногда, оказывался хуже, чем я ожидал	0
Полностью разочарован: процесс провальный – бесполезен	0

Исходя из представленных результатов, можно заключить, что подавляющее большинство испытуемых одобрили передоложенную программу адаптации, что свидетельствует о положительной динамике изменений. Так, если ранее всего 15,4 % опрошенных положительно отзывались о предыдущей программе адаптации, то на момент прохождения предложенной

нами программы этот показатель вырос до 90,5 %. Подобный результат стал возможен благодаря применению критериев создания аутоотелического переживания, которые будут разобраны ниже.

Испытуемым была поставлена конкретная цель – за неделю выполнить пять заданий, каждое из которых соответствует определенному этапу профессионального процесса. Это позволяло решить проблему непонимания собственных обязанностей и ожиданий коллектива. При этом конечная цель детализировалась, делилась на этапы, временные отрезки с определенной нагрузкой по действиям и операциям ежедневно. Цели этапов корректировались индивидуально с учетом возможностей начинающего специалиста, мотивируя его на развитие. Такой способ постановки целей позволил полностью избежать непонимания и сомнений молодого специалиста, что существенно сохраняло интеллектуальный потенциал для дальнейших умственных действий, когда человек не тратил усилия на бесполезную активность, а полностью погружался в поток. Результаты ответов респондентов на уточняющий вопрос «Насколько вам понятны ваши обязанности и ожидания?» представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты оценки респондентами ясности цели и ожиданий

Степень ясности цели и ожиданий	Количество ответов (%)
Я полностью понимаю, чего от меня ждут	71,4
Я понимаю ожидания, но присутствуют небольшие неясности	23,8
Я имею размытое представление об ожиданиях	4,8
У меня больше вопросов, чем ответов на них	0
Мне вообще не понятно, чего от меня хотят	0

Дополнительно к пониманию конечного результата мы разбили процесс его достижения на этапы продолжительностью в один день, а также предоставили специалисту возможность контроля в выборе методов завершения этапа. Временной промежуток был выбран на основе собранных ранее статистических данных о временных затратах на каждый шаг профессионального процесса. Каждый из этапов сопровождался подробным информированием о части процесса с практическими примерами и четким заданием, которое необходимо было выполнить и предоставить результаты к концу дня.

Таким образом, специалист получал знания о профессиональной деятельности, имел возможность выбора метода решения задачи, достижения результата. Это способствовало повышению эффективности работы молодых специалистов, сокращению времени вхождения в профессиональную деятельность. Так, если раньше процесс адаптации занимал 2–3 недели, то в результате внедрения предлагаемой программы это время сократилось до 1 недели без потери качества вхождения в деятельность. Как отмечалось

выше, каждый из этапов адаптации проходил под кураторством одного из ведущих членов команды, что помогало более быстрому вхождению в коллектив.

Особо отметим, что оперативная обратная связь помогала решать дополнительно еще одну проблему. Так, согласно прежнему подходу к адаптации, молодым специалистам сложно было оценить правильность своих действий: двигаются они в верном направлении или же удаляются от необходимого результата. В предложенной нами программе особая роль отводится мнению эксперта, что дает однозначное понимание прогресса. Молодой специалист имел возможность узнать мнение эксперта как во время выполнения одного из этапов задания, так и по его завершении. Такой подход помогал начинающим IT-специалистам лучше понять свои сильные и слабые стороны, определить зоны роста, способствовал дальнейшему развитию. Результаты изучения удовлетворенности молодых специалистов обратной связью представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Результаты изучения удовлетворенности специалистов обратной связью**

<b>Качество обратной связи</b>	<b>Количество ответов (%)</b>
Я всегда знал, в правильном ли направлении двигаюсь	38,1
Я практически всегда был уверен в решениях, но иногда сомневался	52,4
Приблизительно в половине решений я сомневался	9,5
Я практически всегда сомневался в направлении	0
Я до сих пор не уверен в результате	0

Для обеспечения полной концентрации индивида на задании он был полностью освобожден от всех возможных дополнительных работ, направляя все внимание на достижение одной единственной цели. Причем основную цель мы разбили на подцели, помогая индивиду еще лучше концентрироваться. Упразднение многозадачности способствовало еще и увеличению скорости работы (табл. 6).

Таблица 6

**Результаты оценки респондентами собственной концентрации на задании**

<b>Степень концентрации</b>	<b>Количество ответов (%)</b>
Я всегда был полностью сосредоточен	47,6
Я почти всегда был сконцентрирован, лишь иногда отвлекался	42,8
Я отвлекался довольно часто	9,6
Мне было сложно сконцентрироваться из-за постоянных отвлечений	0
Я вообще не смог сконцентрироваться на задании	0

Развитие личности в деятельности обеспечивалось путем определения профессионального уровня специалиста и постановкой целей согласно ему. Благодаря такому подходу, начинающий специалист мог осознавать свои пробелы в знаниях и определять зоны роста. В случаях уже имеющихся обширных знаний в предметной области такой подход способствовал их систематизации и углублению (табл. 7).

Таблица 7

**Результаты оценки молодыми специалистами сложности заданий**

Степень сложности заданий	Количество ответов (%)
Мне было очень сложно, это меня демотивировало	4,7
Я сталкивался со сложностями, но преодолевал их	71,4
Я справлялся с заданиями в нормальном режиме	19,2
Мне было легко справиться со всеми заданиями	4,7
Мне было скучно, задания – легкотня	0

Вышесказанное позволяет заключить, что новый подход к адаптации IT-специалистов действительно повышает эффективность вхождения их в профессиональный коллектив и способствует повышению индивидуальной удовлетворенности.

**Список использованных источников**

1. *Марцинковская, Т. Д.* История психологии / Т. Д. Марцинковская. – 4-е изд. – М.: Academia, 2004. – 312 с.
2. *Литвак, М. Е.* Если хочешь быть счастливым / М. Литвак. – 2-е изд. – М.: Феникс, 2017. – С. 609.
3. *Бёрн, Э.* Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп / Э. Бёрн. – М.: Эксмо, 2008. – С. 400.
4. *Изард, К. Э.* Психология эмоций. Текст / К. Э. Изард; пер. с англ. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 464 с. (Серия «Мастера психологии»).
5. *Ильин, Е. П.* Эмоции и чувства: текст / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с. (Серия «Мастера психологии»).
6. *Леонтьев, А. Н.* Психология образа: текст / А. Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
7. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: текст / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
8. *Чиксентмихайи, М.* Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – М.: Альпина Нон-фикшен, 2013. — С. 462.
9. *Чиксентмихайи, М.* Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / М. Чиксентмихайи. – М.: Карьера Пресс, 2015. – С. 528.
10. *Дарвин, Ч.* выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин, П. Экман. – СПб.: Питер, 2013. – С. 320.
11. *Csikszentmihalyi, M.* Flow / M. Csikszentmihalyi. – New York: Harper. 1991. – 131 p.
12. *Пинк, Д.* Драйв. Что на самом деле нас мотивирует / Д. Пинк. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – С. 274.

13. Программист. Описание профессии [Электронный ресурс] / ПрофГид. – 2013. – Режим доступа: <http://www.profguide.ru/professions/programmer.html>. – Дата доступа: 01.03.2018.

(Дата подачи: 28.02.2018 г.)

*А. А. Гаврилович*

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Брест

*A. A. Gavrilovich*

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 159.9:796.01

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ ПСИХИЧЕСКОЙ НАДЕЖНОСТИ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ**

## **INTERRELATIONSHIP BETWEEN PSYCHICAL RELIABILITY PARAMETERS AND MOTIVATIONAL PERSONALITY SPHERE OF STUDENT-ATHLETES**

*В статье представлен анализ основных подходов к определению понятия «психическая надежность» в спортивной деятельности. Обсуждаются результаты исследования взаимосвязи параметров психической надежности и мотивационной сферы личности – важнейшего компонента социально-психологической совместимости – студентов-спортсменов игровых видов спорта профессионального уровня.*

*Ключевые слова: надежность; психическая надежность; социально-психологическая совместимость; мотивационная сфера личности; спортсмен; спортивная деятельность.*

*The article presents the analysis of the main approaches to definition of psychological reliability in sports activity. Research results of interrelationship between psychological reliability parameters and motivational personality sphere, which is the most important component of social-psychological compatibility, of professional student-athletes in playing sports are analyzed.*

*Key words: reliability; psychological reliability; social-psychological compatibility; motivational personality sphere; athlete; sports activity.*

Современный уровень развития спорта, поступательный рост спортивных достижений актуализируют проблему совершенствования специальной психологической подготовки спортсменов. Президент Республики Беларусь, Президент олимпийского комитета А. Г. Лукашенко в поздравлении биатлонистки Д. Домрачевой – обладательницы серебряной медали на зимних Олимпийских играх в Пхенчхане – особенно отметил ее «выдающуюся психологическую устойчивость». «Мощная психологическая устойчивость», обеспечивающая высокую стабильность в соревнованиях, была акцентирована и в комментарии А. Г. Лукашенко выступления белорусского фристайлиста А. Кушнира.



Ведущее значение в спорте сегодня имеют такие личностные характеристики, которые непосредственно влияют на деятельность спортсмена, тем самым определяя его результаты. В отечественной психологии спорта среди важнейших условий спортивных достижений разные ученые выделяют надежность, устойчивость, ровность выступлений на соревнованиях (Т. Т. Джемгаров, В. Э. Мильман, В. И. Палий, А. Ц. Пуни, Н. Б. Стамбулова и др.). В работах зарубежных авторов, посвященных различным аспектам психологического обеспечения спортивной деятельности, обнаружен интерес к такому личностному качеству, как «уверенность в себе – наиболее стабильному фактору, оптимальный уровень проявления которого определяет результат успешно выступающих спортсменов» (D. Gould, P. Weiss, R. Weinberg) [1, с. 189]. Наиболее содержательным, интегральным понятием, характеризующим важнейшие специальные свойства личности спортсмена, обуславливающие динамику его результативности, является надежность (Л. М. Аболин, П. Б. Зильберман, В. Э. Мильман, О. А. Сиротин и др.).

Теоретический анализ литературы позволяет констатировать, что проблема надежности стала предметом научного изучения в середине XX в. Понятие «надежность» первоначально соотносилось с наиболее существенными требованиями, предъявляемыми к техническим средствам деятельности, что явилось основанием для ее глубокого изучения в рамках технических наук, позже – инженерной психологии. В дальнейшем проблема надежности активно исследуется в рамках самых разных отраслей психологического знания, включая спортивную психологию (В. В. Давыдов, Т. Т. Джемгаров, Н. А. Худатов, А. В. Родионова и др.).

В. Д. Небылицин, применительно к характеристикам человека-оператора, в числе первых определяет надежность как «сохраняемость, устойчивость оптимальных рабочих параметров индивида» [2, с. 362]. А. Ф. Бобров, А. М. Войтенко, А. Б. Леонова, В. И. Медведев, В. А. Пономаренко, В. Ю. Шебланов и др. используют термин «надежность» для оценки работоспособности человека-оператора.

Появление проблемы надежности в спорте связано прежде всего с его спецификой, главным образом: максимальной насыщенностью соревновательной деятельности, обилием стрессовых ситуаций, чрезмерными физическими и психическими нагрузками, значительным прогрессом спортивных результатов, высочайшими ответственностью и требованиями к совершенствованию эмоционально-волевой сферы личности спортсмена, необходимостью преодолевать препятствия разного свойства. Возникновение ошибок в деятельности спортсменов является следствием неудовлетворительного уровня формирования психологических качеств, необходимых в условиях риска и стресса. Успешность спортсмена при этом определяется не только его профессиональными компетенциями, но и значимыми личностными свойствами, среди которых психическая надежность.

Обзор предлагаемых исследователями спортивной деятельности определений надежности позволяет систематизировать их в следующие группы (руководствуясь особенностями предмета исследования):

1. Надежность как безотказное выступление спортсменов (без привязки к видам спорта) в соревнованиях со стабильной результативностью в пределах заданного периода времени. При этом эффективность деятельности спортсмена рассматривается в качестве основного компонента надежности (А. Ф. Вендрих, В. М. Дьячков, Ю. Я. Киселев, В. Б. Коренберг, Л. П. Матвеев, Н. А. Худадов и др.).

2. Надежность как степень технической подготовленности и технической устойчивости спортсменов различных видов спорта к воздействию сбивающих факторов соревнований, позволяющая ему выступать в конкретном соревновании не ниже заданного уровня: (В. В. Давыдов, В. М. Дьячков, П. А. Жоров, Н. А. Худадов и др.).

3. Надежность как уровень профессионального мастерства, который обуславливает уровень результативности деятельности спортсменов в сложных условиях соревнований (В. В. Давыдов, В. М. Дьячков, П. А. Жоров, Б. Б. Косов Н. А. Худадов и др.).

4. Психическая надежность как комплексное состояние, определяющее эффективность соревновательной активности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта (Ю. М. Блудов, Т. Т. Джамгаров, В. Э. Мильман, В. А. Плахтиенко и др.). По мнению В. Э. Мильмана, Г. В. Ванева, О. М. Коваль, психическая надежность, являясь качественной характеристикой состояния общей надежности, отражает устойчивость функционирования психического механизма управления спортивной деятельностью. Б. Ф. Ломов, О. А. Конопкин, Б. Б. Косов рассматривают психическую надежность в качестве потенциальных резервов спортсмена.

Целью нашего исследования является анализ взаимосвязи параметров психической надежности и социально-психологической совместимости в спортивно-игровой деятельности.

Результативность спортивной команды во многом определяется уровнем совместимости субъектов взаимодействия, определяющим степень согласованности, координированности и синхронности их совместных действий. Необходимость поиска решений проблемы межличностной совместимости, сплоченности, сработанности и взаимопонимания в спортивной деятельности отмечается в работах Г. Д. Бабушкина, Ю. А. Коломейцева, Р. Л. Кричевского, Н. В. Поздняка, Ю. В. Сысоева и др.

В подходах к пониманию феномена совместимости, классификации и определению ее видов (уровней) мы полностью разделяем взгляды Ю. А. Коломейцева, которые определяют методологию и логику построения нашего исследования. Ученый, придерживаясь традиционной в отечественной психологии классификации видов совместимости (социальная, психологическая и психофизиологическая), в качестве интегрального пред-

лагает вид социально-психологической совместимости – как «единство взглядов и мнений на нормы и требования общества, одинаковые потребности и систему ценностей, синхронность психомоторных реакций, уровень возбуждения и торможения, сходство по таким личностным качествам, как экстра-интроверсия, синтония, мотивация, внимание, скорость переработки информации и т. д.» [3, с. 120].

Важнейшей составляющей социально-психологической совместимости, задающей осознанный вектор движения спортсмену или команде на пути к достижению запланированных целей, является мотивационная сфера личности. С. Л. Рубинштейн рассматривает цель как предмет удовлетворения потребности, когда предмет становится носителем желаний и возможных целей субъекта [4]. Однако достижение результата возможно при наличии мотивации. Ведущему значению таких феноменов, как мотивация и направленность личности, принципиально важных для реализации задач оценки и формирования профессиональной деятельности спортсмена, значительное внимание уделено в работах Р. А. Пилюяна [5].

В рамках основного исследования нами изучалась взаимосвязь параметров психической надежности и мотивационной сферы спортсменов. Организованное нами исследование осуществлялось на базе факультета физического воспитания Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Выборку составили 70 студентов-спортсменов игровых видов спорта профессионального уровня ( $n = 70$ ): футболисты-мужчины дублирующего состава клуба «Динамо-Брест», волейболисты мужской команды «Западный Буг» Брест, волейболистки женской команды «Прибужье» Брест, баскетболистки женской команды «ЦОР Виктория» Брест.

Для достижения поставленной цели нами использовались:

- методика «Психическая надежность спортсмена» В. Э. Мильмана – для изучения компонентов психической надежности: соревновательной эмоциональной устойчивости (СЭУ), саморегуляции (СР), мотивационно-энергетического компонента (М-Э), стабильности и помехоустойчивости (Ст-П) [6];

- методика «Диагностика направленности личности» Б. Басса (опросник В. Смейкла и М. Кучера) – для выявления направленности личности спортсмена: личностной (на себя), деловой (на задачу), коллективистской (на взаимодействие) [7];

- методика «Диагностика личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса – для изучения мотивационной направленности личности на достижение успеха [8];

- методика «Мотивы спортивной деятельности» Е. А. Калинина – для определения и оценки выраженности отдельных мотивов спортивной деятельности [3];

- методика «Диагностика степени удовлетворения основных потребностей» (метод парных сравнений В. В. Скворцова) – для изучения актуально-

сти базовых потребностей (потребностей, мотивирующих в данный момент (неудовлетворенные потребности), а также удовлетворенных и частично удовлетворенных потребностей, не играющих решающую роль на данном этапе: материальных, потребности в безопасности, социальных (межличностных) потребностей, потребности в признании и самовыражении [9].

Обработка полученного массива данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа с использованием статистической программы SPSS (V. 16).

В результате были выделены следующие специфические взаимосвязи между выраженностью различных параметров мотивационной сферы и уровнем психической надежности спортсменов-игровиков:

1) значимая положительная корреляция между выраженностью у спортсмена мотивации к успеху и уровнем мотивационно-энергетического компонента психической надежности ( $r = 0,247$ ,  $p \leq 0,05$ ), т. е. оптимальный рост мотивационной направленности на достижение успеха обуславливает интенсивность целенаправленной активности спортсмена. Как следствие, умеренно сильная ориентация на успех способствует более полному проявлению возможностей спортсмена, стремлению к любой форме соревновательной активности, полной отдаче в ходе тренировочного и соревновательного процессов;

2) значимая отрицательная корреляция между доминированием личностной направленности (на себя) и уровнем стабильности и помехоустойчивости ( $r = -0,36$ , при  $p \leq 0,01$ ), т. е. преобладание у спортсмена мотивов собственного благополучия, излишнее стремление к личностному первенству и престижу, увлеченность удовлетворением своих притязаний вне зависимости от интересов других спортсменов негативно отражается на устойчивости функционального состояния и двигательных компонентов в ситуациях различной напряженности спортивной командной деятельности;

3) значимая положительная корреляция между выраженностью у спортсмена потребности в достижении и уровнем стабильности и помехоустойчивости ( $r = 0,257$ ,  $p \leq 0,05$ ). Выраженная у спортсмена потребность в достижении характеризуется общим стремлением к постоянному поиску путей повышения результативных показателей его профессиональной деятельности, протекающей в условиях помех;

4) значимая положительная корреляция между выраженностью у спортсмена потребности в борьбе и уровнем мотивационно-энергетического компонента психической надежности ( $r = 0,293$ ,  $p \leq 0,05$ ) отражает существенную взаимосвязь между смыслообразующей для деятельности спортсмена потребностью в борьбе (преодолении препятствий, достижении успеха, в состязании) и развитием его мотивации и высокой активности. В данном контексте потребность в борьбе можно рассматривать как способ достижения цели в спорте. Как следствие, мотивация приобретает более конкретное, целевое соревновательное значение. Развитость состязательно-

сти как совокупности различных мотивов побуждает спортсмена не просто принимать участие в соревнованиях, а двигаться к победе, выступать с отдачей, желанием, выраженным эмоциональным зарядом;

5) значимая положительная корреляция между выраженностью у спортсмена потребности в борьбе и уровнем стабильности и помехоустойчивости ( $r = 0,275$ ,  $p \leq 0,05$ ), т. е. увеличение значимости для спортсмена потребности в борьбе сопряжено с повышением его эмоциональной устойчивости и способностью эффективно противостоять воздействию стресс-факторов. Влиянием на спортсмена различных разноплановых помех характеризуется любой этап соревновательной борьбы. Механизм их влияния состоит в воздействии на эмоциональную сферу спортсмена, что влечет негативные переживания, неадекватное поведение и снижение общей результативности деятельности. Как показывает практика, явное преимущество в соревнованиях имеют те спортсмены, которые оптимально мотивированы на борьбу, успех которой в значительной степени обусловлен развитием способности противодействия помехам (помехоустойчивости). В. А. Мильман среди основных составляющих стабильности – помехоустойчивости отмечает «степень сформированности той системы действия, которую необходимо реализовать спортсмену в экстремальной ситуации борьбы» [10, с. 30];

6) значимая положительная корреляция между выраженностью у спортсмена потребности в самосовершенствовании и уровнем мотивационно-энергетического компонента психической надежности ( $r = 0,256$ ,  $p \leq 0,05$ ). П. Вейс, рассуждая о философских аспектах спорта, отмечает, что спортивную деятельность можно рассматривать в качестве одного из немногих путей самосовершенствования личности, «используя физические возможности для достижения определенных вершин, обычно недоступных тем, кто занимается интеллектуальной деятельностью» [11, с. 104]. Подчеркивает важность потребностей самосовершенствования и самоактуализации для достижения успеха и осознания своих возможностей в деятельности и А. Маслоу. Таким образом, стремление спортсмена к осознанному развитию себя, личностному и карьерному росту стимулирует целенаправленную активность спортсмена, способствует точной постановке профессиональных целей и их достижению;

7) значимая положительная корреляция между выраженностью у спортсмена потребности в самосовершенствовании и уровнем стабильности – помехоустойчивости ( $r = 0,263$ ,  $p \leq 0,05$ ), т. е. целенаправленное стремление спортсмена к самосовершенствованию, работе над собой способствует формированию личностных качеств, позволяющих достичь значительного роста стабильности – помехоустойчивости, что проявляется в снижении спонтанных колебаний спортивной формы, техники спортсмена, минимизации влияния неожиданных раздражителей на выступление, росте уверенности в себе.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии определенной взаимосвязи между компонентами психической надежности (мотивационно-энергетическим и стабильностью – помехоустойчивостью) и отдельными параметрами мотивационной сферы личности спортсмена. При этом необходимо особенно отметить, что доминирующее значение для формирования высокой психической надежности, отличающей успешного спортсмена, имеют внутренние, стержневые, смыслообразующие для спорта мотивы, задающие целенаправленную активность на реализацию себя и спортивный результат (потребности в достижении, в борьбе, самосовершенствовании – мотивы стадии спортивного мастерства), в то время как ситуативные мотивы, возникшие из внешних по отношению к индивиду или задаче источников (материальные потребности, потребность в поощрении, одобрении и др.), не взаимосвязаны с компонентами психической надежности и являются косвенными или второстепенными.

#### **Список использованных источников**

1. *Уэйнберг, Р. С.* Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гулд. – Киев: Олимпийская литература, 1998. – 335 с.
2. *Небылицын, В. Д.* Надежность работы оператора в сложной системе управления / В. Д. Небылицын // Инженерная психология / под ред. А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, Д. Ю. Панова. – М.: МГУ, 1964. – С. 358–367.
3. *Коломейцев, Ю. А.* Социальная психология спорта: учеб.-метод. пособие / Ю. А. Коломейцев. – Минск: БГПУ, 2004. – 292 с.
4. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 365 с.
5. *Пилюя, Р. А.* Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилюя. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 104 с.
6. Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Маришук [и др.]. – М.: Просвещение, 1984. – 191 с.
7. *Коломейцев, Ю. А.* Взаимоотношения в спортивной команде / Ю. А. Коломейцев. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 128 с.
8. Практикум по спортивной психологии / под ред. И. П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
9. *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.
10. *Мильман, В. Э.* Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В. Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте: междунар. сб. науч. ст. / сост. Ю. Л. Ханнин. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 24–46.
11. *Кретти, Б. Д.* Психология в современном спорте; пер. с англ. / Б. Д. Кретти. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.

**(Дата подачи: 27.02.2018 г.)**

*А. М. Гадилія*

Белорусский государственный экономический университет, Минск

*С. А. Месникович*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*A. M. Gadiliya*

Belarus State Economic University, Minsk

*S. A. Mesnikovich*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.9

## **КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ**

## **CAREER ORIENTATIONS IN STRUCTURE OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS**

*В статье рассматривается проблема карьеры в психологических исследованиях. Обобщены научные данные о карьерных ориентациях личности в контексте профессиональной деятельности субъекта. Приводятся результаты диагностики представлений студентов о карьерных ориентациях.*

*Ключевые слова: карьера; карьерные ориентации; профессиональное самосознание; профессиональный рост; профессиональное самоопределение; личностное развитие; самореализация.*

*In the article the problem of career in psychological researches is considered. Scientific data on career orientations of the personality in the context of professional activity of the subject are generalized. Results of diagnostics of students' ideas of career orientations are given.*

*Key words: career; career orientations; professional consciousness; professional growth; professional self-determination; personal development; self-realization.*

Профессиональная деятельность как один из главных способов самовыражения личности вне зависимости от социальной престижности предоставляет человеку широкие возможности для реализации. Главная задача личности: осознать и реализовать эти возможности. При этом психологической основой самореализации субъекта в профессиональной деятельности выступает сознательное планирование профессиональной карьеры, а возможности профессионального роста и продвижения лежат в основе удовлетворенности трудом и формирования положительной профессиональной мотивации. В связи с названным обстоятельством особую актуальность приобретают исследования содержательной стороны представлений о карьере и карьерных ориентациях у студентов различных профилей обучения в контексте формирования их профессиональной направленности личности, профессиональной компетентности и мастерства, ценностного отношения к профессии и социальной активности.

Современное представление о карьере как явлении общественной жизни разрабатывается и широко представлено в рамках философского, экономического, социологического, педагогического, психологического подходов. Раскрытие содержания данного феномена в психологии предполагает его рассмотрение, с одной стороны, с позиций профессионального пространства развития личности и формы ее самореализации, а с другой – с позиций профессионального жизненного пути, профессиональной самореализации, профессионального самоопределения.

Е. А. Климов применяет понятие «карьера» в контексте профессионального самоопределения личности, а ее успешность соотносится им с успешным профессиональным самоопределением. Таким образом, карьера понимается не как продвижение по должностям, а продвижение по ступеням мастерства и видам деятельности, различаемым не по параметрам «вверх» – «вниз», а по предметной области приложения сил и характеру создаваемых результатов [1, с. 98].

Обобщая различные подходы, С. Т. Джанерьян указывает, что «профессиональная карьера» может рассматриваться как: вид профессиональной деятельности на отдельных этапах трудового пути субъекта (Е. А. Климов); последовательность должностей, профессий, мест и позиций в течение его трудовой жизни (Е. Г. Молл); вид деятельности, слитый с образом жизни и включающий различные сферы жизни (Л. А. Волкова); призвание (А. Маслоу, В. Франкл); профессиональный опыт, несводимый к профессии или профессиональной роли, находящий выражение в общественной активности (Н. С. Пряжников); профессиональный путь, в котором происходит развитие субъекта (К. А. Абульханова-Славская, А. Р. Фонарев, Е. Г. Молл) [2, с. 182].

При этом, как отмечает Л. А. Иванченко, личность занимающаяся построением карьеры, рассматривается обществом как ориентированная на реализацию личностного и профессионального потенциала, стремящаяся к профессиональному успеху, определенному статусу за счет собственных усилий, способностей и профессионализма. Карьера определяется как общая последовательность этапов развития человека в основных сферах жизни [3, с. 56]. Таким образом, с позиций психологического подхода, понимание карьеры связано с изменением личности в профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие личности во многом определяется степенью осознания ближайших и конечных целей. При этом важным является то, насколько эти ориентиры соотносятся с правовыми и нравственными нормами в обществе. Направленность в будущее, осмысление социальных ценностей, фиксация своей внутренней позиции по отношению к себе и другим людям актуализируют проблему постановки молодыми людьми жизненных целей, которые в свою очередь выступают отдельными компонентами карьеры [4, с. 63].



Одним из личностных факторов, оказывающих значимое влияние на развитие карьеры, являются карьерные ориентации, которые отражают ценность карьеры, способы достижения успеха при ее построении, а также регулируют поведение личности в социальных условиях. Карьерные ориентации как продукт социализации личности отражают наличие осознаваемых приоритетных профессиональных потребностей, являются внутренним источником ее карьерных целей, выражают личностный смысл профессиональной деятельности.

Основоположник системного изучения карьерных ориентаций личности Э. Шейн определил карьерные ориентации как «якоря карьеры», которые включают в себя ряд представлений о себе, ключевые ценности, мотивы, навыки, определяющие выбор карьеры [5, с. 136].

По мнению Л. Г. Почебута и В. А. Чикера, карьерные ориентации связаны с личностными качествами и личностными диспозициями высшего уровня, отражающими наличие осознаваемых приоритетных профессиональных потребностей в структуре личности и определяющими ее профессиональный жизненный путь [6, с. 213].

Как отмечает А. А. Жданович, актуализация карьерных ориентаций происходит в ситуации выбора, оказывая влияние как на выбор профессиональной деятельности, так и конкретного места работы. При этом карьерные ориентации могут рассматриваться как: элемент представлений о профессиональном будущем; структурный элемент профессиональной карьеры; стремление работника к определенным целям в ходе смены должностей и места работы; индивидуальные сочетания и последовательность аттитюдов, связанных с опытом и активностью в сфере работы на протяжении всей жизни [7, с. 3].

Одним из важных периодов развития карьерных ориентаций является период обучения в вузе, когда происходит активный процесс постановки карьерных целей и разработки планов их осуществления. Для юности характерно приобретение конкретных представлений, связанных с профессиональным и личностным будущим, с требованиями конкретной профессии.

Вузовский этап направлен на формирование адекватных представлений о профессиональной карьере, в которых особое значение приобретают представления о себе как субъекте профессиональной деятельности и образы собственного профессионального будущего.

И. Г. Прокопенко, изучая психологическую готовность студентов к профессиональной карьере, акцентирует внимание на таких важных направлениях развивающей работы со студентами, как: формирование и поддержание устойчивой профессиональной направленности личности студента на успешную карьеру в выбранной сфере деятельности, развитие ценностного отношения к профессии, интереса к ней, желания проявлять в ней свои способности, развитие потребности в карьерных достижениях; развитие и совершенствование рефлексивных умений, направленных на анализ и

оценку собственной деятельности; формирование образа Я как субъекта, ориентированного на профессиональную карьеру, развитие адекватного самовосприятия студента, формирование уверенности в себе, формирование эмоциональной устойчивости, целеустремленности, развитие навыков самоконтроля [8, с.1 9].

По данным Ж. Р. Дмитриевой, планирование карьеры молодых специалистов включает в себя процесс осознания личностью своих мотивов, целей, реализации представлений о себе (профессиональную Я-концепцию), оценку и развитие знаний, умений и навыков, способствующих осуществлению карьеры в профессиональной среде. Психологическое сопровождение планирования карьеры представляет собой систему методов, направленных на выявление мотивов, целей карьеры, уточнение профессиональной Я-концепции молодых специалистов, формирование знаний и навыков планирования карьеры [9, с. 4].

В контексте исследуемой нами проблематики мы осуществили диагностику студентов младших курсов филологического факультета БГПУ (64 человека) и студентов факультета менеджмента и факультета финансов и банковского дела БГЭУ (58 человек), имевшую целью изучение представлений о карьерных ориентациях современных студентов. В качестве диагностического инструментария выступили анкетирование и тестирование (Методика «Незаконченные предложения». Модификация А. Н. Кошелевой). Обработка результатов производилась посредством контент-анализа с последующим использованием частотного анализа и критерия «Угловое преобразование Фишера».

Согласно полученным результатам, в качестве основных категорий, отражающих представления о самом главном в жизни у студентов педагогического профиля обучения, выступают следующие:

- Взаимоотношения (0,85).
- Приобретение профессии (0,82).
- Семья (0,77).
- Здоровье (0,68).
- Близкие люди(0,62).
- Любовь (0,62)
- Состояние счастья (0,55).

Для студентов – педагогов работа – это...

- Один из путей самовыражения (0,89).
- Важная часть жизни (0,67).
- Источник зарабатывания денег (0,65).
- Приносящее пользу дело (0,64).
- Самореализация (0,59).
- Усердие (0,48).
- Трудолюбие (0,40).

К основным категориям, отражающим представления студентов педагогического профиля обучения о педагогической профессии, относятся следующие:

- Смысл жизни (0,73).
- Работа с детьми (0,65).
- Уважаемая профессия (0,65).
- Очень сложная и ответственная профессия (0,59).
- Профессия, дающая просвещение (0,55).
- Возможность сделать мир лучше (0,50).

Главным в обучении профессии педагога респонденты считают:

- Освоение профессиональных знаний (0,64).
- Выработка у себя ответственности за профессиональную деятельность (0,56).

- Умения и навыки, получаемые в университете (0,47).

Согласно представлениям студентов – педагогов, карьера – это (категории даны в порядке убывания):

- Лестница вверх (0,73).
- Самовыражение (0,65).
- Личное достижение (0,45).
- Важно (0,44).
- Высокий статус (0,41).
- Не важно (0,37).
- Не главное в жизни (0,35).
- Личностный рост (0,33).
- Успешность (0,30).
- Самосовершенствование (0,30).

В единичных ответах присутствовали утверждения: «Возможность найти собственное Я», «Напрасная потеря времени», «Способ сделать жизнь такой, как ты хочешь», «Не для меня».

Предложение «Планировать карьеру...» завершено следующим образом (категории в порядке убывания):

- Ставить цели и задачи для себя.
- Необходимо тщательно.
- Необходимо осознанно, вдумчиво.
- Не самая лучшая идея.
- Надо с детства.
- Уже в вузе.
- Не нужно.
- Значит усердно работать над собой.
- Надо после окончания вуза.
- Пустая трата времени.

Ответы респондентов свидетельствуют о том, что у студентов педагогического профиля имеется позитивное отношение к работе и профессии и разнонаправленное отношение (как положительное, так и отрицательное) – к карьере. Вероятно, это связано с тем, что определенная часть респондентов под карьерой понимает продвижение сотрудника по служебной лест-

нице организации, не рассматривая горизонтальную карьеру: углубление специализации.

Приоритетным в жизни для студентов экономического вуза являются:

- Здоровье (0,88).
- Любовь (0,74).
- Семья (0,70).
- Друзья (0,66).
- Хорошая работа (0, 62).
- Продуктивная жизнь (0,48).

Также следует отметить, что 48,7 % студентов экономического профиля обучения представляют свое будущее положительно, 18,9 % – интересным, захватывающим и 13,5 % – как неопределенное, а для 4,2 % студентов оно является «ужасным» и «пугающим».

В представлениях студентов экономического вуза карьера связана с такими категориями, как:

- Продвижение по службе (0,82).
- Успех в жизни (0,76).
- Получение определенных благ (0,68).
- Профессиональное развитие (0, 68).
- Жизненный опыт (0,52).
- Развитие личности (0,38).
- Реализация себя (0,38).
- Не самое главное в жизни (0,28).

Дальнейшее изучение и анализ карьерных ориентаций студентов экономического вуза показал, что для небольшой части испытуемых (8 %), с позиций их сегодняшнего восприятия жизни, важен карьерный рост и дальнейшие перспективы. У 6 % студентов выражена ориентация на профессиональную компетентность, у 16 % – на служение. Следует ожидать, что на последующих этапах обучения, по мере освоения содержательной стороны профессиональной деятельности, тенденции карьерного роста, компетентности и служения будут выражены сильнее. Кроме того, 32 % студентов связывают возможную будущую успешную карьеру со стабильностью и предсказуемостью жизненной ситуации. Также для студентов является важным баланс всех сторон жизни. У 16 % испытуемых проявляется стремление к сбалансированности индивидуальных потребностей, интересов семьи и профессионального продвижения. На данном этапе своего развития карьерный рост как приоритетная жизненная цель не столь актуальна для первокурсников. Поскольку у студента на начальном этапе вузовского обучения нет еще четкого восприятия себя как субъекта той профессиональной деятельности, которую он выбрал, то ему проще обозначить свою перспективу через ожидаемый образ жизни.

Для студентов экономического профиля обучения представления о работе связаны с:

- Необходимостью обеспечивать себя (0,67).

- Определенной сферой деятельности (0,64).
- Возможностью позволить иметь большее, чем имею (0,61).
- Делом, которое нравится (0,59).
- Тем, что занимает значительную часть жизни (0,42).
- Возможностью проявить себя (0,42).
- Возможностью найти то, что интересно (0,39).

В незначительной мере представление о работе выражено в категориях «взаимоотношения с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше», «решение повседневных задач», «конкуренция».

При этом важно, что ценности «развитие», «познание» и «образованность» характерны для 18 % первокурсников экономического вуза.

Таким образом, проведенный теоретический анализ проблемы карьеры и карьерных ориентаций, а также результаты диагностики представлений студентов об исследуемом феномене позволили сделать следующие выводы:

- представления о карьере и карьерных ориентациях личности выступают в качестве важного регулятора ее активности на этапе профессионального становления. Являясь одним из внутренних источников жизненных целей человека, карьерные ориентации отражают личностные смыслы профессиональной деятельности субъекта;

- студенты педагогического и экономического профилей обучения уже на ранних этапах профессионализации рассматривают работу и профессиональную деятельность в качестве приоритетных направлений жизнедеятельности наряду с семьей, здоровьем, любовью, взаимоотношениями;

- на начальном этапе обучения в представлениях студентов о карьере, независимо от профиля обучения, доминирует ее видение с позиций должностного и квалификационного роста, возможности получения определенных благ. Менее выражено видение карьеры как возможности реализации своего личностного потенциала, саморазвития, самосовершенствования;

- полученные нами данные о содержательном наполнении представлений студентов о карьерных ориентациях позволяют говорить о целесообразности их углубления и расширения в контексте формирования профессиональной направленности, развития профессиональных мотивов, личностных качеств и способностей.

#### **Список использованных источников**

1. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М.: Юнити, 1998. – 243 с.
2. *Джанерьян, С. Т.* Профессиональная Я-концепция: системный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / С. Т. Джанерьян. – Ростов на/Д, 2005. – 480 с.
3. *Иванченко, Л. А.* Основы успеха: теория и практика менеджмента / Л. А. Иванченко. – М.: Мысль, 2003. – 296 с.
4. *Гадилия, А. М.* Жизненные цели в структуре профессионального становления студентов / А. М. Гадилия, С. А. Месникович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. А. Гайсёнка [и др.]. – Минск: РИВШ, 2016. – Ч. 2. – Вып. 16. – С. 59–65.

5. Шейн, Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

6. Почебут, Л. Г. Организационная социальная психология / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб.: Питер, 2000. – 298 с.

7. Жданович, А. А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов: автореф. ... дис. канд. психол. наук / А. А. Жданович. – М., 2008. – 20 с.

8. Прокопенко, И. Г. Формирование психологической готовности студента к профессиональной карьере: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. Г. Прокопенко. – Оренбург, 2011. – 21 с.

9. Дмитриева, Ж. Р. Социально-психологическое обеспечение планирования карьеры молодых специалистов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ж. Р. Дмитриева. – М., 2011. – 22 с.

(Дата подачи: 16.02.2018 г.)

*Ю. Н. Галковская*

Белорусский государственный университет культуры и искусств,  
Минск

*Н. К. Плавник*

Республиканский институт высшей школы, Минск

*Y. Halkowskaya*

The Belarusian State University of Culture and Arts, Minsk

*N. Plaunik*

Republican Institute of Higher School, Minsk

УДК 159.99

## **МОТИВАЦИОННЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ КОМПОНЕНТЫ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ**

## **MOTIVATIONAL AND EMOTIONAL-VOLITIONAL COMPONENTS IN THE STRUCTURE OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS**

*В статье представлены результаты исследования мотивации достижения, самооэффективности и стрессоустойчивости личности в контексте профессиональной готовности. В исследовании приняли участие 58 студентов, обучающихся на выпускном курсе. Результаты эмпирического исследования показали, что психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов связана с уровнем стрессоустойчивости, мотивацией достижений и мотивацией профессиональной деятельности студентов.*

*Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деятельности; стрессоустойчивость; самооэффективность; мотивация достижений; мотивация профессиональной деятельности.*

*The article presents the results of a study of the concept of «psychological readiness of students for professional work» is studied. The study involved 58 students enrolled in the*

*graduating class. The results of the empirical studies have shown that psychological readiness for professional activity of students associated with the level of stress-resistance, motivation of achievement and motivation of professional activity of students.*

*Key words: psychological readiness to professional activity; stress-resistance; self-efficiency; motivation of achievements; motivation of professional activity.*

Процесс трансформации системы высшего образования современного общества сопровождается стремительными изменениями социальных и экономических условий. В этой связи повышаются требования, предъявляемые к молодым специалистам – выпускникам высших учреждений образования. Большое внимание потенциальными работодателями уделяется наличию у молодых специалистов способности успешно справляться с решением поставленных профессиональных задач, актуализируя, тем самым, проблематику психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов.

В научной психологической литературе имеется ряд работ, посвященных вопросам психологической готовности различных социальных и профессиональных групп. Исследованием профессионального становления личности занимались белорусские (Е. И. Бараева, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.), российские (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова) и зарубежные (J. L. Holland, Rene V. Dawis, Lloyd H. Lofquist, D. J. Weiss и др.) специалисты и ученые [1–3]. Исходя из теоретических подходов вышеуказанных исследований, можно сделать вывод, что понятие «готовность» рассматривается как качество, свойство, характеристика личности (способности, умения и др.); психическое состояние; установка.

В определениях таких исследователей, как А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, К. К. Платонов и др., рассматривающих психологическую готовность с позиций личности, выделяют следующие отличительные признаки данного феномена: во-первых, психологическая готовность связана с осознанием личностью собственных потребностей; во-вторых, психологическая готовность подразумевает целенаправленную активность личности; в-третьих, психологическая готовность оказывает влияние на формирование оптимальной работоспособности человека, продуктивность деятельности и в целом является предпосылкой для успешной деятельности [1, с. 7]. Следует отметить, что существующие трактовки понятия психологической готовности к деятельности объединяет рассмотрение готовности как целостного проявления личности. При этом среди факторов, наиболее благоприятствующих формированию психологической готовности, выделяются направленность личности, устойчиво доминирующие мотивы, отношения личности и др.

Как правило, в работах по психологии состояние психологической готовности к деятельности рассматривается как результат развития личности согласно профессиональным требованиям, а также как необходимое фундаментальное условие успешного выполнения деятельности. На сегодняшний

день условно определились два основных подхода к изучению готовности к той или иной деятельности: функциональный и личностный [2]. Данные подходы объединяет понимание готовности как психологической предпосылки эффективности деятельности.

В зависимости от подхода (личностного или функционального) к определению сущности его содержания психологическая готовность описывается через такие ключевые слова, как: установка (Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов, С. Ю. Головин, И. М. Кондаков); состояние (Л. С. Нерсисян, В. М. Мясичев, В. М. Пушкин, А. Ц. Пуни, А. А. Ухтомский); отношение (В. М. Мясичев, С. А. Масалов); образование (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, П. А. Рудик, О. П. Селиванова). Исследователи подчеркивают, что психологическая готовность – это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. На формирование психологической готовности к профессиональной деятельности влияют опыт личности, ее качества (например, стрессоустойчивость как совокупность качеств, самооффективность и др.), степень осознанности деятельности. Обеспечивают психологическую готовность к профессиональной деятельности профессиональные знания, умения и опыт. Эмоции как одна из форм мотивации усиливают психологическую готовность к деятельности.

Мы придерживаемся положений субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна и рассматриваем психологическую готовность к профессиональной деятельности как интегральное образование, обеспечивающее переход от «оперативного покоя» к деятельности, как свойство субъекта, характеризующее его способность к самостоятельной профессиональной деятельности [4, с. 7]. Исходя из этих позиций, мы полагаем, что психологическая готовность к библиотечно-информационной деятельности должна формироваться в процессе профессиональной подготовки в условиях учреждения высшего образования, в том числе в процессе учебной и производственной практики.

Принципиально важным моментом при рассмотрении готовности к деятельности является определение компонентного состава и структуры данного образования.

В психолого-педагогической литературе готовность к деятельности рассматривается как сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются морально-волевые качества личности, социально значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, нравственная готовность к труду, знания по общеобразовательным предметам, индивидуально-психологические качества, обеспечивающие включение в новую сферу деятельности и эффективность ее выполнения, вооруженность трудовыми навыками и умениями, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности. Проанализировав состав компонентов готовности, предлагаемый различ-



ными авторами, мы пришли к выводу, что в структуре готовности к профессиональной деятельности можно выделить три основных компонента:

- операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками, опытом);
- эмоционально-волевой (эмоциональное переживание своего отношения к деятельности, самоконтроль, самоуправление, самоэффективность, стрессоустойчивость);
- мотивационный (мотивация достижений, осознание ответственности за выполнение профессиональных задач, желание выполнять деятельность на высоком профессиональном уровне).

Операциональный компонент в большей степени определяется эффективностью учебного процесса и учебно-познавательной деятельности студента, в то время как эмоционально-волевой и мотивационный в большей степени относятся именно к психологической готовности профессиональной деятельности. В эмоционально-волевом компоненте представляет исследовательский интерес изучение стрессоустойчивости и самоэффективности студента. В мотивационном компоненте важным представляется исследование мотивации профессиональной деятельности, а также мотивации достижений.

Исследуя феномен готовности личности к профессиональной деятельности, следует уделять особое внимание студенческому возрасту, поскольку в студенческом возрасте учебная деятельность имеет свои специфические особенности, и усвоенные в обучении знания и умения выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной. Это позволяет говорить о том, что во время обучения в вузе у студентов формируется основа трудовой, профессиональной деятельности, оформляется готовность к ней.

В данный возрастной период профессиональная направленность выступает как новообразование и формируется в особой, не присущей студентам ранее, деятельности. Впервые учебно-профессиональная или трудовая деятельность, или та и другая вместе, становятся ведущим типом деятельности, в рамках которой и формируется осознание себя в профессии (когнитивный компонент), которое позволяет студенту перейти на новый социальный уровень, направленный на развитие себя в профессии.

Профессиональная подготовка студентов предусматривает овладение знаниями, умениями, практическими навыками по различным блокам дисциплин, в том числе по блоку дисциплин общепрофессиональной подготовки. Через освоение профессиональных ценностей, понятий, концептуального аппарата изучаемых дисциплин происходит осознание студентом свойств и особенностей своего «Я» как профессионально значимых, формирование отношения к сфере будущей профессиональной деятельности. Характеризуя личность студента, исследователи отмечают развитие самосознания и личностной идентичности, формирование образа «Я». Наряду

с таким сложным личностным развитием, большое место занимает именно профессиональное становление студентов, которое осуществляется в рамках учебной деятельности [2, с. 8–9].

И. А. Калининой в результате анализа научной литературы выделен ряд закономерностей психического развития, оказывающих влияние на развитие личности профессионала:

- неравномерность и гетерохронность (например, профессиональное развитие может забегать вперед личностного развития и наоборот; однако первое может опережать второе лишь до определенного уровня профессионализма);
- преемственность психического развития, выражающееся в том, что последующие стадии развития связаны с предыдущими периодами;
- сензитивность психического развития, характеризующаяся тем, что человек на определенных этапах развития наиболее чувствителен к выработке определенных качеств;
- при становлении профессионала происходит развитие человека как личности, а это возможно только в процессе профессиональной индивидуализации и др. [2, с. 9].

В нашей работе мы исследовали психологическую готовность к профессиональной деятельности на примере студентов факультета информационно-документных коммуникаций учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств». В исследовании приняли участие 58 студентов четвертого (выпускного) курса студентов факультета информационно-документных коммуникаций. С целью диагностики компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности использовались методики:

- для оценки самооффективности – шкала общей самооффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек) [5];
- для выявления уровня стресса у студентов – тест, предложенный в работе Ш. Мельник «Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и высокую эффективность в любых ситуациях» [6];
- для определения мотивационного комплекса личности – методика К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» в модификации А. Реана [7];
- для выявления наличия мотивации достижения успеха/боязни неудачи – опросник А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) [8].

При обработке эмпирических данных применялись критерий Колмогорова-Смирнова, коэффициент корреляции Пирсона с использованием программы SPSS.

Рассмотрение стрессоустойчивости, самооффективности, мотивации достижений и мотивации к профессиональной деятельности как составляющих профессиональной готовности студента в составе эмоционально-

волевого и мотивационного компонентов, а также изучение взаимосвязи данных переменных позволили сделать выводы: а) существует слабая, положительная, значимая связь между уровнем стресса у студента и его мотивацией профессиональной деятельности (коэффициент корреляции  $r = 0,275$ , высокой мотивации профессиональной деятельности сопутствует высокий уровень стресса); б) существует умеренная, отрицательная значимая связь между уровнем стресса и мотивацией достижений «на успех/на неудачу» (коэффициент корреляции  $r = -0,383$ , чем выше уровень стресса, тем ниже мотивация достижений (доминирует мотивация «на неудачу», мотивация избегания)); в) отсутствует значимая связь между общей самооффективностью студента и его стрессоустойчивостью, мотивацией его профессиональной деятельности, а также мотивацией достижений; г) отсутствует значимая связь между мотивацией достижений студента (мотивацией на успех/неудачу) и мотивацией профессиональной деятельности.

Обобщая результаты нашего исследования, можно сделать вывод, что психологическая готовность студента к профессиональной деятельности является интегральным образованием, сочетающим в себе стрессоустойчивость, положительную мотивацию достижений и мотивацию профессиональной деятельности, что, в свою очередь, в комплексе содействует переходу состояния субъекта от «оперативного покоя» к деятельности и обеспечивает его способность к самостоятельной профессиональной деятельности.

В период обучения у студентов формируется психологическая готовность к профессиональной деятельности, готовность к профессиональному самоопределению в рамках специализации. Нельзя утверждать, что к окончанию учреждения высшего образования долговременная личностная готовность к профессиональной деятельности полностью сформирована, поскольку студенты еще не являются «регулярными», активными участниками профессиональной деятельности, однако можно говорить о наличии базовой психологической готовности к профессиональной деятельности у 29,3 % студентов ФИДК по итогам проведения исследования.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов ФИДК связана с уровнем стрессоустойчивости, мотивацией достижений и мотивацией профессиональной деятельности студентов. В свою очередь именно стрессоустойчивость коррелирует и с мотивацией достижений, и с мотивацией профессиональной деятельности.

Ключевые выводы исследования:

- 29,3 % студентов ФИДК обладают базовой психологической готовностью к профессиональной деятельности;
- не менее 22,4 % студентов ФИДК, имеющих мотивацию на успех, но не обладающих оптимальным мотивационным комплексом и высокой стрессоустойчивостью, нуждаются в психологической поддержке для со-

вершенствования их психологической готовности к профессиональной деятельности;

- как минимум 27,6 % студентов не имеют психологической готовности вследствие низкой стрессоустойчивости, неоптимального мотивационного комплекса, а также вследствие или мотивации на неудачу, или невыраженной мотивации достижений.

Результаты исследования показывают, что существуют объективные предпосылки для организации психолого-педагогической деятельности на ФИДК, направленной на формирование психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, через проведение практических занятий, повышающих уровень их стрессоустойчивости, развивающих позитивную мотивацию достижений и формирующих оптимальный мотивационный комплекс в общей мотивации профессиональной деятельности. В перспективе нам видится целесообразным продолжить исследование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности для выявления факторов, взаимосвязанных с самооффективностью.

#### **Список использованных источников**

1. *Деркач, А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Воронеж, 2004. – 752 с.
2. *Калинина, И. А.* Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения (на примере экономического вуза): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19 00 07 / И. А. Калинина; Моск. психол.-соц. ин-т. – М., 2007. – 23 с.
3. *Харитонова, Т. Г.* Феноменология понятий «готовность» и «психологическая готовность» личности / Т. Г. Харитонова, К. С. Ставская, Ю. М. Портнова // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 2016 / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Н. Новгород, 2016. – С. 164-170.
4. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
5. *Шварцер, Р.* Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–76.
6. *Мельник, Ш.* Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и высокую эффективность в любых ситуациях / Ш. Мельник; пер. с англ. С. Чиргинец. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 256 с.
7. *Реан, А. А.* Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.
8. *Ильин, Е. П.* Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

**(Дата подачи: 28.02.2018 г.)**

*A. B. Гонта*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*N. V. Gonta*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.922.736.4

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

### **PSYCHOLOGICAL DESCRIPTION OF THE EXPERIENCE OF LONELINESS IN YOUTHFUL AGE**

*Статья посвящена описанию параметров переживания одиночества студентами-первокурсниками. Рассматриваются современные российские и белорусские исследования одиночества в юношеском возрасте и анализируется содержание данного феномена. Под одиночеством понимается состояние изоляции, невовлеченности в связи с другими людьми, сопровождающееся глубоким эмоциональным переживанием. Проверяется гипотеза о различиях переживания одиночества в условиях относительной изоляции, смены места жительства и социального окружения.*

*Ключевые слова: одиночество; переживание; студенты-первокурсники; юношеский возраст.*

*The article is devoted to the description of the parameters of the experience of loneliness by first-year students. Modern russian and belarusian studies of loneliness in adolescence are considered and the content of this phenomenon is analyzed. Loneliness means isolation, non-involvement in connection with other people, accompanied by a deep emotional experience. The hypothesis of differences in the experience of loneliness in conditions of relative isolation and change of place of residence and social environment is checked.*

*Key words: loneliness; experience; first-year students; youthful age.*

Проблема психологического одиночества становится одной из острых в современном обществе. Несмотря на включение юношества в разнообразные коммуникативные сети, намечается тенденция возрастания уровня субъективного одиночества, о чем свидетельствуют научные исследования, а также рост количества обращений за психологической помощью по данному вопросу. Испытываемые молодыми людьми негативные переживания по поводу одиночества влияют на процесс социализации и формирования личности, становятся одной из основных причин их социальной дезадаптации.

На сегодняшнем этапе развития психологической науки единого определения обсуждаемого феномена не существует. В современных российских исследованиях оно понимается как:

1. «Переживание собственной невовлеченности в связи с другими людьми» [1, с. 56].

2. Состояние человека, находящегося в измененных (непривычных) условиях изоляции от других людей. При попадании индивида в условия одиночества, обусловленного экспериментальной, географической, социальной изоляцией, все имеющиеся социальные связи прерываются, и это вызывает появление острых эмоциональных реакций, которые в ряде случаев могут сопровождаться психологическим шоком, тревожностью, депрессией с выраженными вегетативными реакциями [2, с. 302].

3. «Социально-психологическое явление, которое характеризуется глубоким субъективным эмоциональным переживанием, связанным с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и/или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции» [3, с. 34].

Обобщая представленные идеи, можно отметить, что одиночество чаще всего рассматривается как состояние изоляции, невовлеченности в связи с другими людьми, сопровождающееся глубоким (чаще негативно окрашенным) эмоциональным переживанием.

В современных российских психологических исследованиях уделяется внимание когнитивным аспектам совладания с одиночеством. В частности, когнитивной самооценке уровня одиночества, личностной детерминации такого оценивания и ресурсов преодоления негативной стороны одиночества. Например, в исследовании Т. Л. Крюковой показано, что «люди, воспринимающие себя одиночками, не чувствуют удовлетворенности от жизни. У них высок риск сердечно-сосудистых заболеваний, ожирения, гипертонии, болезни Альцгеймера. Эмоциональные, когнитивные и поведенческие последствия одиночества индуцируют одиночество у других людей: одиночество заразительно, ведет к ослаблению социальных связей с другими людьми, снижает уровень удовлетворенности другими». Имеются также исследования, указывающие на снижение у субъективно одиноких людей иммунитета [4, с. 95].

Негативное переживание одиночества, недооценку себя и ощущение острой нехватки поддержки окружающих белорусские авторы предлагают называть неврозогенным переживанием одиночества. Одиночество как активизацию самопознания и проявление автономии – персоногенным потенциалом переживания одиночества, под которым понимается «внутренний диалогизм, внутренняя сложность, культурная вооруженность личности. Ситуация, когда человек может «растить душу» в самоанализе, внутреннем диалоге, рефлексивном переживании. Однако способность к такому переживанию во многом определяется диалогическим характером отношений со «Значимым Другим» [5, с. 47–48].

Также в белорусских исследованиях большое внимание относительно совладания с одиночеством уделяется социальной поддержке. «Именно на основании предшествующего опыта у человека формируются определенные ожидания, связанные с группой, в том числе и с необходимым уровнем

социальной поддержки в группе. В итоге можно вести речь о степени удовлетворенности личности социальной поддержкой в группе, показателем которой в настоящем исследовании рассматривается степень реализации ожиданий личности относительно социальной поддержки в группе» [6, с. 61].

Иными словами, поддержка социального окружения и «принятие одиночества как экзистенциального факта» открывает человеку возможность ценить ситуации уединения и использовать их как ресурс для аутокоммуникации и личностного роста. Неприятие или страх одиночества, напротив, приводят к избеганию уединения, постоянному поиску социальных контактов, что становится избеганием встречи человека с самим собой и препятствием» [1, с. 55]. Позитивные стороны одиночества играют важную роль в становлении зрелости и самодетерминации личности.

Увеличение количества исследований по студенческому одиночеству является оправданным и с точки зрения специфической деятельности, которую они осваивают, и в связи с особенностями возрастного периода юности. Отмечая условность возрастных границ юности как периода между отрочеством и взрослостью, В. С. Мухина все же определяет их от 15–16 до 21–25 лет [7, с. 234]. Юность представляет собой такой этап жизни человека, на котором происходит становление человека как личности. В ходе долгого и непростого пути «онтогенетической идентификации уподобления другим людям» юноша приобретает социально значимые свойства личности и активное самоотношение. В то же время в данный период снова развивается механизм идентификации-обособления [7, с. 236]. В юности человек открывает свой внутренний мир, осознавая его отделенность от окружающих. На период юности приходится так называемый «кризис идентичности», или формирования «внутреннего чувства идентичности» по Э. Эриксону. Иными словами, несмотря на то, что юношеский возраст приходит на смену подростковому, он не менее насыщен задачами развития и может протекать в форме кризиса также, как и подростковый. Кризис предполагает изменения. Если человек сопротивляется им, то блокируется, не проживается целый комплекс сложных чувств. На него уже была выделена необходимая психическая энергия, которая, не найдя соответствующего применения, может трансформироваться в депрессивные состояния, психосоматические симптомы, а также проявиться в самоизоляции личности от себя и окружающих. Одиночество также может стать защитной реакцией юноши или девушки на кажущиеся непреодолимыми требования общества к нему в отношении самореализации, выбора профессии и спутника жизни. Этот возрастной период благоприятен для становления личности, а «в период острого переживания одиночества происходит окончательное оформление внутреннего мира человека» [8, с. 358].

Юношеский возраст – это период, когда «происходит поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром. Ощущение бессмысленности своего существования актуализирует переживания одиночества,

беспомощности, страха» [9, с. 32]. В то же время именно овладение одиночеством как ресурсом содействует развитию и укреплению саморегуляции и автономии, уверенности в себе и независимости от социального подкрепления.

Студенчество представляет собой особую категорию общества. Его отличительной чертой, согласно М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовичу, является высокий образовательный уровень, активное потребление культуры и большая значимость познавательной мотивации. В период обучения в вузе молодой человек находится в расцвете своих сил и возможностей, ему предоставляется множество вариантов для раскрытия своего потенциала. Потребность в самопознании обеспечивает такую возможность в связи с расширяющимся кругом общения с преподавателями, однокурсниками, студентами старших курсов, а также увеличением количества видов деятельности, выполняемых ими.

Цель психологической и социальной помощи первокурсникам – уберечь их от нравственного и физического истощения, вызванного стрессом. Первокурсники, помимо профессиональной помощи, особенно нуждаются в социальной поддержке старших сверстников – лиц, которые оказались в ситуации изоляции (не нашли друзей, не приняты новым коллективом, вовлечены в ситуацию конфликта с соседями по общежитию).

Вместе с тем, отдельные исследования переживания одиночества студентами показывают, что они «обладают поверхностным переживанием одиночества, которое представляет собой вариант переживания психологической отдельности, собственной индивидуальности и обусловлено оптимальным соотношением результатов процессов идентификации и обособления». Респондентов, которые глубоко переживают негативную сторону одиночества, было выявлено немного [10, с. 53].

Иными словами, перспективы изучения одиночества как переживания касаются социальных и экологических сил, которые увеличивают или усиливают распространенность болезненных чувств, связанных с изоляцией или отчуждением от других, а также условия, при которых данный феномен является ресурсом развития личности.

Изучая современные работы по психологии одиночества и получив запрос от психологов, работающих в сфере адаптации студентов-первокурсников к учебе в высшем учебном заведении, мы выдвинули следующие гипотезы:

1. Для студентов-первокурсников военно-технической специализации, проживающих в условиях частичной изоляции (казарменное положение), переживание одиночества менее актуально, чем для иногородних студентов-первокурсников технической специализации, которые проживают в студенческих общежитиях.

2. Студентами технической специализации одиночество переживается глубже, чем первокурсниками военно-технической специализации.



3. Студентами технической специализации, сменившими место жительства и социальные условия, одиночество переживается острее, чем проживающими в родительской семье.

В эмпирическом исследовании, выполненном под нашим руководством, приняли участие молодые люди от 17 до 20 лет, которые обучаются на автотракторном и военно-техническом факультете Белорусского национального технического университета. Экспериментальная группа представлена 80 респондентами, контрольная группа представлена 28 респондентами. Диагностика проведена с использованием следующего инструментария: «Одиночество» (С. Г. Корчагина) [3] и «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)» [1]. Первый тест позволяет измерить глубину переживания одиночества человеком, второй – изучить одиночество как многомерное явление, сочетающее позитивные и негативные факторы.

Для проверки первой гипотезы исследовалось переживание одиночества у иногородних студентов автотракторного факультета (далее – АТФ), которые проживают в общежитиях открытого типа, и студентов военно-технического факультета (далее – ВТФ), которые проживают в условиях частичной изоляции (на казарменном положении). С целью статистической обработки полученных данных применялась программа STATISTICA 6.0, а именно U-критерий Манна-Уитни (для обнаружения различий между группами) и  $\chi^2$ -критерий Пирсона (для установления связи между принадлежностью к группе испытуемых и глубиной переживания одиночества). Как следует из полученных нами данных, у студентов АТФ и ВТФ выявлены существенные и значимые различия в переживании одиночества по всем шкалам ( $p < 0,05$ ).

Респонденты из первой группы указывают на отсутствие людей, с которыми возможен контакт или значимые связи с ними, негативно оценивают одиночество как таковое и собственное одиночество в частности. Студенты из выборки АТФ склонны описывать себя как одиноких людей, проявляют острую потребность в компании. Высокие баллы по шкале «Общее переживание одиночества» свидетельствуют об актуальной выраженности переживания изоляции, нехватки эмоциональной близости или контактов с людьми и осознанием респондентом себя как одинокого, изолированного человека. Представители данной группы также не принимают одиночество и стремятся любой ценой избежать уединения, которое является для них болезненным переживанием.

Иными словами, студенты АТФ (технической специализации) не находят для себя никаких положительных сторон в одиночестве, в то время как студенты ВТФ (военно-технической специализации) испытывают радость уединения и расценивают его как восполнение индивидуальных психологических ресурсов. Студенты ВТФ склонны положительно переживать одиночество и почти не демонстрируют зависимость от общения. В уединении

они видят ресурс для творчества и самопознания, возможность «встречи с собой». Это можно объяснить тем, что они находятся в постоянном взаимодействии с однокурсниками как во время учебы, так и в быту.

Согласно второй гипотезе, решалась задача определения глубины переживания одиночества в каждой из категорий студентов. Для этого был применен  $\chi^2$ -критерий Пирсона. Второе предположение нашего исследования подтвердилось (все значения получены на уровне  $p \leq 0,05$ ). Удалось проследить главный и буферный эффекты [6]. В соответствии с гипотезой главного эффекта, модулирующее влияние социальной поддержки проявляется независимо от уровня стресса, т. е. постоянная включенность в социальную сеть действует на благо студентов-первокурсников военно-технической специализации (ВТФ). Гипотеза буферного эффекта предполагает, что высокий уровень социальной поддержки защищает человека от последствий, обусловленных стрессом, которым и является период адаптации в университете.

Студенты ВТФ значительно реже и менее глубоко переживают одиночество, более того, испытывают радость уединения и видят ресурс нахождения в одиночестве, а для студентов АТФ переживание одиночества является наиболее актуальным состоянием.

Осуществляя проверку третьей гипотезы о том, что существуют различия в параметрах переживания одиночества у студентов-первокурсников, сменивших место жительства и социальное окружение, и оставшихся в родительской семье, для сравнения экспериментальной (проживающие в общежитии) и контрольной (живущие дома) группы студентов-первокурсников технической специализации (АТФ) мы использовали U критерий Манна-Уитни (для обнаружения различий между группами).

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что студенты, проживающие в общежитии, глубже переживают одиночество, чем те, кто находится в привычном социальном окружении. Несмотря на то, что показатели суммарного ранга студентов первой группы выше по параметрам изоляции, ощущения себя одиноким, видения одиночества как проблемы, потребности в компании и зависимости от общения, статистически значимых различий со второй группой по этим шкалам выявлено не было. В обеих группах они достаточно высоки.

Вместе с тем респонденты из второй группы больше нуждаются в значимых связях с окружающими людьми и испытывают негативные чувства от пребывания в одиночестве. Для них в большей степени характерны переживание изоляции, нехватка эмоциональной близости или контактов с людьми.

Представляют интерес высокие показатели радости уединения и ресурса уединения, а также позитивного восприятия одиночества у студентов первой группы. Вероятно, полученные данные можно объяснить явлением, похожим на главный и буферный эффекты в выборке ВТФ. Студенты, проживающие в общежитии, несмотря на переживание одиночества в целом, обеспечены необходимым уровнем социальной поддержки.

Исходя из полученных данных стала очевидна необходимость проведения коррекционных занятий, сопровождающих переживание одиночества, и содействующих адаптации студентов-первокурсников технической специализации. Для этого была разработана и внедрена программа тренинга по преодолению одиночества и обеспечению адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в университете и проживанию в общежитии. Данная программа прошла психологическую и статистическую проверку с подтверждением ее эффективности.

Таким образом, переживание одиночества студентами военно-технической специализации имеет для них положительную коннотацию и проявляется в радости уединения и восполнении индивидуальных психологических ресурсов. Это обусловлено модерировующим влиянием социальной поддержки. Студентами технической специализации одиночество переживается острее и является наиболее актуальным состоянием за счет измененных условий, влекущих появление негативных эмоциональных реакций.

Несмотря на общий высокий уровень одиночества у студентов технической специализации, существуют различия в некоторых параметрах его переживания. Респонденты, проживающие в общежитии, глубже переживают одиночество, чем проживающие в родительской семье. Вместе с тем студенты, находящиеся в неизменных условиях проживания, больше нуждаются в значимых связях с окружающими людьми и испытывают негативные чувства от пребывания в одиночестве. Они склонны переживать изоляцию, нехватку эмоциональной близости и контактов с людьми. Отчасти это можно объяснить урбанистическими тенденциями. Для студентов первой группы также характерна радость уединения и позитивное его восприятие, что может быть обусловлено наличием в общежитии необходимого уровня социальной поддержки.

Первый курс высшего учебного заведения – время изменений и формирования самосознания юношей в качестве студентов университета. Этот период характеризуется не только обретением нового социального статуса и связанными с ним положительными моментами, но также является достаточно проблемным. Любое кардинальное изменение вызывает стресс. Наряду с новыми академическими требованиями студентов ждет и новое социальное окружение. В период адаптации студентам-первокурсникам необходима поддержка для того, чтобы узнать и понять себя, а потом и других, преодолеть чувство одиночества. В качестве помощи может быть использована система социально-психологических тренингов, психологических игр, воспитательных мероприятий, направленных на преодоление дискомфорта, напряженности, тревожности и других негативных состояний и процессов.

#### **Список использованных источников**

1. Осин, Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 1. – С. 55–81.

2. Шапарь, В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 734 с.

3. Корчагина, С. Г. Психология одиночества: учеб. пособие / С. Г. Корчагина. – М.: МПСИ, 2008. – 228 с.

4. Крюкова, Т. Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством / Т. Л. Крюкова // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. – 2013. – Т. 19, № 2. – С. 93–97.

5. Жеребцов, С. Н. Персоногенный потенциал переживания одиночества подростком / С. Н. Жеребцов, А. А. Чернова // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием: в 2 ч. / БарГУ; отв. ред. А. А. Селезнёв [и др.]. – Барановичи, 2013. – Вып. 3. – Ч. 1: Психология. – С. 38–49.

6. Лепешинский, Н. Н. Модерирующие эффекты социальной поддержки в условиях относительной групповой изоляции / Н. Н. Лепешинский // Социальная психология и общество. – 2011. – № 3. – С. 54–64.

7. Мухина, В. С. Юность / В. С. Мухина // Возрастная и педагогическая психология / сост.: И. В. Дубровина [и др.]. – 4-е изд. – М., 2007. – С. 234–238.

8. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 896 с.

9. Долгинова, О. Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Б. Долгинова. – СПб., 1996.

10. Агнаева, К. Х. Копинг-стратегии и переживание одиночества у студентов / К. Х. Агнаева, М. В. Верещагина // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 2 (28). – С. 51–54.

(Дата подачи: 26.02.2018 г.)

*Т. Д. Грицевич*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*И. Л. Кишея*

Барановичский государственный университет, Барановичи

*T. D. Gritsevich*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

*I. L. Kisheya*

Baranovichi State University, Baranovichi

УДК 159.9(075)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ФЕНОМЕНА «ПАТРИОТИЗМ» В РАМКАХ МЕЖНАУЧНОГО СИНТЕЗА**

## **PSYCHOLOGICAL SPECIFICITY OF THE PHENOMENON OF PATRIOTISM IN THE FRAMEWORK OF THE INTERSCIENCE SYNTHESIS**

*В статье рассматривается психологическая специфика феномена «патриотизм» в рамках межнаучного синтеза. Очерчивается междисциплинарная ориентация в изучении и трактовке данного концепта. Проводится сравнительный анализ изучения феномена «патриотизм» в рамках гуманитарно-общественных наук. Приводится описание интер-*

*преаций содержательного контента феномена с позиции психологии с учетом изучения его отдельных компонентов, выступающих интегративными характеристиками личности.*

*Ключевые слова: патриотизм; психологическая специфика; междисциплинарная ориентация; научные подходы; сравнительный анализ; вариативность трактовки.*

*This article considers the psychological specificity of the phenomenon of «patriotism» in the framework of the interscience synthesis. Outlines an interdisciplinary orientation in the study and the interpretation of this concept. A comparative analysis of studying the phenomenon of «patriotism» in the framework of humanitarian and social sciences. Describes the interpretations of the content of the phenomenon from the positions of psychology based on the study of its individual components, the speakers of the integrative characteristics of personality.*

*Key words: patriotism; psychological specifics; cross-disciplinary orientation; scientific approaches; comparative analysis; the variability of interpretation.*

В современной науке сосуществует совокупное множество научных знаний в понимании и объяснении «сути» патриотизма. Проблемная сфера исследования патриотизма по своему содержанию имеет междисциплинарную ориентацию и может быть рассмотрена в рамках межнаучного синтеза, так как патриотизм выступает объектом рассмотрения различных гуманитарных дисциплин.

Анализ имеющихся малочисленных исследований, в которых патриотизм изучается как «чисто» психологический феномен, позволяет констатировать, что концепт «патриотизм» является относительно сложным для изучения с учетом выявления его психологической структуры. В связи с этим становится интересным рассмотрение психологической сущности феномена «патриотизм» сквозь призму гуманитарно-общественных наук, что и позволит очертить психологическую сущность патриотизма в рамках межнаучного синтеза.

Основы изучения патриотизма были заложены еще в научных трудах древних мыслителей, таких как Аристотель, Платон, Цицерон. В своих рассуждениях Платон фактически указывал на существование патриотизма как основы, на которой строилось государство, которое выступало особой формой поселения людей, основанной на взаимопомощи и защите территории [1].

В последующем психолого-философский аспект осмысления сущности патриотизма находит отражение в трудах Н. А. Бердяева, Н. Я. Данилевского, И. А. Ильина, В. С. Соловьева, П. Я. Чаадаева через постижение духовного содержания патриотизма.

В «философских письмах» П. Я. Чаадаева прослеживается деятельная любовь к Родине, в которых он, по сути, рассуждал «о двух видах любви: любви к Родине и к истине» [2].

Своевременными для современной ситуации развития белорусского общества являются слова И. А. Ильина о патриотизме, в контексте которых становится возможным рассмотрение и описание своеобразия и самобытности белорусского народа, его самостоятельности: «Как бы ни были вели-

ки наши исторические несчастья и крушения, мы призваны самостоятельно быть...; творить, а не заимствовать; ...не подражать соседям ...» [3, с. 324].

В современной белорусской философии проблемой изучения патриотизма занимается М. Ю. Узгорок, которая изучает патриотические ценности, разновидности патриотизма и их формы проявления [4].

Ретроспективный анализ проблематики патриотизма в философии позволяет вычленировать схожую психологическую проблематику в отношении данного феномена. Так, согласно мнению В. А. Кольцовой, патриотизм – «это одна из базовых составляющих национального самосознания народа, выражающаяся в чувствах любви, гордости и преданности своему отечеству, его истории, культуре, традициям ..., в чувстве нравственного долга его защиты ...» [5, с. 91].

О. А. Михневич рассматривает фундаментальный аспект проблемы: формирование национального самосознания и гражданского патриотизма посредством анализа «сути» национального самосознания, выступающего по своему содержанию интегративным признаком определенной нации. Также автор дает определение национального самосознания, показывая его связь с признаками, в которых отображается национальная общность [6]. Дальнейшее изучение феномена «патриотизм» наряду с философией отмечается и внутри исторической науки.

В плане исторического ракурса рассмотрения патриотизм предстает как источник нравственного потенциала и «ценностного» здоровья общества, который с особенной силой проявляет себя в исторически-переломные моменты развития, во время значимых событий.

Изучение патриотизма в контексте исторической науки было обусловлено разнообразными событиями, в частности, таким глобальным, как Великая Отечественная война. Одним из актуальнейших вопросов в науке послевоенного периода выступал вопрос выявления и констатации факторов силы и мужества народа и общества (патриотизм советского народа).

В последующем патриотизм изучался П. М. Рогачевым, М. А. Свердлиным, В. Чалмаевым, которыми были рассмотрены особенности и закономерности исторического развития патриотической идеи.

Г. О. Зиманас, М. Н. Росенко, И. И. Серова изучали вопросы соотношения патриотизма и общенациональной гордости, которая рассматривалась как новый элемент в структуре советского патриотизма [7; 8].

В данном «историческом» направлении прослеживается определенная параллель и с трактовкой патриотизма в психологии. Большое значение в изучении психологической сущности и контента патриотизма имеют результаты исследования В. А. Кольцовой. Результатом данных изысканий явилось обоснование феномена «патриотизм» как «сложного интегрального психологического и социально-психологического явления» [5, с. 94].

С. В. Науменков считает, что патриотизм – это социально-психологическое явление, которое проявляет себя в нравственных ценностях, патри-

отическом сознании и поведении [9]. Т. В. Пелевиной патриотизм определяется как интегративное «социально-психологическое образование» [10]. О. Ю. Никоновой проведен ретроспективный анализ дискурса «советского патриотизма», изучены его групповые и локально-групповые интерпретации [11].

Таким образом, при фокусировке внимания на выявлении психологической сущности патриотизма возможно говорить о том, что патриотизм может быть назван одним из базисных элементов национального самосознания народа.

В социологии отмечены следующие линии изучения патриотизма:

1) становление культуры патриотизма как общественно значимой предпосылки и фактора укрепления общества, обозначение базовых свойств «культуры патриотизма» как социологической группы-категории (А. В. Кузнецова) [12];

2) «державный патриотизм» как инструмент создания легитимности государства (Э. М. Андреев) [13];

3) патриотизм в связке «патриотизм – идеология» (В. Н. Кузнецов) [14];

4) патриотизм как социокультурное явление (А. Н. Домашев) [15];

5) соотношение свободы выбора и патриотизма в социальной реальности (Г. Любарский) [16];

6) классовая природа патриотизма, соотношение с национализмом, роль общенациональной гордости (П. М. Рогачев и М. А. Свердлин) [17].

При изучении данного феномена свой вклад внесли ряд современных белорусских ученых. Л. А. Гащенко проведен аналитический обзор исследований постсоветского периода по формированию патриотизма с выявлением ряда преобладающих направлений [18]. Также автором введено понятие «патриотическая идеология» [19, с. 32].

В психологической науке также прослеживаются очерченные темы, но с учетом психологической составляющей. Так, О. Е. Хухлаев проводит «анализ зарубежных психологических исследований, посвященных проблеме национализма в его соотношения с патриотизмом» [20, с. 15]. В. А. Кольцова, рассматривая патриотизм, сосредоточивается на вычленинии и изучении отдельных его компонентов, по-разному проявляющихся на различных уровнях функционирования социальной системы» [5, с. 92]. Психологический контент и проявления патриотизма автором изучаются на двух уровнях социальной системы: на уровне макросоциума и уровне отдельного человека.

По мнению исследователя, «на уровне макросоциума патриотизм выступает в качестве подструктуры общественного сознания (национального самосознания)...» [5, с. 92].

Активный характер идеологических, экономических, политических процессов в белорусском социуме обуславливает необходимость формирования у учащейся молодежи зрелой гражданской позиции, патриотизма, со-

циально полезной деятельности. В этой связи проблема воспитания «граждан-патриотов» получила большое распространение и в педагогической науке.

Общетеоретическое значение в изучении педагогических аспектов и специфики патриотического воспитания имеют результаты исследований И. И. Бувей, М. П. Бузского, А. А. Волчковой, В. И. Лутовинова, изучающих сущностную картину патриотизма и патриотического воспитания, особенности патриотизма и патриотического воспитания на периферии и в столице, общегражданское и патриотическое воспитание [21–24].

С. Ю. Ивановой и А. Н. Выршиковым изучаются гражданское и военно-патриотическое воспитание [25]. И. М. Дуранов рассматривает взаимосвязи гражданского самоопределения и патриотизма личности [26]. В. В. Гаврилюк, Б. Т. Лихачев, В. В. Маленков изучают фактор «национальной идеи» как сути гражданского и патриотического «возвращения» молодежи.

Проблема патриотизма и специфика патриотического воспитания в учреждениях образования различной уровневой и профессиональной направленности исследуется Н. В. Ипполитовой – изучается подготовка студентов, будущих педагогов, к патриотическому воспитанию учащихся [27]. В. И. Кузьмин изучает патриотическое воспитание молодежи в оборонно-спортивных организациях в ходе подготовки к воинской службе [28]. В исследованиях А. С. Куликова, Н. М. Романенко, Ю. В. Самойловой рассматриваются вопросы, касающиеся роли духовно-нравственного аспекта в развитии личности и формировании патриотизма у школьников.

Изучение данной проблематики также прослеживается и в белорусской науке. Интересным представляется результат изысканий В. И. Вязгиной, которая рассматривает не только патриотизм и его «становление», но и формирование национального самосознания у школьников, связывая и взаимообуславливая данные понятия-проявления [29]. Л. А. Козинец изучает гражданственность как интегративное качество личности, рассматривает подходы к проблеме формирования гражданских качеств личности [30].

Таким образом, в отношении содержательного педагогического контекста изучения патриотизма можно отметить, что обозначенные подходы являются актуальными и, в свою очередь, выступают отправной точкой для проведения исследований психологической проблематики, затрагивающих «специализированную» тематику, ориентированную на определенные категории: возраст, контингент испытуемых, учебное заведение и т. д.

В рамках этого белорусские ученые-психологи В. П. Вишневская и Е. И. Сутович изучают «содержание патриотической сферы личности, проводят анализ современных подходов к формированию патриотических ценностных ориентаций у сотрудников государственных органов системы обеспечения национальной безопасности в частности» [31, с. 3].



Таким образом, резюмируя изучение проблемы патриотизма в философской, исторической, социологической, педагогической науке и ориентируясь на междисциплинарный характер данного вопроса, можно констатировать, что явление патриотизма характеризуется разнообразным содержанием, разносторонней направленностью в изучении, различиями в уровне общетеоретического понимания.

С учетом рассмотренного сопоставительного анализа трактовки патриотизма в ряде гуманитарных наук и психологии обратимся непосредственно к рассмотрению данного феномена с учетом психологической составляющей.

В отношении изучения феномена «патриотизм» в психологии еще раз следует отметить, что данная проблема не является традиционной для этой области знаний и, как следствие, сопряжена со множеством трудностей как методологического, так и эмпирического характера.

Таким образом, многообразные аспекты «содержания» и проявления патриотизма в целом и отдельные компоненты как концепта и феномена изучались как отечественными, так и зарубежными учеными.

Необходимо отметить, что психологический аспект патриотизма заключается в том, что изучается не только сам феномен и его «психологическое понимание» индивидами, но и его отдельные составляющие и компоненты, которые выступают интегративными характеристиками личности, обуславливая субъективно-личностные отличия индивидов и проявляющиеся в различных социальных ситуациях. Данный аспект является кардинальным при определении и выявлении отличий понимания патриотизма в психологии.

Анализ имеющихся исследований показывает, что большая часть ученых, рассматривая психологическую специфику данного феномена, направляет свое внимание на определение «места» и смысла патриотизма в структуре личности. В частности, в своих исследованиях В. А. Кольцова рассматривает патриотизм не только на уровне социума, но и на уровне личности. Это означает, что патриотизм признается автором «как один из компонентов личностной подструктуры и может быть отнесен к области высших чувств и устойчивых личностных особенностей (ценностей, убеждений, норм поведения, критериев оценки социальных явлений)» [5, с. 92].

Учитывая данную структуру и компоненты, предложенные автором, и проведя анализ имеющихся в данном направлении исследований, допустимо утверждать, что «проблемность» определения психологического смысла патриотизма была заявлена еще психологами-классиками, идеи которых были развиты и дополнены учеными современности.

Анализ рассмотренных работ позволяет в целом очертить психологическую проблематику изучения данного феномена и выделить основные приоритетные линии-направления при описании и интерпретации данного явления, исходя из академического «понимания» и современных трактовок.

Итак, в психологии патриотизм рассматривается и интерпретируется как:

1) проявление особого рода отношения-связи индивида с социумом и другими на основе эмоций, направленности и мотивации (Л. И. Божович, Н. А. Левина, В. Н. Мясищев) [32; 33; 34];

2) проявление нравственных качеств в единстве основных мотивов личности и поведения, реализуемых действиях, поступках и делах (Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн) [35];

3) ценностно-смысловое образование (А. Г. Асмолов, А. В. Битуева Д. А. Леонтьев) [36, 37, 38];

4) личностная и социальная ценность, где ценностные ориентации выступают фактором развития личности (В. Г. Алексеева) [39];

5) ценностно-смысловое образования в структуре личности (С. В. Мещерякова) [40];

6) «компонент личностной подструктуры» (С. А. Гаврилушкин) [41];

7) «системно-функциональное свойство личности, представленное совокупностью ... характеристик» (А. В. Потемкин) [42, с. 11].

С точки зрения В. А. Кольцовой, «как сложное интегральное личностное образование патриотизм включает:

- любовь к Родине;
- бескорыстную преданность и служение ей;
- нерасторжимое единство с ней, идентификацию своих интересов с интересами отечества...;
- патриотические чувства...;
- наличие активной гражданской позиции, готовность отстаивать интересы своей Родины...;
- жертвенность, т. е. готовность пожертвовать ради отечества своими личными интересами...;
- признание Родины в качестве высшей, главной ценности в иерархии системы ценностей личности;
- гордость за свою культуру и достижения своего народа..., историческим прошлым и лучшими традициями (при одновременной их взвешенной и критической оценке);
- превалирование в человеке общественных ориентаций над индивидуалистическими...;
- уважение к другим народам и культурам» [5, с. 92].

С. М. Науменков обращается к изучению феномена «патриотическое сознание», контекстно раскрывающего суть патриотизма, определяя его «место» (патриотизма) в системе психических явлений [43].

Констатируя положение дел в белорусской психологической школе по очерченной проблематике, необходимо отметить, что тема патриотизма, как в фундаментальном, так и эмпирическом масштабе изучения, является не-тривиальной. Имеющиеся научные труды контекстно затрагивают изучение

психологической сущности патриотизма, а также его структуры, содержания и критериев.

Так, в отечественной психологии попытки рассмотрения и изучения патриотизма как психологического феномена предприняты С. А. Месникович. Ученым рассматриваются основные подходы к исследуемому феномену, его характеристики, раскрывается связь с нравственным развитием личности, делается акцент на необходимости воспитания патриотизма именно в рамках психологически ориентированных знаний [44].

Таким образом, в итоге проведенного академического обзора-анализа фундаментальных теоретических и прикладных исследований по определению сущности патриотизма в целом и обоснования его психологической специфики в частности можно констатировать его многокомпонентное и многоаспектное своеобразие, проявляющееся как в содержании данного феномена, так и в специфике трактовок и внешних проявлений.

Актуальность феномена патриотизма как научной психологической проблемы в сегодняшних условиях продиктована, прежде всего, потребностью в уточнении контента данного феномена, а также понимании и конкретизации понятия «патриотизм» с позиции психологической науки.

В психологии патриотизм изучается и рассматривается исходя из его содержательно-психологического наполнения и отнесения к определенному разряду психических явлений с последующей экстерииоризацией в социальной деятельности.

В целом можно отметить, что каждое научное направление выделяет и описывает сугубо свою специфику его проявления, тем самым раскрывая определенное видение данного феномена в ракурсе межнаучного синтеза.

#### **Список использованных источников**

1. *Платон*. Сочинения: в 4 т. / Платон; под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса; пер. с древнегреч. – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007. – Т. 3. – Ч. 1: «Филеб», «Государство», «Тимей», «Критий». – 2007. – 752 с.
2. *Чаадаев, П. Я.* Философические письма. Апология сумасшедшего / П. Я. Чаадаев. – М.: АСТ, 2011. – 256 с.
3. *Ильин, И. А.* О грядущей России: избранные статьи / И. А. Ильин; под ред. Н. П. Полторацкого. – М.: Воениздат, 1993. – 368 с.
4. *Узгорок, М. Ю.* Патриотизм как высшая ценность духовной культуры личности: монография / М. Ю. Узгорок. – Минск: БГПУ, 2007. – 119 с.
5. *Кольцова, В. А.* Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе / В. А. Кольцова, В. А. Соснин // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 4. – С. 89–97.
6. *Михневич, О. А.* Формирование национального самосознания и гражданского патриотизма будущих офицеров: монография / О. А. Михневич, И. В. Дукорский. – Минск: Новое знание, 2013. – 179 с.
7. *Зиманас, Г. О.* Общациональная гордость советских людей / Г. О. Зиманас. – М.: Политиздат, 1979. – 261 с.

8. *Серова, И. И.* Советская общенациональная гордость / И. И. Серова. – Минск: Изд-во «ЕГУ», 1981. – 144 с.
9. *Науменков, С. М.* Социально-психологические детерминанты формирования патриотического сознания молодежи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С. М. Науменков. – М., 2013. – 168 л.
10. *Пелевина, Т. Е.* Роль психологических механизмов и диспозиций в формировании патриотического потенциала современной молодежи / Т. Е. Пелевина [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: [http://www.nravstvennost.info/library/news\\_detail.php?ID=2289](http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2289). – Дата доступа: 21.04.2016.
11. *Никонова, О. Ю.* Осоавиахим и военно-патриотическое воспитание населения в Уральском регионе: 1927–1939 гг.: дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / О. Ю. Никонова. – Челябинск, 2013. – 469 л.
12. *Кузнецова, А. В.* Патриотическая идея в российском обществе: генезис, состояние, тенденции / А. В. Кузнецова. – М., 2004. – 160 с.
13. *Андреев, Э. М.* Культура патриотизма и консолидация общества / Э. М. Андреев, А. В. Кузнецова. – М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2004. – 112 с.
14. *Кузнецов, В. Н.* Российская идеология 21: опыт социологического исследования формирования российской идеологии 21 века / В. Н. Кузнецов. – М.: Книга и бизнес, 2004. – 552 с.
15. *Домашев, А. Н.* Патриотизм как социокультурное явление / А. Н. Домашев // Образование и социальное развитие региона. – 2005. – № 1/2. – С. 112–115.
16. *Любарский, Г.* Свобода выбора и патриотизм / Г. Любарский // Социальная реальность. – М., 2006. – № 11. – С. 95–100.
17. *Рогачев, П. М.* Патриотизм и общественный прогресс / П. М. Рогачев, М. А. Свердлин. – М.: Политиздат, 1974. – 280 с.
18. *Гащенко, Л. А.* Методологические основы патриотической социализации студенчества: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.01 / Л. А. Гащенко; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2005. – 41 с.
19. Патриотизм и идеология (теоретико-методологический подход): монография для научных работников / Л. А. Гащенко [и др.]. – Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2006. – 203 с.
20. *Хухлаев, О. Е.* Психология национализма в зарубежных исследованиях / О. Е. Хухлаев // Социальная психология и общество. – 2012. – № 4. – С. 15–29.
21. *Буева, И. И.* Гражданско-патриотическое или гражданское и патриотическое: сущность понятий / И. И. Буева // Патриотизм и патриотическое воспитание: теория, история, практика. – Оренбург, 2005. – С. 12–16.
22. *Бузский, М. П.* Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания / М. П. Бузский, А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев; М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Волгоград. гос. ун-т». – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2008. – 90 с.
23. *Волчкова, А. А.* Патриотизм и патриотическое воспитание в общественном мнении провинции и столицы: монография / А. А. Волчкова, С. Н. Пищулин; Моск. гор. пед. ун-т, Администрация г. Самары, Упр. образования г. Самары, Центр развития образования г. Самары. – М.; Самара: НТЦ, 2003. – 139 с.
24. *Лутовинов, В. И.* Проблемы воспитания патриотизма / В. И. Лутовинов, С. И. Мешкова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 50–53.
25. *Выршиков, А. Н.* Стратегия научных исследований феномена патриотизма и патриотического воспитания молодежи / А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев. – Волгоград: Принтера, 2007. – 72 с.
26. *Дуранов, И. М.* К вопросу взаимосвязи воспитания гражданственности и патриотизма / И. М. Дуранов // Вестник ОГУ. – 2002. – № 1. – С. 55–58.

27. *Ипполитова, Н. В.* Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 л.

28. *Кузьмин, В. И.* Военно-патриотическое воспитание в процессе подготовки молодежи к воинской службе: на примере учреждений Российской оборонной спортивно-технической организации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. И. Кузьмин. – М., 2004. – 147 л.

29. *Вязгина, В. И.* Формирование национального самосознания и патриотизма у школьников / В. И. Вязгина // Проблемы выхавання. У дапамогу педагогу: навукова-метадычны часопіс. – 2009. – № 6. – С. 18–21.

30. *Козинец, Л. А.* Теория и практика гражданского воспитания учащихся / Л. А. Козинец, Е. Ю. Крикало. – Мозырь: Содействие, 2006. – 144 с.

31. *Вишневская, В. П.* Формирование ценностных ориентаций у сотрудников государственных органов системы обеспечения национальной безопасности: монография / В. П. Вишневская, В. Г. Моисеев, Е. И. Сутович; под общ. науч. ред. В. П. Вишневской. – Минск: ГУО «ИПС РБ», 2015. – 273 с.

32. *Божович, Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.: Изд-во НПО «Модэк», 1985. – 349 с.

33. *Левина, Н. А.* Типологические особенности развития чувства патриотизма у младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. А. Левина // Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 21 с.

34. *Мясищев, В. Н.* Структура личности и отношения человека к действительности / В. Н. Мясищев // Психология личности: тексты / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1982. – С. 35–38.

35. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его наследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1965. – 147 с.

36. *Асмолов, А. Г.* О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35–45.

37. *Битуева, А. В.* Особенности структурного строения ценностных ориентаций / А. В. Битуева // Теоретический журнал Credo new [Электронный ресурс]. – 2000. – № 3. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/184/27/>. – Дата доступа 20.08.2017.

38. *Леонтьев, Д. А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Весн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1997. – №1. – С. 20–27.

39. *Алексеева, В. Г.* Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – № 5. – С. 63–70.

40. *Мещерякова, С. В.* Патриотизм как ценностно-смысловое образование в структуре личности российского предпринимателя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / С. В. Мещерякова. – Тамбов, 2008. – 190 с.

41. *Гаврилушкин, С. А.* Психологическая специфика проявления ответственности личности у студентов с различной патриотической направленностью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / С. А. Гаврилушкин. – М., 2012. – 213 с.

42. *Потемкин, А. В.* Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А. В. Потемкин. – Тольятти, 2009. – 256 с.

43. *Науменков, С. М.* Социально-психологические детерминанты формирования патриотического сознания молодежи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С. М. Науменков. – М., 2013. – 168 л.

44. *Месникович, С. А.* Психологические вопросы воспитания патриотизма у студентов / С. А. Месникович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2012. – Вып. 12, ч. 2. – С. 143–149.

(Дата подачи: 19.02.2018 г.)

*И. А. Громова*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*I. A. Gromova*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.9.07

**ВОЗРАСТ ПЕРВОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ И ЗАВИСИМОСТЬ  
У РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ  
ЗАВИСИМОСТИ ОТ АЛКОГОЛЯ И НАРКОТИКОВ:  
МЕТА-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

**AGE OF FIRST USE AND ADDICTED PARENT AS A FACTOR  
OF THE RISK OF FORMING DEPENDENCE ON ALCOHOL  
AND DRUGS: META-ANALYTICAL STUDY**

*Мета-анализ является одним из наиболее важных инструментов для проверки фактов в рамках психологической науки. Он обеспечивает количественную оценку степени согласованности или расхождения результатов, полученных в различных исследованиях. В данной статье предпринята попытка получить обобщенную оценку величины эффекта с помощью применения мета-аналитических методов к существующим исследованиям. Были проанализированы два фактора риска: возраст первого употребления и зависимость у родителей.*

*Ключевые слова: мета-анализ; величина статистического эффекта; репликация; возраст первого употребления.*

*Meta-analysis is one of the most important tools for the verification of facts within the psychological sciences. It provides quantitative assessment of the degree of consistency or discrepancies in the results obtained in different studies. This study attempts to obtain a generalized estimate of the effects sizes by applying meta-analytical methods to existing studies. The following 2 risk factors were considered: age of first use and addicted parent.*

*Key words: meta-analysis; effects sizes; replication; age of first use.*

В 2015 году в журнале Science была опубликована разгромная статья, в которой утверждалось, что 64 % исследований, проведенных в области психологии, не прошли проверку на воспроизводимость результатов. В ходе исследования международные эксперты в команде с 270 учеными повторили 100 экспериментов и корреляционных исследований, опубликованных в престижных психологических журналах. Все эксперименты, которые воспроизводили, в ходе исследования были разделены на две группы: социальная и когнитивная психология. Результаты оказались удручающими – 75 % исследований по социальной и 50 % по когнитивной психологии оказались невозможными для воспроизведения, а это означало, что когда другие ученые повторили эксперименты, то первоначально полученные данные оказались недостоверными [1].

Психология еще не оправилась от разоблачения исследований печально известного психолога D. Stapel, который не пренебрегал фальсификацией и манипуляцией данными для соответствия требованиям, предъявляемым ведущими журналами по психологии [2]. Все эти случаи говорят о том, что необходимо пересмотреть представления о критериях научности относительно предоставляемых данных в исследованиях.

В нашей «научной» культуре требование быстрых, новых и позитивных результатов считается более приемлемым, чем тщательное выполнение работы, репликация других исследований и представление данных, не соответствующих критическому уровню значимости. В своей статье С. В. Сивуха обращает внимание, что требования новизны от исследований в современной науке являются утопическими [3]. Предлагаемые критерии новизны подавляют попытки репликации исследований. Как отмечает R. Giner-Sorolla, нынешний кризис в психологических исследованиях связан с проблемами мошенничества, ошибками в публикациях и ложноположительными результатами. Исследователи должны овладеть искусством представления идеальных результатов, чтобы удержаться в научной среде (выделено нами) [4]. Поверхностный обзор публикуемых научных работ позволил выявить небрежное или умышленное использование «выгодных» терминов, теорий, методов, критериев, не соответствующих методологии проводимых исследований.

Профессор психологии В. Nosek, возглавлявший группу международных экспертов, заметил, что ни одно исследование не может считаться завершенным и результаты не могут быть окончательными. Даже исследование образцового качества может иметь невоспроизводимые эмпирические данные из-за случайной или систематической ошибки [1].

Вышеобозначенные проблемы указывают, что для восстановления доверия к результатам психологических исследований и соответствия их современным представлениям о научности необходимо стремиться не к достижению заветного значения  $p$ , а ориентироваться на воспроизводимость результатов; возможность репликации исследований; сообщать информацию обо всех полученных результатах, включая стандартные отклонения, величину статистического эффекта и доверительные интервалы [5; 6].

Репликация исследования задумана как операционализация объективности и является одним из центральных вопросов в любой эмпирической науке. В основе каждой научной концепции лежит процедура повторения результатов или гипотез. Это доказательство того, что те же результаты могут быть получены в другом месте независимым исследователем и отражают знания, которые могут быть отделены от конкретных обстоятельств, в которых они были получены [7].

Группа исследователей во главе с В. Nosek основала объединение по продвижению культуры открытых исследований. Его основополагающими постулатами выступили транспарентность и воспроизводимость исследова-

тельской практики – важнейшие аспекты науки, которые часто игнорируют, стремясь к новизне и произведению впечатления [8]. Наличие в исследованиях описательной статистики, размеров статистических эффектов и доверительных интервалов позволяет при помощи мета-анализа интегрировать результаты различных исследований и таким образом увеличить точность оценок эффективности, выявить возможность систематической ошибки. Смысл проведения мета-анализа заключается в том, что совокупность соответствующих исследований имеет более высокую статистическую мощь, чем каждое исследование в отдельности [9].

Как можно заметить, в большинстве отечественных работ анализ проблемы исследования заключается в теоретическом обзоре литературы, что является наиболее используемым методом обобщения имеющегося опыта. Обзоры литературы трудно воспроизводимы и нередко отражают лишь субъективное мнение автора. Однако тенденции современной науки предлагают новые способы сопоставления и интеграции результатов, полученных в различных работах. Появление, распространение и использование мета-анализа как новой стратегии и метода способствует большей объективности и критичности в интеграции результатов и обобщении выводов исследований.

Мета-анализ – термин, предложенный G. Glass (1976) для статистического анализа большого числа результатов отдельных исследований с целью интеграции полученных данных. Данную концепцию убедительно аргументируют и поддерживают зарубежные и отечественные методологи и исследователи [3; 10; 11; 12]. Признание важности мета-анализа связано с появившейся возможностью сопоставления результатов множества исследований, что вызывает больше доверия, чем результаты отдельных работ. Мета-анализ является новой областью применения статистических методов в психологических исследованиях.

Основная цель метода – сопоставление и интеграция уже накопленного знания об изучаемом объекте и выявление общих закономерностей. К преимуществам мета-анализа относят:

- увеличение статистической мощности исследования;
- уменьшение вероятности случайных и систематических ошибок;
- воспроизводимость и объективность получаемых результатов.

Мета-аналитическое мышление дает возможность по-новому смотреть на результаты предыдущих исследований и представлять результаты своих работ в форме, позволяющей включать их в другие мета-анализы. При описании результатов необходимо учитывать такие оценки как стандартное отклонение, размер эффекта и доверительные интервалы. В мета-анализе фокус делается на величине эффекта, т. е. на том, насколько различаются или связаны переменные (практическое значение исследования), а не на дихотомии статистической значимости [11]. По результатам мета-анализа могут быть обозначены новые акценты для будущих научных работ.



Представленное исследование выполнено в логике мета-аналитического мышления, где использованы приемы мета-анализа с целью сопоставления результатов отдельных исследований для выявления популяционной величины эффекта. Данная величина определяется путем конвертирования размеров эффектов из отдельных исследований в единую метрику и последующего вычисления взвешенного среднего размера эффекта и его стандартной ошибки.

Основная задача заключалась в изучении отношения между выделенными индикаторами риска и наличием зависимости от химических веществ, а также в установлении мер центральной тенденции распределения результатов и вариативности показателя размера эффекта по всем имеющимся исследованиям. Для выполнения данной задачи используются два основных подхода статистической оценки: модели фиксированного и случайного эффекта.

Для анализа были отобраны 76 исследований. Условием выбора являлось наличие в названии статьи или ключевых словах переменных, которые наиболее часто встречаются в исследованиях как факторы, способствующие формированию зависимости от алкоголя/наркотиков: «возраст первого приема алкоголя» и «наличие зависимости у родителей». Выбирались исследования, которые имели необходимые статистические показатели, пригодные для включения в мета-анализ [13–20]. После применения критериев соответствия требованиям были отобраны 4 исследования с переменной «возраст первого приема алкоголя» ( $n = 1288$ ) и 6 исследований с переменной «наличие зависимости у родителей» ( $n = 3155$ ). Для оценки гетерогенности (статистической неоднородности) между исследованиями была использована  $Q$ -статистика или «межвыборочная» статистика дисперсии эффекта, и  $I^2$  статистика для количественной оценки неоднородности. Во избежание парадокса Симпсона при выполнении мета-аналитических процедур были использованы веса, устраняющие перекошенность данных из нескольких исследований. Статистическая обработка данных проводилась при помощи программного обеспечения для мета-анализа ESCI и MetaEasy.

Сводные оценки влияния переменной «возраст первого приема» и «наличие зависимости у родителей» были рассчитаны по методу Der Simonian-Laird для модели случайных эффектов. Применение модели случайных эффектов предполагает, что исследования, включенные в мета-анализ, представляют собой случайную выборку из различных проявлений изучаемого явления. Результаты, полученные при использовании данной модели, позволят сделать обобщения о распределении параметров эффектов в работах, не ограниченных представленными исследованиями.

Основные характеристики включенных исследований по переменной «возраст первого приема алкоголя» представлены в таблице 1.

Полученные в результате анализа данные позволяют утверждать, что возраст первого употребления (с общим размером эффекта  $d = 0,58$ ) является важным фактором риска формирования зависимого поведения в будущем (табл. 2).

Таблица 1

**Значения средних и стандартных отклонений по переменной  
«возраст первого приема»**

Исследование	Год	Ср. (ст. откл.)	Знач.	n
L. A. Warner et.al	2003	15,5 ± 2	0,0001	447
T. Pitkänen et.al	2005	15,5 ± 2,4	0,001	331
А. Копытов	2013	15,1 ± 3,99	0,05	397
И. Громова	2015	15,5 ± 2,4	0,000	113
Итого:				n = 1288

Таблица 2

**Размеры эффекта и доверительные интервалы по переменной  
«возраст первого употребления» в модели со случайными эффектами**

Исследование	Среднее знач.	Популяц. ст. откл. σ	ДИ		Вес иссл.	Размер эффекта d
			ВГ	НГ		
L.A. Warner et.al	15,5	0,17	15,48	15,51	25 %	1,17
T. Pitkänen et.al	15,5	0,17	15,48	15,51	25 %	1,17
А. Копытов	15,1	0,17	15,08	15,11	25 %	-1,17
И. Громова	15,5	0,17	15,46	15,53	24,9 %	1,17
Метаанализ (модель со сл. эффектами)	15,39	0,17	15,18	15,61	–	0,58

В результате анализа выделено популяционное среднее значение возраста первого употребления (ср. знач. 15,3; ДИ 15,01-15,41). Можно предполагать, что данная переменная является важным предиктором, не зависящим от культуральных особенностей (рис. 1).



Рис. 1. Популяционное среднее ( $\mu$ ) возраста первого приема с доверительными интервалами

Для качественной оценки наличия систематической ошибки была построена воронкообразная диаграмма (funnel plot) рассеяния результатов исследований, включенных в мета-анализ. Как видно на рисунке 2, исследования, включенные в анализ, расположены в диапазоне среднего значения.

Исследователи семейных отношений регулярно акцентируют внимание на значимости связи «родитель – ребенок», в частности, на особом опыте общения, который интегрирует образы родителя и ребенка. Результаты исследований позволяют утверждать, что употребление алкоголя и наркотиков любым членом семьи будет наиболее вероятно связано с употреблением у других членов семейной системы [21; 22]. Родительское употребление показывает детям и подросткам, что такое поведение ожидаемо и позволено в семье.

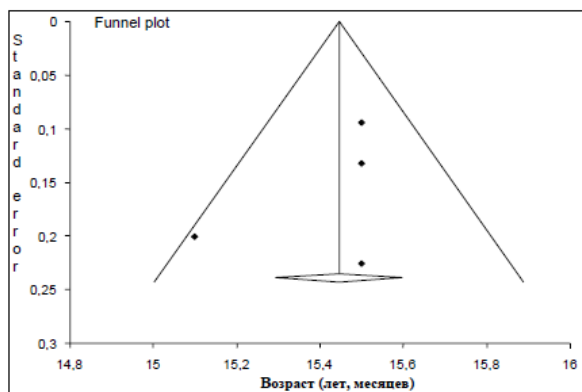


Рис. 2. Средние значения каждого исследования и стандартные ошибки

Зависимость у родителей – фактор, довольно часто встречающийся в исследованиях зависимости от химических веществ. В таблице 3 представлены основные характеристики включенных исследований по переменной «наличие зависимости у родителей».

Статистические показатели, необходимые для проведения процедуры: размер эффекта по каждому исследованию, доверительные интервалы и вес исследований, представлены в таблице 4.

В результате сопоставления исследований кумулятивный эффект составил  $d = 0,78$ . Полученные результаты отражают сильное воздействие данной переменной на риск формирования зависимости от химических веществ. Паттерн употребления родителями алкоголя и/или наркотиков становится приемлемым и доступным для имитации детьми. Выше указывалась значимость родительского отношения к употреблению психоактивных веществ для формирования определенных установок у детей.

Таблица 3

**Характеристика исследований, включенных в мета-анализ по переменной  
«наличие зависимости у родителей»**

Исследование	Год	ОШ	ДИ 95 %	n
L. Chassin et.al	1999	3,28	2,15–4,99	213
A. Chopra et.al	2008	2,9	2,3–3,6	1246
C. B. Bares et.al	2011	1,29	1,02–1,93	898
S. Bello et.al	2011	5,8	2,0–16,9	288
А. Копытов	2013	12,6	5,65–28,24	397
И. Громова	2013	6,09	1,37–27,00	113
Итого:				n = 3155

Таблица 4

**Размеры эффекта и доверительные интервалы по переменной  
«возраст первого употребления» в модели со случайными эффектами**

Исследование	Размер эффекта	ДИ 95% размера эффекта		Вес исследований
		ВГ	НГ	
L. Chassin et.al	0,65	0,49	0,80	16,8
A. Chopra et.al	0,58	0,43	0,72	16,8
C. B. Bares et.al	0,14	0,00	0,27	16,9
S. Bello et.al	0,96	0,79	1,12	16,7
А. Копытов	1,39	1,19	1,58	16,5
И. Громова	0,99	0,76	1,21	16,2
Мета-анализ (модель со сл. эффектами)	0,78	0,43	1,12	–

Таким образом, использование мета-анализа позволило сделать обобщения по выбранным переменным в исследованиях с малыми выборками. Мета-анализ можно рассматривать как новый способ мышления и представления результатов, позволяющий снизить переоценку единичных исследований и сместить фокус с собственных результатов. Важным следствием использования этого метода является получение более стабильной оценки эффекта воздействия того или иного фактора, снижение возможности артефактных выводов и высокая внешняя валидность исследования. Применение в данном исследовании современного представления результатов статистического анализа, таких как величина эффекта, доверительные интервалы, статистическая мощность, позволяет делать выводы не только по данной работе, но и дает возможность другим ученым интегрировать полученные результаты с другими данными и включать их в последующие мета-анализы.

## Список использованных источников

1. Estimating the reproducibility of psychological science / by open science collaboration // *Science*. – 2015. – Vol. 349, iss. 6251. – P. 943–951.
2. *Levelt, W. J. M.* Flawed science: The fraudulent research practices of social psychologist Diederik Stapel [Электронный ресурс] / W. J. M. Levelt (Eds.) // Tilburg: Commissioned by the Tilburg University 2012. – Режим доступа: [https://www.tilburguniversity.edu/upload/3ff904d7-547b-40ae-85fe-bea38e05a34a\\_Final%20report%20Flawed%20Science.pdf](https://www.tilburguniversity.edu/upload/3ff904d7-547b-40ae-85fe-bea38e05a34a_Final%20report%20Flawed%20Science.pdf). – Дата доступа: 21.02.2018.
3. *Сивуха, С. В.* От новизны результатов к воспроизводимости: новые ориентации в психологии / С. В. Сивуха // *Вестні БДПУ*. Сер. 1. – 2012. – № 2. – С. 35–39.
4. *Giner-Sorolla, R.* Science or Art? How Aesthetic Standards Grease the Way Through the Publication Bottleneck but Undermine Science / R. Giner-Sorolla // *Perspectives on Psychological Science*. – 2012. – Vol. 7, № 6. – P. 562–571.
5. *Сивуха, С. В.* Статистические эффекты в публикациях с изложением результатов научных исследований / С. В. Сивуха // *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. – 2014. – № 8–1. – С. 123–125.
6. *Publication manual of the American Psychological Association*. 6th ed. – Waschinton, DC: APA, 2010. – P. 33.
7. *Schmidt, S.* Shall We Really Do It Again? The Powerful Concept of Replication Is Neglected in the Social Sciences / S. Schmidt // *Review of General Psychology*. – 2009. – Vol. 13, № 2. – P. 90–100.
8. *Nosek, B. A.* Promoting an open research culture / B. A. Nosek [et al.] // *Science*. – 2015. – Vol. 348, iss. 6242. – P. 1422–1425.
9. *Cohn, L. D.* How Meta-Analysis Increases Statistical Power / L. D. Cohn, B. J. Becker // *Psychological Methods*. – 2003. – Vol. 8, № 3. – 243–253.
10. *Корнилов, С. А.* Мета-аналитические исследования в психологии / С. А. Корнилов, Т. В. Корнилова // *Психологический журнал*. – 2010. – Т. 31, № 5. – С. 5–17.
11. *Cumming, G.* The New Statistics: Why and How / G. Cumming // *Psychological Science*. – 2014. – Vol. 25, № 1. – P. 7–29.
12. *Glass, G. V.* Primary, secondary, and meta-analysis of research / G. V. Glass // *The Educational Researcher*. – 1976. – Vol. 5, №. 10. – P. 3–8.
13. *Bello, S.* Social determinants of alcohol use among driver in Calabar / S. Bello [et al.] // *Nigerian Medical Journal*. – 2011. – Vol. 52, iss. 4. – P. 244–249.
14. *Chassin, L.* A Longitudinal Study of Children of Alcoholics: Predicting Young Adult Substance Use Disorders, Anxiety, and Depression / L. Chassin [et al.] // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1999. – Vol. 108. – № 1. – P. 106–119.
15. *Bares, C. B.* Family and parenting characteristics associated with marijuana use by Chilean adolescents / C. B. Bares [et al.] // *Substance Abuse and Rehabilitation*. – 2011. – Vol. 2. – P. 1–11.
16. *Chopra, A.* Association between parental and offspring's alcohol use – population data from India / A. Chopra [et al.] // *J. Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health*. – 2008. – Vol. 4, № 2. – P. 38–43.
17. *Копытов, А. В.* Клинико-биологические и психосоциальные аспекты раннего алкоголизма в подростковом и молодом возрасте у лиц мужского пола Республики Беларусь: дис. ... д-ра мед. наук: 14.01.27 / А. В. Копытов. – М., 2013. – 370 л.
18. *Громова, И. А.* Социально-психологические предикторы зависимых и созависимых отношений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И. А. Громова. – М., 2015. – 161 л.
19. *Warner, L. A.* Longitudinal effects of age at onset and first drinking situations on problem drinking / L. A. Warner // *Substance Use and Misuse*. – 2003. – Vol. 38, iss. 14. – P. 1983–2016.

20. Pitkänen, T. Age of onset of drinking and the use of alcohol in adulthood: a follow-up study from age 8–42 for females and males / T. Pitkänen // *Addiction*. – 2005. – Vol. 100, № 5. – P. 652–661.

21. Олифиревич, Н. И. Принципы и уровни анализа семейных систем / Н. И. Олифиревич // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. – Минск: РИВШ, 2015. – Вып. 15, ч. 2. – С. 167–174.

22. Coombs, R. H. Parenting styles and substance use during childhood and adolescence / R. H. Coombs, J. Landsverk // *J. of Marriage and the Family*. – 1988. – Vol. 50, № 2. – P. 473–482.

(Дата подачи: 27.02.2018 г.)

*Е. В. Дробышевская*

Гомельский государственный университет  
имени Ф. Скорины, Гомель

*E. V. Drobyshevskaya*

Gomel State University named after F. Skorina, Gomel

УДК 159.9.07

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

### **PROFESSIONAL DEFORMATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONALIZATION OF PERSONALITY OF MEDICAL WORKERS**

*В статье анализируются основные подходы к определению понятий «Профессионализация» и «Профессиональная деформация» личности. Представлена концепция рассмотрения профессиональной деформации как компонента профессионализации личности. Описаны результаты исследования представлений о природе феномена профессиональной деформации и его роли в профессиональном становлении среди медицинских работников. Сделаны выводы, позволяющие по-новому посмотреть на специфику проявлений, природу и факторы, способствующие возникновению профессиональной деформации.*

*Ключевые слова: профессионализация; профессиональная деформация; эмоциональное выгорание; личность; психологическая профилактика; медицинские работники.*

*The article analyzes the main approaches to the definition of concepts «Professionalization» and «Professional deformation» of the personality. The concept of treating professional deformation as a component of professionalization of the personality is presented. The results of research on the concept of the phenomenon of professional deformation and its role in professional development among medical workers are described. Conclusions have been made, allowing a new look at the specifics of manifestations, nature and factors contributing to the emergence of professional deformation.*

*Key words: professionalization; professional deformation; emotional burnout; personality; psychological prevention; medical workers.*

Современная наука, во всех своих направлениях и отраслях, стремится к единой глобальной концепции, построению междисциплинарных связей в целях обеспечения сохранения человеческого потенциала. Проблема повышения работоспособности, профессиональной эффективности личности сейчас одна из центральных в психологической науке. Каждый руководитель заинтересован в максимальном использовании личностного и профессионального потенциала его сотрудников, ведь это позволит его организации достигнуть необходимого результата.

Обеспокоенность мирового научного сообщества проблемами сохранения интеллектуального потенциала вызвана также тем, что человечество страдает как соматически, так и психологически. Статистика говорит нам, что большинство известных человеку болезней сегодня молодеют, а часть из них вообще становится болезнью молодых людей трудоспособного возраста (алкоголизм, наркомания, и другие нехимические аддикции), что еще раз заставляет задуматься о будущем. Сегодня мы можем говорить об ухудшении не только физического здоровья людей, но и о других его аспектах: о психологическом, социальном и духовном здоровье.

Проблема состояния здоровья людей – это вызов современной науке, в том числе психологической, поскольку по-прежнему остаются нерешенными множество проблем теоретического и практического характера по сохранению и укреплению всех аспектов здоровья. На сегодняшний день во многих странах, в том числе и Республике Беларусь, вопрос сохранения здоровья населения отмечен на правительственном уровне, проходят республиканские программы и акции, организовываются научные форумы и конференции.

В этот момент особенно остро стоит вопрос подготовки к профессиональной деятельности тех, кто ежедневно решают эту задачу, а именно подготовки медицинских работников. Именно представителей данной профессии, несущей в себе важную социальную роль, так как именно на медицинского работника ложится большая ответственность за жизнь и здоровье пациента. Ученых интересует высокая патогенность условий профессиональной деятельности медицинских работников, поскольку психологическое состояние врача жизненно важно для безопасности пациентов и качества их профессиональной деятельности.

Путь профессионального становления каждого будущего специалиста включает в себя несколько этапов, а именно, как писал Е. А. Климов, три хронологических периода:

- допрофессионального развития (от рождения до 11–12 лет, выделяются стадии раннего детства; стадия дошкольного детства; стадия младшего школьного возраста от 7–8 до 11–12 лет);
- выбора профессии (от 11–18 лет);
- собственно профессионального развития (19–60 лет) [1, с. 110].

Профессионализация – целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность.

Помимо перечисленных выше этапов профессионализации, некоторые авторы (А. К. Маркова, В. А. Бодров) выделяют еще один период – после-профессионализм (период спада после выхода на пенсию) [2, с.49].

Каждый из этапов профессионального становления сопряжен с рядом сложностей, которые необходимо преодолевать. Наиболее подвержен изменениям в структуре личности этап собственно профессионального развития.

В процессе профессионализации личность сталкивается со специфическим комплексом противоречий, а именно степени соответствия между личностью и профессией. Несоответствие ожиданий относительно будущей профессии и реальной картины профессиональной деятельности часто приводит к кризисным явлениям в самом начале профессионального пути будущего специалиста. Важным моментом в профилактике данных явлений в период профессиональной адаптации является работа по формированию реалистичной позиции студентов – будущих специалистов [3, с. 36].

Специалисты помогающих профессий, в том числе медицинские работники, ощущают на себе не только сложность в выстраивании межличностного контакта, обусловленную типом профессиональной деятельности «человек – человек», но также экстремальность условий их профессиональной деятельности, сопряженной с ситуациями, в которых люди находятся в тяжелом эмоциональном состоянии (аффект, стресс, фрустрация и др.), и ряд организационных сложностей, что способствует нарастанию психического напряжения и высоким показателям по уровню профессионального стресса.

Именно профессиональный стресс и его отрицательное воздействие чаще всего рассматриваются как главный источник снижения эффективности профессиональной деятельности и отрицательно влияет непосредственно на результаты деятельности, а также на развитие различных форм личностного неблагополучия и нарушений здоровья профессионалов (В. А. Бодров, 2000; Т. Кокс, К. Маккей, 1995; А. Б. Леонова, 2004) [4, с.14–15].

Невзирая на широкое обсуждение в литературе вопросов эффективности профессиональной деятельности, профилактики профессионального стресса, а также профессиональной деформации, систематическая научная разработка этих проблем остается не завершенной. Прежде всего это касается отсутствия данных о факторах, детерминирующих формирование патологических форм поведения, которые впоследствии способствуют возникновению профессиональной деформации как феномена деструктивного изменения личности в процессе выполнения деятельности.



В связи с отсутствием единой концепции в понимании природы профессиональной деформации нами было проведено исследование с использованием метода фокус-групп на базе Гомельской областной туберкулёзной клинической больницы. Исследование включало в себя проведение трех встреч в трех различных группах – мужская группа, смешанная группа, женская группа. Состав фокус-групп был подобран в соответствии с правилами и рекомендациями авторов данного метода.

По результатам исследования были получены качественные данные, позволившие расширить представление о феномене профессиональной деформации, его месте и роли в структуре профессионализации медицинских работников.

Мужская группа включала в себя шесть респондентов в возрасте 35–50 лет, стаж работы в профессии – более 10 лет. Представители данной группы – врачи-реаниматологи (трое), врач-эндоскопист, врач-отоларинголог, врач-хирург. Смешанная группа включала восемь респондентов в возрасте 28–34 года, стаж работы в профессии – более 5 лет. Представители данной группы – врачи-реаниматологи (четыре человека), врачи фтизиатры (четыре человека). Женская группа включала шесть респондентов в возрасте 35–50 лет, стаж работы в профессии – более 10 лет. Представители данной группы – врачи-фтизиатры.

Обработка информации осуществлялась с использованием контент-анализа полученной информации. Были выделены следующие ведущие темы при ответах на вопросы:

– В чем Вы видите природу феномена профессиональная деформация? Как он проявляется, в чем его симптом?

*Мужская группа:* индивидуальные различия (физиологические (тип нервной системы и т. д.); воспитание; эмоциональность (глубина переживания)). Один из признаков, когда человек перестает радоваться жизни, даже не замечает маленьких радостей, которые происходят вокруг, например, в его семье.

*Смешанная группа:* это один из способов защиты, защитная реакция. Симптомы – хроническая усталость, повышенная раздражительность, направленная не только на пациентов, но и на общение с коллегами и близкими людьми, отсутствие эмоционального отклика на ситуации, которые у людей не медиков вызывают сильные эмоциональные переживания (вид крови, глубоких ран и др.).

*Женская группа:* индивидуальные проявления (у всех по-разному), разочарование в профессиональной деятельности. Затруднения при ответе на данный вопрос. Симптом – повышенная раздражительность.

– Чем, по Вашему мнению, обусловлена природа его проявления?

*Мужская группа:* загруженность работой, отсутствие доверительных отношений в коллективе, авторитарный стиль руководства, длительное пребывание в отрицательном эмоциональном фоне.

*Смешанная группа:* ложные ожидания в отношении профессиональной деятельности (эмоциональная обратная связь от пациентов), невозможность выражения эмоций в той или иной ситуации в профессиональной деятельности, что приводит к формированию так называемых блоков.

*Женская группа:* личностные качества врача, условия труда, психологическая нагрузка (работа в отрицательном эмоциональном поле). Затруднения при ответе на данный вопрос.

– Какие факторы провоцируют обострение проявлений профессиональной деформации?

*Мужская группа:* три группы факторов: личностные (отношение к выполняемым обязанностям, глубина переживаний обстоятельств профессиональной деятельности (смерть пациента и др.)); организационные (объем работы, условия работы, обеспеченность необходимыми средствами для выполнения профессиональных обязанностей, трудовой коллектив, отношение руководителя); социальные (неуважительное отношение и отношение должностования со стороны пациентов, которое поддерживается руководством, и, как следствие, утрата авторитета специалиста, на основе которой формируется негативный образ, ассоциирующийся с выполнением профессиональных обязанностей).

*Смешанная группа:* сама по себе профессиональная деятельность как фактор. Условия труда, постоянное общение с больными людьми, работа с тяжелыми эмоциональными состояниями изо дня в день. Конфликтные отношения в коллективе, отсутствие хобби, не связанного с работой, проблемы в семье, отсутствие самореализации, внешняя навязанная мотивация при выборе профессии.

*Женская группа:* четыре группы факторов: личностные (отношение к выполняемым обязанностям, глубина переживаний обстоятельств профессиональной деятельности (смерть пациента и др.)); организационные (объем работы, условия работы, обеспеченность необходимыми средствами для выполнения профессиональных обязанностей); социальные (политические события, социально-экономический фактор); коммуникативные (работа с людьми в тяжелых эмоциональных состояниях).

– Как Вам кажется, профессиональная деформация и эмоциональное выгорание это одно и то же?

*Мужская группа:* разделяют эти два понятия. Акцент ставится на том, что профессиональная деформация связана с тем, чем я непосредственно работаю, то есть я вынужден так мыслить, поступать, разговаривать, чтобы качественно выполнять свою работу, и в какой-то момент я перестаю замечать, что у меня формируется «профессиональный сленг», образ мыслей и способ контакта с людьми, мой образ жизни становится профессиональным. Эмоциональное выгорание связано с тем, как я работаю, какое получаю удовлетворение от этого либо не получаю, как моральное так и материальное вознаграждение, то есть это мое отношение к работе, как

оно меняется. Эмоциональное выгорание у представителей всех профессий протекает одинаково, а профессиональная деформация различается у представителей разных профессий и зависит от выполняемой роли.

*Смешанная группа:* разделяют эти два понятия. Эмоциональное выгорание может случиться в любой ситуации с человеком (возрастной кризис, потеря близкого человека), а профессиональная деформация – это именно то, как профессиональная деятельность изменила личность человека. Профессиональная деформация – это отдельный процесс, а эмоциональное выгорание может сопровождать как «синдром» различные расстройства.

*Женская группа:* объединяют эти два понятия. Подчеркивают, что суть этих процессов одинакова, как и природа возникновения.

– Что опаснее для специалиста помогающей профессии: эмоциональное выгорание или профессиональная деформация?

*Мужская группа:* эмоциональное выгорание опаснее, так как оно не дает возможности быть эффективным в профессии. А вот профессиональная деформация в процессе работы неизбежна, каждый из нас ей подвержен, но может оставаться эффективным, отчасти это даже помогает. «Мы смеемся не потому, что нам смешно, а потому, что нам нужно продолжать работать».

*Смешанная группа:* эмоциональное выгорание опаснее. Выгореть – значит до конца, деформация – значит измениться, а эти изменения могут и способствовать профессиональной деятельности.

*Женская группа:* в равной степени отрицательно воздействуют на личность профессионала, качество его работы.

– В чем Вы видите профилактику появления профессиональной деформации у врачей?

*Мужская группа:* все респонденты подчеркивают, что помощь возможна только при осознании человеком того, что он в ней нуждается. Поскольку очень часто человек прибегает к отрицанию, помощь ему в этом случае не представляется возможной. Выделили несколько форм профилактики:

- группы профессионального общения;
- неформальное общение с коллегами, друзьями;
- формирование доверия в коллективе;
- борьба с социально-экономическим фактором, так называемой «гонкой», которая способствует эмоциональному выгоранию;
- поддержание интереса к избранной профессии.

*Смешанная группа:* выделили несколько форм профилактики:

- возможность хорошо отдохнуть (длительный выход из профессиональной роли);
- самореализация в хобби, вне профессиональной деятельности;
- общаться с людьми, не связанными с медициной;
- придумать для себя личные способы борьбы (например, побыть наедине с собой и др.).

*Женская группа:* выделили несколько форм профилактики:

- неформальное общение;
- смена обстановки и деятельности;
- помощь специалиста (психологическая поддержка);
- организационные изменения – сокращение рабочего дня, увеличение трудового отпуска;
- активный отдых.

Делая выводы, можно отметить следующее: мужская группа состояла из опытных медицинских работников, чей стаж превышал десять лет, они подчеркивали разделение понятий «профессиональная деформация» и «эмоциональное выгорание», разницу в их природе, а главное – в их влиянии на личность и профессиональную деятельность врача. Профессиональную деформацию они рассматривают как неизбежную часть профессионального становления, то есть профессионализации специалиста, рассматривая ее как способ психологической подстройки к пребыванию в условиях постоянно воздействующей патологической среды (постоянное пребывание в ситуации эмоционального напряжения, смерть пациентов и т. д.).

Женская группа отождествляет понятия профессиональной деформации и эмоционального выгорания. Женская группа испытывала наибольшие затруднения при ответах на вопросы. Как меру профилактики больше предпочитают индивидуальную работу, в противоположность мужской группе, активно выделявшей групповую работу.

Обобщая результаты трех фокус-групп, выделим ряд факторов, способствующих возникновению профессиональной деформации: личностные; организационные; социальные; коммуникативные.

Обращаясь к исследованиям О. Г. Носковой, которая пишет о том, что явления профессиональной деформации личности могут рассматриваться как адекватные, эффективные и потому прогрессивные в рамках профессиональной деятельности, выполняемой субъектом, но одновременно регрессивные, если иметь в виду жизнедеятельность человека в широком смысле, и проанализировав полученные данные фокус-групп, мы имеем возможность по-новому посмотреть на природу и функции феномена профессиональной деформации [5, с. 84].

Так, если рассматривать данный процесс как неизбежный, в процессе профессионального становления, при этом несущий в себе ресурс профессионального развития, задачей психологических исследований становится создание таких условий в профессиональной деятельности, в которых он сможет быть контролируемым и направляемым, что, в свою очередь, будет способствовать профессиональной адаптации специалиста, а также создаст условия для профилактики поглощения профессиональной ролью всего жизненного пространства личности, таким образом сохранив полноценно функционирующего человека как субъекта жизнедеятельности и профессиональной деятельности.

## **Список использованных источников**

1. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда: учебник / Е. А. Климов. – М.: Юнити, 1998. – 350 с.
2. *Рогов, Е. И.* Выбор профессии: становление профессионала / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 2003. – 336 с.
3. *Дружилов, С. А.* Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография / С. А. Дружилов. – Воронеж: «Научная книга», 2010. – 260 с.
4. *Леонова, А. Б.* Основные подходы к изучению профессионального стресса / А. Б. Леонова // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2000. – № 3. – С. 4–21.
5. *Носкова, О. Г.* Психология труда: учеб. пособие / О. Г. Носкова, под ред. Е. А. Климова. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

(Дата подачи: 06.02.2018 г.)

*Д. Г. Дьяков, Е. С. Малаховская*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*D. G. Dyakov, E. S. Malahovskaya*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК159.9.072.5.

## **ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ**

## **PSYCHOMETRIC VERIFICATION OF THE METHOD OF INVESTIGATION OF THE FUNCTIONAL STRUCTURE OF SELF-IDENTIFICATION**

*Статья отражает этапы разработки и психометрической проверки методики исследования функциональной структуры самоидентификации. Представлена модель функциональной структуры самоидентификации, разработанная на основе культурно-исторического подхода Л. С. Выготского. Проиллюстрированы основные характеристики исследуемых функций самоидентификации. Осуществлена проверка конструктивной, дискриминантной, содержательной валидности и ретестовой надежности.*

*Ключевые слова: самоидентификация; идентификационный конструкт; культурно-исторический подход; функциональная структура самоидентификации; психометрическая проверка; валидность.*

*The article reflects the stages of development and psychometric verification of the method for investigating the functional structure of self-identification. A model of the functional structure of self-identification is presented. The model was developed on the basis of the cultural and historical approach of L.S. Vygotsky. The main characteristics of the self-identification functions under study are illustrated. The verification of constructive, discriminant, content validity and retest reliability was carried out.*

*Key words: self-identification; identification construct; historical approach; functional structure of self-identification; psychometric test; validity.*

Становление самоидентификации человека по праву рассматривается в качестве одной из наиболее острых проблем психологии самосознания и самоопределения личности [1–9]. Особую актуальность при этом приобретает проблема выявления системообразующих элементов, закономерностей формирования и развития самоидентификации в онтогенезе [10].

Несмотря на активное обращение к проблематике идентичности как со стороны зарубежных (Э. Эриксон, Г. Тэджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуэлл, Дж. Марсиа и др.) и отечественных психологов (А. Р. Аклаев, Н. Л. Иванова, Ц. П. Короленко, И. А. Толпина, А. Г. Асмолов, Е. П. Белинская и др.), так и представителей иных социогуманитарных наук (Ю. Хабермас, П. Бергер, Т. Лукман, П. Рикер и др.), существующие подходы в большинстве своем несут теоретический характер и ограничивают возможности организации методологически корректного и эвристически перспективного исследования самоидентификации субъекта как процесса формирования его интегральной идентичности [11].

Отечественная культурно-историческая традиция представлена в психологии достаточно объемно как в теоретическом, так и в эмпирическом планах. Однако в ее поле практически отсутствуют работы, посвященные попыткам концептуализации таких понятий, как идентичность и самоидентификация. Вместе с тем обращение к данному психологическому направлению позволяет преодолеть ряд методологических проблем. Прежде всего, ориентация на этот подход открывает возможности решения проблемы противопоставления личностной и социальной форм идентичности, определения роли процесса самоидентификации в формировании направленности психической активности личности, выявления уровня и критериев сформированности самоидентификации как психической функции, фиксации ее процессуальных характеристик и эмпирических коррелятов.

Д. Г. Дьяковым осуществлена работа по включению понятия «самоидентификация» в понятийное поле культурно-исторической психологии, включая соотнесение этой категории с понятиями, разработанными в соответствующей психологической традиции [10–13]. В ходе разработки проблемы самоидентификации предложена модель данного процесса, репрезентирующая его функциональную структуру, на основе данной модели сконструирована методика генетико-моделирующего типа [10; 14; 15].

**Модель функциональной структуры самоидентификации.** Методика исследования самоидентификации базируется на выстроенной и аргументированной в предыдущих работах культурно-исторически фундированной модели самоидентификации [10–15]. В соответствии с ней самоидентификация определяется как личностное знаково и символически опосредствованное отношение человека к событиям индивидуальной истории как к явлениям, конституированным единой субъектностью и составляющим единое индивидуально-историческое целое. Понимаемая как переживание себя в социокультурном Другом, самоидентификация рассматривается

в единстве интеллектуального и аффективного, личностного и средового, характеризующем, согласно Л. С. Выготскому, переживание. Самоидентификацию мы рассматриваем в качестве центрального механизма структурирования самосознания.

Разрабатывая функциональную структуру самоидентификации, репрезентированную в ее нормативной модели [13; 14], мы обращаемся к идее Л. С. Выготского о необходимости совмещения структурного и функционального принципов анализа психического [16], а также опираемся на сформулированное выше понятие самоидентификации. Данный процесс, согласно нашей модели, реализуется в трех основных функциях: 1) становление знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определенной (реальной или до-воображенной) социальной практики; 2) аксиоматизационно-детерминированный отбор и последующее интегрирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также целей субъекта при помощи знака (формирование идентификационных конструктов); 3) обеспечение символически опосредствованного единства идентификационных конструктов, а также социокультурных контекстов, в которых реализуется каждый из таких конструктов в сознании субъекта, и, как следствие, эмпирическое апплицирование личностных ценностей и предельных смыслов, конституирующих взаимодействие субъекта с миром. В этой функции формируется интегральная идентифицированность субъекта [10–15].

Методика исследования функциональной структуры самоидентификации направлена на изучение степени сформированности функциональной структуры самоидентификации и включает три задания, обеспечивающих исследование состояния каждой из обозначенных выше подфункций самоидентификации.

**Задание 1. Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации.** В ходе задания изучается функция становления знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определенной социальной практики.

*Процедура исследования.* В рамках данного задания участнику исследования предлагается ответить на вопрос «Кто я?». Ответы фиксируются экспериментатором, а затем по его просьбе ранжируются участником исследования по критерию субъективной значимости. После ранжирования остается три ответа, отражающих наиболее значимые для субъекта содержания самоидентификации.

*Определение уровня развития подфункции.* Сформированность данной подфункции оценивается на основе анализа трех ответов, отражающих наиболее значимые для субъекта социальные практики.

Третий (самый высокий) уровень развития подфункции самоидентификации предполагает имплицитную заданность в идентификационной категории модели определенной социальной практики.

Второй уровень характеризуется «освобожденностью» указанных категорий от ориентированности на реализацию социальных практик, они являются лишь элементами «мозаики» образа собственной личности.

Первый уровень предполагает обращение к категориям, апеллирующим к содержаниям предметной деятельности испытуемого.

**Задание 2. Исследование сформированности идентификационных конструктов.** Задание направлено на изучение процессов аксиоматизационно-детерминированного отбора и последующего интегрирования разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также целей субъекта при помощи знака (изучение формирования идентификационных конструктов).

*Процедура исследования.* Данное задание предполагает работу с тремя категориями, предложенными участником в качестве ответов на вопрос «Кто я?». Используя объемные геометрические фигуры в качестве объектов-заместителей феноменов взаимодействия субъекта с миром в разные периоды жизни, ему необходимо по очереди аргументировать каждую из трех категорий жизненными событиями своей индивидуальной истории, связанными, прежде всего, с преодолением затруднительных ситуаций в прошлом, а также целями действий, связанных с реализацией себя в соответствующей социальной практике в будущем. Затем исследователь просит участника составить на основе единства этих событий автобиографическое повествование. Данная процедура осуществляется поочередно по отношению к каждой из трех выбранных в рамках первого задания категорий.

*Определение уровня сформированности подфункции.*

Третий уровень предполагает непрерывность, связность индивидуальной истории субъекта, способность организовать во внешнем предметном плане обусловленное соответствующей социальной практикой единство разнесенных во времени событий взаимодействия с миром.

Второй уровень участник исследования находит в пространстве своего опыта события, характеризующие его как автора соответствующей социальной практики в различные периоды времени, но оказывается не способен составить на их основе целостное автобиографическое повествование.

Первый уровень участник исследования фиксирует события своей жизни, характеризующие лишь один из ее временных векторов.

**Задание 3. Исследование интегрированности идентификационных конструктов.** Задание направлено на изучение функции обеспечения символически опосредствованного единства идентификационных конструктов и социокультурных контекстов, в которых реализуется каждый из таких конструктов в сознании субъекта.

*Процедура исследования.* Участнику исследования предлагаются три объемные геометрические фигуры. Ему необходимо выбрать грани фигур, на которых он сможет расположить (при помощи стикеров) свои ответы, полученные в рамках первого задания. Для расположения идентификационных категорий участник исследования может выбрать от одной фигуры,



располагая категории на разных ее гранях, до трех – по общему количеству категорий.

*Определение уровня сформированности подфункции.* Количество выбранных участником исследования фигур рассматривается как проявление степени единства и согласованности идентификационных конструктов.

Третий уровень – расположение всех трех наиболее значимых идентификационных категорий на одной фигуре, способность придать ей необходимую для символизации метаидентификационного конструкта форму, что символизирует единство его идентификационных конструктов, интегральную целостность переживания индивидуальной истории, символическую опосредствованность ее внутреннего единства.

Второй уровень – расположение двух идентификационных конструктов на гранях одной фигуры, тогда как третий конструкт располагается в ответах данного уровня отдельно.

Первый уровень – расположение каждого из конструктов на отдельной фигуре.

Единый показатель по методике, отражающий уровень сформированности самоидентификации как высшей психической функции, определяется начислением участнику столько баллов, сколько полностью сформированных подфункций он обнаруживает.

#### **Этапы разработки и психометрической проверки методики.**

*Первый этап.* Определение методологических основ методики и разработка заданий, которые бы позволили наиболее полно реализовать цели, стоящие перед методикой.

*Второй этап.* Экспертная оценка каждого задания для определения соответствия исследуемым функциям самоидентификации в частности и самому идентификационному конструкту.

*Третий этап.* Проведение исследования для психометрической проверки методики.

*Четвертый этап.* Проверка соответствия методики следующим психометрическим параметрам: содержательная, конструктивная валидность и ретестовая надежность.

Определение конструктивной валидности заключается в проверке того, насколько методика действительно измеряет заданный научно обоснованный теоретический конструкт [17; 18]. Ввиду отсутствия в зарубежной и отечественной литературе методик, прошедших психометрическую проверку, с известной валидностью, исследующих сформированность самоидентификации, принято решение осуществить оценку конструктивной валидности с помощью ряда предсказательных гипотез о том, насколько разрабатываемая методика будет коррелировать с тестами, измеряющими родственные характеристики для исследуемого нами конструкта [17]. Соответственно, предсказательные гипотезы выдвигаются на основе теоретических предположений об измеряемых свойствах [17]:

Предсказательная гипотеза № 1: уровень самоотношения связан с уровнем самоидентификации личности.

Предсказательная гипотеза № 2: уровень притязаний связан с уровнем самоидентификации личности.

Предсказательная гипотеза № 3: уровень самоидентификации связан с уровнем самоактуализации личности.

Предсказательная гипотеза № 4: уровень самоидентификации связан с уровнем психологического благополучия личности.

Для проверки предсказательных гипотез и оценки конструктивной валидности методики был подобран следующий диагностический инструментарий:

1. Методика исследования самоотношения С. Р. Панталева, В. В. Столина.

2. Тест «Самооценка уровня притязаний по методике Шварцландера».

3. Самоактуализационный тест.

4. «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Н. Н. Лепешинского.

*Описание выборки.* Объем выборки составил 300 человек в возрасте от 19 до 26 лет (204 женщины, 96 мужчин), имеющих высшее и незаконченное высшее образование. Исследование проводилось в течение 2016–2017 гг. Количество выборки было определено на основании модели рецензирования (описания и оценки) психологических тестов, разработанной EFPA (версия 3,42).

Оценка конструктивной валидности осуществлялась через процедуру корреляционного анализа по Спирмену (табл. 1).

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции Спирмена, отражающие связь между показателями методик для подтверждения конструктивной валидности**

Название методики	Шкала	Методика исследования функциональной структуры самоидентификации
		Общий уровень
Методика исследования самоотношения (МИС)	Замкнутость	0,07
	Самоуверенность	0,4*
	Саморуководство	0,33*
	Зеркальное Я	0,38*
	Самоценность	0,13
	Самопринятие	0,06
	Самопривязанность	0,07
	Конфликтность	0,02
Самообвинение	0,03	

Самооценка уровня притязаний	Уровень притязаний	0,5*
Шкала психологического благополучия	Общий балл (психологическое благополучие)	0,47*
	Баланс эффективности	0,02
	Осмысленность жизни	0,31*
	Человек как открытая система	0,44*
	Позитивное отношение	0,35*
	Автономия	0,32*
	Управление средой	0,42*
	Личностный рост	0,31*
	Цели в жизни	0,08
	Самопринятие	0,39*
Самоактуализационный тест (САТ)	Ориентация во времени	0,49*
	Поддержка	0,11
	Ценностная ориентация	0,38*
	Гибкость поведения	0,1
	Сензитивность	0,43*
	Спонтанность	0,53*
	Самоуважение	0,05
	Самопринятие	0,1
	Представление о природе человека	0,53*
	Синергия	0,05
	Принятие агрессии	0,04
	Контактность	0,14
	Познавательные потребности	0,06
	Креативность	0,3*

\* – коэффициент корреляции значим на уровне  $p < 0,05$ .

Статистический анализ показал наличие корреляционных связей между уровнем развития функциональной структуры самоидентификации, исследу-

дованной при помощи разработанной методики, и шкалами других психологических методик. Максимальное количество прямых связей наблюдается между показателями методики изучения самоидентификации и методики «Уровень психологического благополучия К. Рифф, в адаптации Н. Н. Лепешинского». Установлены значимые коэффициенты корреляции со следующими шкалами: «Человек как открытая система», «Позитивное отношение», «Автономия», «Управление средой», «Личностный рост», «Самопринятие» (табл. 1).

Наблюдается прямая корреляционная связь между показателем уровня функциональной структуры самоидентификации и уровнем притязаний личности: чем выше уровень функциональной структуры самоидентификации, тем выше уровень притязаний субъекта (табл. 1).

При анализе самоотношения (МИС) и уровня самоидентификации были получены следующие корреляционные связи: чем выше уровень функциональной структуры самоидентификации, тем выше показатель самоуверенности, саморуководства и зеркального Я личности (табл. 1).

Анализ связи между уровнем самоактуализации (САТ) и уровнем функциональной структуры самоидентификации также показал наличие прямых корреляционных связей: чем выше уровень функциональной структуры самоидентификации, тем выше показатель шкал «Ориентация во времени», «Ценностные ориентации», «Сензитивность», «Спонтанность» «Представление о природе человека» и «Креативность» (табл. 1).

Как видно из результатов исследования, показатели по ряду шкал методик МИС и САТ при проведении статистического анализа значимых связей с показателем методики, проходящей психометрическую проверку, не обнаружили. Следует отметить, что при подборе феноменов для проверки конструктивной валидности и формулировании предсказательных гипотез предпочтение отдавалось наиболее схожим по значениям характеристикам, однако сходство в данном случае не предполагает равенство. Следовательно, отсутствие связей, вскрывшееся в процессе исследования между некоторыми характеристиками данных конструктов, не противоречит утверждению о подтверждении предсказательных гипотез, а значит, наличие определенного родства между сравниваемыми конструктами.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о подтверждении четырех предсказательных гипотез о наличии связей между конструктом самоидентификации и такими феноменами, как самоактуализация, самоотношение, уровень притязаний и уровень психологического благополучия. Следовательно, можно говорить о наличии конструктивной валидности методики изучения функциональной структуры самоидентификации.

В качестве дополнительного подтверждения конструктивной валидности разрабатываемой методики выступают исследования, проведенные на группах лиц, страдающих различными психическими расстройствами. Результаты исследований показывают значительные количественные и качественные различия между конструктом самоидентификации в норме и при различных патологиях [10–15].

**Дискриминантная валидность.** На основании результатов сравнительного теоретического анализа разработанной модели конструкта «самоидентификация» с другими психологическими конструктами для проверки дискриминантной валидности методики самоидентификации были выделены конструкты «индивидуально-личностные черты», а также «темперамент»:

Предсказательная гипотеза № 5: уровень самоидентификации не связан с типом темперамента.

Предсказательная гипотеза № 6: уровень самоидентификации не связан с индивидуально-личностными чертами.

Для проверки предсказательных гипотез № 5 и № 6 и оценки дискриминантной валидности методики был подобран следующий диагностический инструментарий:

- личностный опросник Г. Айзенка;
- методика многофакторного исследования личности Кэттелла.

Описание выборки. Объем выборки составил 50 человек в возрасте от 19 до 26 лет (32 женщины, 18 мужчин), имеющих высшее и незаконченное высшее образование. Исследование проводилось в течение 2017 года.

Оценка дискриминантной валидности осуществлялась при помощи процедуры корреляционного анализа по Спирмену (табл. 2).

*Таблица 2*

**Коэффициенты корреляции Спирмена, отражающие степень связи между показателями, полученными при помощи методик, подобранных для подтверждения дискриминантной валидности**

Методика исследования функциональной структуры самоидентификации	Шкалы	Факторы	Название методики
-0,07	Замкнутость – Общительность	А	<b>Методика многофакторного исследования личности Кэттелла</b>
-0,001	Интеллект	В	
-0,22	Эмоциональная нестабильность – Эмоциональная стабильность	С	
0,03	Подчиненность – Доминантность	Е	
-0,15	Сдержанность – Экспрессивность	Ф	
0,35*	Низкая нормативность поведения – Высокая нормативность поведения	Ж	
-0,13	Робость – Смелость	Н	

0,11	Жесткость – Чувствительность	I	<b>Методика многофактор- ного исследова- ния личности Кэттелла</b>
0,07	Доверчивость – Подозрительность	L	
0,19	Практичность – Мечтательность	M	
0,16	Прямолинейность – Дипломатичность	N	
0,03	Спокойствие – Тревожность	O	
0,12	Консерватизм – Радикализм	Q1	
-0,07	Конформизм – Нонконформизм	Q2	
0,37*	Низкий самоконтроль – Высокий самоконтроль	Q3	
0,023	Расслабленность – Напряженность	Q4	
-0,014	Экстраверсия – Интроверсия		<b>Опросник Айзенка</b>
0,066	Нейротизм – Эмоциональная стабильность		

\* – коэффициент корреляции значим на уровне  $p < 0,05$ .

Статистический анализ результатов исследования показал отсутствие значимых связей между общим уровнем функциональной структуры самоидентификации и показателями по используемым для проверки дискриминантной валидности методикам (табл. 2).

Исключение составили два фактора: «Низкая нормативность поведения – Высокая нормативность поведения», «Низкий самоконтроль – Высокий самоконтроль» Многофакторного личностного опросника Кэттелла (табл. 2).

На основании вышесказанного можно сделать вывод о подтверждении двух предсказательных гипотез об отсутствии в целом связей между конструктом самоидентификации, с одной стороны, и индивидуально-личностными чертами, а также темпераментом – с другой. Следовательно, можно говорить о подтверждении дискриминантной валидности методики изучения функциональной структуры самоидентификации.

**Содержательная валидность.** Оценка содержательной валидности методики осуществлялась с помощью метода независимых экспертных оценок. В качестве экспертов выступили психологи, психиатры, языковеды. Предварительно каждый из экспертов был ознакомлен с разработанной моделью самоидентификации, которая легла в основу формирования методики. Перед ними стояли следующие задачи: оценить содержание разработанных заданий с точки зрения общей и стилистической грамотности, их адекват-

ности изучаемому явлению и возможности использования для диагностики функциональной структуры самоидентификации. Экспертам предлагалось оценить каждое задание по пятибалльной шкале. В результате проделанной работы были внесены следующие корректировки и дополнения:

- ранжирование указанных участником ролей в первом задании методики «Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации» для выделения трех наиболее значимых категорий, на основании которых и будут выстраиваться последующие два задания, тогда как изначально планировалось исследовать все обозначенные участником роли;
- использование в третьем задании лишь фигур одного вида (кубы) во избежание связи с предыдущим заданием.

Таким образом, по мнению независимых экспертов, структура методики и содержание заданий соответствуют заявленной концепции, что свидетельствует о достаточной содержательной валидности разработанной методики исследования функциональной структуры самоидентификации.

**Ретестовая надежность.** Оценка ретестовой надежности методики исследования самоидентификации осуществлялась через шесть месяцев после первоначальной диагностики с использованием процедуры корреляционного анализа (коэффициент корреляции по Спирмену).

*Описание выборки.* Объем выборки составил 100 человек в возрасте от 19 до 25 лет (62 женщины, 38 мужчин).

Результат корреляционного анализа  $R_s = 0,84$ ,  $p = 0,00000$ , что указывает на высокий уровень устойчивости показателей, полученных при помощи разработанной методики во времени.

**Выводы.** На основании проведенной психометрической проверки методики исследования функциональной структуры самоидентификации можно заключить, что она обладает достаточной конструктивной, дискриминантной, содержательной валидностью и ретестовой надежностью. Следовательно, данная методика может быть использована для получения достоверных результатов относительно уровня сформированности каждой из описанных выше функций самоидентификации в частности и уровня сформированности функциональной структуры самоидентификации в целом.

#### **Список использованных источников**

1. Кеидия, К. З. Философское понимание самоидентификации в бытийной структуре личности / К. З. Кеидия // Вестник ОГУ. – 2012. – № 1. – С. 50–55.
2. Самаркина, Н. М. Самоидентификация личности как гуманитарная ценность образования / Н. М. Самаркина // Дискурс-Пи. – 2015. – № 1. – С. 125–128.
3. Тарновский, К. Ю. Особенности самоидентификации личности в обществе постмодерна / К. Ю. Тарновский // Ценности и смыслы. – 2016. – № 3. – С. 101–111.
4. Антонова, Н. В. Самоопределение как механизм развития идентичности / Н. В. Антонова, В. В. Белоусова // Вестник МГГУ имени М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 79–92.
5. Иванова, Н. Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 65–75.

6. Лукьянов, О. В. Тенденции понимания личностной идентичности в системно-антропологическом ракурсе / О. В. Лукьянов // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 18–23.

7. Amiot, C. E. Integration of Social Identities in the Self: Toward a Cognitive-Developmental Model / С. Е. Amiot, R. de la Sablonnière, D. J. Terry, J. R. Smith // Pers. Soc. Psychol. Rev. – 2007. – № 11. – P. 364–390.

8. Hogg, M. Social Identity: sociological and social psychological perspectives / M. Hogg, C. Ridgeway // Social Psychology Quarterly. – 2003. – Vol. 66, № 2. – P. 97–100.

9. Roccas, S. Social Identity Complexity / S. Roccas, M. Brewer // Personality and Social Psychology Review. – 2002. – Vol. 6, № 2. – P. 88–106.

10. Дьяков, Д. Г. Исследование самоидентификации у лиц, страдающих шизофренией: количественный и качественный анализ / Д. Г. Дьяков, Н. П. Радчикова, Е. С. Малаховская // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 57. – С. 102–123.

11. Дьяков, Д. Г. Типология и функциональная структура самоидентификации как высшей психической функции. Часть I: Понятие и функциональная структура самоидентификации / Д. Г. Дьяков // Педагогическая наука и образование. – 2015. – № 2. – С. 11–18.

12. Дьяков, Д. Г. Переживание затруднительных ситуаций и внутренний диалог как центральные механизмы самоидентификации личности / Д. Г. Дьяков // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 3. – С. 22–28.

13. Дьяков, Д. Г. Ценностные ориентации и самоидентификация личности: феномен кольцевой детерминации в психологии / Д. Г. Дьяков // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія. Психологічні науки. – Херсон: ХДУ, 2014. – № 1, т. 1. – С. 36–44.

14. Дьяков, Д. Г. Самоидентификация у лиц, страдающих психическими расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ разного типа: компаративный анализ / Д. Г. Дьяков, Н. Н. Жук, Е. С. Малаховская // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 59. – С. 85–107.

15. Дьяков, Д. Г. Функциональная структура самоидентификации слабовидящих подростков / Д. Г. Дьяков, Н. П. Радчикова // Вестник Санкт-Петербургского Университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2016. – Вып. 4. – С. 130–145.

16. Мещеряков Б. Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского: систематика форм поведения и законы развития высших психических функций // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. С. 3–15.

17. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.

18. Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М.: УРАО, 1997. – 304 с.

(Дата подачи: 28.02.2018 г.)



С. Н. Жеребцов

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

S. N. Zherebtsov

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.95

## ЕДИНСТВО ПОЭТИКИ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

### UNITY OF THE POETICS AND PRACTICE OF DEVELOPMENT OF THE PERSON IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

*Обосновывается необходимость обеспечения единства поэтики и практики в сопровождении развития личности, в ее саморазвитии. Делается такое обоснование на основе культурно-исторического подхода Л. С. Выготского. Показано, что использование культурных средств (прежде всего научных понятий) позволяет человеку превратиться из раба ситуации в субъекта жизни. Именно в этом качестве он имеет возможность быть одновременно поэтичным (вдохновенным, неотчужденным, необыденным, романтическим) и практичным (организованным, волевым и успешным в обыденной деятельности). Такое единство поэтики и практики обеспечивается мифом, характеристики которого содержит и научное понятие.*

*Ключевые слова: поэтика; практика; культурно-историческая психология; развитие личности; научное понятие; миф; смысл; свобода.*

*The necessity of ensuring the unity of poetics and practice is accompanied by the development of the personality, in its self-development. Such substantiation is made on the basis of the cultural-historical approach of L.S. Vygotsky. It is shown that the use of cultural means (primarily scientific concepts) allows a person to turn from a slave of the situation into a subject of life. It is in this capacity that he has the opportunity to be simultaneously poetic (inspired, inalienable, unconventional, romantic) and practical (to be organized, strong-willed and successful in everyday activities). Such a unity of poetry and practice is provided by a myth, the characteristics of which contain a scientific concept.*

*Key words: poetics; practice; cultural and historical psychology; personal development; scientific concept; myth; meaning; freedom.*

Содействие личностному развитию – дело крайне сложное и внутренне противоречивое, как и само личностное развитие, поэтому идейное разнообразие в педагогике и психологии вполне объяснимо. В данной статье осуществляется попытка акцентировать такие важные характеристики этих процессов, как поэтика и практика, а также их единство, что в психолого-педагогических текстах практически не подвергалось анализу. Причем основанием для нашей концептуализации идеи о необходимости единства поэтики и практики в содействии развитию личности послужила теория Л. С. Выготского. Важность этого единства обусловлена тем, что развитие,

несмотря на свой драматизм, может и должно осуществляться с усилием, но без насилия, оно возможно только как саморазвитие.

Каждый большой ученый – большой мечтатель. Л. С. Выготский тоже мечтал. В своих трудах он создал такой образ человека, который воплощает данную мечту. Это – человек развивающийся и в развитии становящийся свободным. В своих заметках он пишет: «Грандиозная картина развития личности: путь к свободе» [1, с. 22]. Причем именно психологии, по мысли Л. С. Выготского, принадлежит особая роль в развитии человека как свободного существа. В последних строках работы «Исторический смысл психологического кризиса» отмечается: ««Прыжок из царства необходимости в царство свободы» неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. (...) В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке» [2, с. 435].

Новый человек – это человек свободный, знающий себя и на основе знания владеющий собой. Верное понимание генезиса личности, ее сознания и роли образования в этом процессе имеет колоссальное значение не только для создания развивающей среды, но и такого педагогического взаимодействия, которое оказалось бы саногенным для личности.

Идея нового человека сама по себе поэтична, в известном смысле утопична и нереальна. Но именно в работах Выготского показана линия практической реализации этой идеи, причем на научной основе. Стоит заметить, что критика Выготским современной ему психологии сводилась как раз к тому, что она слаба в философском (теоретическом) смысле и несостоятельна в практическом отношении. А это единство философии и практики Выготский считал тем камнем, который презрели строители психологической науки.

Традиция видеть в опыте человека праксиз и поэзис восходит к Аристотелю. Для него праксиз – это практическая деятельность, поэзис – теоретическая, творческая деятельность. Казалось бы – это совершенно разные уровни бытия человека. И мы знаем много людей с так называемым практическим интеллектом, при этом малообразованных, так же как и оторванных от решения бытовых вопросов, рассеянных теоретиков. Однако подлинное совершенство деятельности и полнота бытия человека раскрываются в том случае, если он видит поэзию в практике и практичен в самых возвышенных устремлениях (ни у кого не вызывает недоумения традиция словоупотребления «духовные практики»).

Напомню широко известную мысль К. Левина о том, что нет ничего более практичного, чем хорошая теория. У Выготского встречаем пояснение: «...Практическая деятельность человека превращается в двояко опосредованную деятельность, с одной стороны, она опосредована орудиями в буквальном смысле слова, с другой – опосредована орудиями в переносном смысле слова, орудиями мышления, средствами, с помощью которых совершается интеллектуальная операция, она опосредована с помощью слов»

[3, с. 161]. Весь корпус идей культурно-исторической психологии (при их правильном «прочтении») имеет самое непосредственное практическое значение. Сейчас появился ряд работ о том, что эта практичность реализуется не только в педагогике, в дефектологии, что очевидно, но и в психотерапии. В целом труды Выготского посвящены тому, как человек может быть человеком, как он может реализовать полноту своих возможностей. В частности, идея о том, что сущность личности есть развитие, а если человек развивается (в каждой жизненной ситуации с помощью культурных средств вырабатывает в себе новообразование, по своей воле определяет внутреннюю позицию к происходящему), то он свободен. Историзм человека – в его развитии и свободе. Историзм – это всегда развитие жизни не просто как череды событий, а как реализации замысла, как драматическая борьба за ключевые смыслы, т. е. историзм – это развитие в идейном, смысловом и художественном смысле. Историзм – это рассказ, повествование с требованием воодушевления, радости, напряжения и борьбы. Историзм – это драма, как и само развитие. Такой была и жизнь самого Выготского. Она имеет огромное художественное содержание и цельность художественной формы (от романтической очарованности Гамлетом в юности до предсмертных слов «Я готов», которые, и это не случайно, также принадлежат Гамлету).

Практичность хорошей теории (как и теоретического мышления) заключена в том, что она открывает возможности, будущее перед человеком (отсюда и пробуждение его надежд, и вдохновение, и жизненная энергия). Теоретически мыслящий человек способен видеть не только то, что дано в воспринимаемой ситуации, но видит эту ситуацию в развитии, поэтому овладевает ею. Да и внутренний мир в этой связи становится динамичным, масштабным, противоречивым. Человек ставится в ситуацию творчества, он может играть теми данными, которые у него есть, чтобы приблизить и сделать явью то, чего у него нет. Причем важно, что это игра не столько во внешнем плане, сколько во внутреннем. У него формируется способность к игровому переживанию [4–7]. Такой человек расширяет «пространства внутреннего избыток», как сказал бы О. Мандельштам, или зону ближайшего развития (по Л. С. Выготскому). Он может жить разнообразными превращающимися мирами, и, следовательно, сам становится превращающимся существом [8]. Внутренний мир, развивающийся в рефлексивном переживании, – это потенциал свободы.

По сути единство поэтики и практики создает ситуацию, когда человек нечто воображаемое делает художественным, концептуализирует его, а потом превращает в действительное. Само воображение – это такой феномен мышления, который поэтичен (вдохновение) и практичен (изменение реальной ситуации) одновременно. И горькая ирония состоит в том, что воображение, являясь самой могущественной силой изменения жизни, воспринимается многими людьми (к сожалению, и педагогами) как что-то несерьезное, неважное («мало ли что ученик может навоображать»). Мно-

гими не осознается тот факт, что ключевой способ установить контакт с любой реальностью – вообразить ее.

Представляется, что педагогика, психология и другие практики майевтики могут быть эффективными, если поддерживают жизненное вдохновение, которое, с одной стороны, определяет развитие мышления, с другой – им определяется. Вдохновляется человек тем, что шире наличной ситуации. Вдохновляется человек чем-то необычным. Во всем мире растет число людей с депрессией (особенно этот тренд наблюдается в развитых странах). Это тот феномен, который Э. Фромм назвал отчаянием, несмотря на успех.

Личность – там, где есть личное, где есть внутренний мир как данность человека самому себе в его мышлении, в его способности обобщать (осмысливать) и на этой основе понимать. Личное есть там, где есть процесс самопредставления человека, т. е. где есть осмысленность и переживание. Личное есть там, где есть вдохновляющий смысл, который мотивирует мышление и деятельность по саморазвитию.

Идея единства праксиза и поэзиса в развитии человека становится более очевидной при обращении к понятию «миф».

Миф связывает человека с универсалиями, находящимися за пределами индивидуального опыта. Миф выступает интегратором разноуровневых образований, динамизм которых способен возвысить человека до величайших смыслов, когда его идентичность оказывается интегрированной на более высоком уровне, т. е. миф – не только «ложь во спасение», но и вдохновляющая сила, ведущая к расширению сознания, открытиям и развитию способности переживать. При этом благодаря мифу натуральный модус человека как живого не угнетается, но превращается в реалии более сложной организации, открытой всему миру и, – в пределе – вечному и бесконечному. Переживание само благодаря мифу обретает некую стройность, логику и каузальность. Но эта каузальность особенная – мифическая. В переживании (как и в мифе) имеет место оборотничество (превращение) объектов (персонажей) переживания. Превратиться в работе переживания может все (например, образ брачного партнера [9], когда, например, принц превращается за счет неких схематизмов отношений и автоматизмов переживания в животное; или образ самого себя [10]). Также имеет место превращение внутреннего и внешнего, особо акцентированное в мифе и во всей культурно-исторической психологии. Так, будучи указателями на универсалии, мифы позволяют человеку делать предметом его заботы многое, находящееся в мире, и в целом весь мир. Кроме того, с позиций предметов своей заботы человек переживает не только мир внешний, но и мир внутренний.

Именно единство поэтики и практики обеспечивает развитие человека, превращение его внутреннего мира, динамику смысловых систем.

Действие мифа по отношению к субъектности человека противоречиво: являясь средством переживания, миф артикулирует субъектность, так как

создается позиция «извне»; но, являясь схематизмом, миф может овладеть человеком, подчинить его себе. Мы имеем дело с ограничивающим взаимодействием человека и мифа.

Конечно, мифическое переживание противопоставляется сознанию, субъектности, свободе личности. Парадокс, однако, заключается в том, что субъектность становится отчуждающей, если она совершенно порывает связь с мифом (с корнями, с непосредственными родственными отношениями, с мечтой о райской жизни). Вне мифа человек не способен подняться над обыденностью и мирской суетой. Это охлаждающее влияние рационализма, выхолащивающее жизненность из бытия человека, это «расколдовывание мира» мы наблюдаем во времена Просвещения и следующие за ним эпохи – с нарастающей силой. Само познание, логическое мышление, направленное на понимание ситуации человека, приводит не только к критике «темного» мифического пласта, но и к признанию его жизненной необходимости, поскольку без мифа невозможны такие феномены бытия, как мечта, вера, чудо, смысл, тревога, забота, любовь. Без мифа у людей атрофируется субъективность, они уподобляются теням, с которыми в Аиде повстречался Одиссей, и которые просили его описать, как человеку живется на земле, хотя сами эти тени лишены переживаний и понять Одиссея не в состоянии. Миф есть укорененность в бытии и сама конкретность жизни, что неслучайно многократно и в разных адресациях и корреляциях повторяется А. Ф. Лосевым, что присутствует в родственных понятиях «смысл», «значение», «переживание» Л. С. Выготского.

Как это ни странно на первый взгляд, но именно теоретическая, научная деятельность – это не только то, что вдохновляется поэтическим чувством, но и к нему же способно привести, усилить чувство заинтересованности и вовлеченности в жизнь. И любая наука, как это было показано постнеклассикой, не может порвать с мифом. Но важно понимать, что мифология человека образованного, обрабатывающего жизненный поток научными понятиями, будет принципиально отличаться от мифологии человека, основанной на житейских понятиях.

Когда человек взрослеет, по мере усложнения его социальной жизни убеждения становятся болезнетворными предубеждениями в пространстве сознания, организованного житейскими понятиями. Именно научные понятия – средства ориентировки в сложном мире. Они более адекватны сложности, противоречивости, изменчивости мира. Научные понятия, образующие основу субъектности человека, позволяют говорить о нем как единстве разнообразия, соответствующем разнообразию мира. Смысловые системы сознания, построенные на научных понятиях, не избавляют, конечно, от депрессии, психосоматической симптоматики. Но характер этих симптомов, их роль в личностной динамике будет совершенно иной, если сознание человека научно, основано на диалектической логике. Сам симптом в пространстве творческого человека, рефлексизирующего себя и свою жизнь на

научной основе, становится знаком для личности, а не ее порабителем. Этот симптом всегда сопряжен с диспозициями и образует вместе с ними некий комплекс личности. Симптом – следствие не вполне адекватной диспозиции личности, симптом как диспозиция – это функция опыта человека, его деятельности в мире. Культурно и научно вооруженная личность имеет больше возможностей для осознания как деструктивной, так и конструктивной функции симптома.

В фильме А. Куросавы «Расемон» показано, какие разные взгляды у четырех людей на одну и ту же ситуацию. Но ведь есть и позиция режиссера фильма, который это все осознает и демонстрирует. Личность – это «сам себе режиссер». В конце концов переживаемое противоречие в смысловых позициях – не только побуждение к развитию осознанности, но и основа эстетического переживания по Л. С. Выготскому. Эстетическое переживание действует не только катарсически, но и возвышающе, оно буквально наполняет энергетически человека, «развязывает силы для бытия» (М. М. Бахтин). Человек с научным сознанием имеет возможность играть контекстами, разрешать конфликт, помещая его в иную смысловую систему. Такой человек всегда помнит о возможности другой точки зрения, другой внутренней позиции, которая принципиально изменяет переживания и соматическое состояние. Измененная внутренняя позиция изменяет и смысловую систему, в которой симптом теряет свою функцию, он перестает владеть человеком и отмирает.

Итак, знаково-символическая опосредствованность, лежащая в основе возникновения высших психических функций, порождения значения и смысла, сознания человека, его свободы, перестраивает так называемые натуральные функции и процессы, может их усиливать и развивать необычайно, а может угнетать и полностью дезорганизовывать.

Все эти идеи, сформулированные в контексте культурно-исторической психологии, позволяют говорить о том, что психологическое средство (слово и прежде всего понятие) перестраивает не только психические процессы, но и переживания человека. При этом слово по отношению к частной функции выступает тем же самым, что и субъект по отношению ко всему разнообразию субъективности, т. е. и слово, и субъект – преобразующие факторы, превращающие натуральное в культурное, праксиз в поэзис. Субъект превращает какофонию эмоциональных реакций в симфонию переживания, имеющей свой сюжет и мелодию. Симфония переживаний (субъективность) имеет композитора (субъекта). Авторство жизни и переживаний – характеристика свободной личности, самостоятельно, осознанно и с воодушевленным усилием реализующей свой жизненный путь.

Живое сознающее существо как саморазвивающийся в культуре и средствами культуры феномен – вот образ человека, созданного культурно-исторической психологией. Вся практика обучения и оказания психологической

помощи получает ясность в связи с идеей о формировании в общении педагога и ученика, психолога и клиента, врача и пациента новообразования, имеющего развивающий характер. Не мозг является органом психики и ее нарушений, органом развития. Сознание – вот орган и мозга, и тела, и здравого развития человека. Различные средства, различные системы значений дают возможность по-разному строить свои взаимоотношения с миром (быть реактивным или проактивным, эмоциональным или переживающим, зависимым или свободным, объектом или субъектом). Жизненная необходимость, история жизни, социальная позиция востребуют использование человеком определенного культурного материала, определенной системы значений. Но в любом случае культура человека, сформированная образованием, должна быть избыточной по отношению к решению обыденных задач. Жизнь стремится к своей экспансии. Понятийное мышление – генеральный путь развития воображения, построения смысловой реальности (внутреннего мира), игрового переживания. Оно дает возможность не только понять и принять свою ограниченность (смертность), свой ужас, но и открывает возможности, дающие воодушевление человеку – свет и тепло его жизни. Выготский повторял, что человек всякую минуту полон неосуществившимися возможностями. Эти возможности «прочитываются» даже в его последних словах «Я готов».

#### Список использованных источников

1. *Завершнева, Е. Ю.* К публикации заметок Л. С. Выготского / Е. Ю. Завершнева // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – Вып. 4. – С. 15–24.
2. *Выготский, Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291–436.
3. *Выготский, Л. С.* Педология подростка / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 4. – С. 6–242.
4. *Жеребцов, С. Н.* Игровое переживание как характеристика свободной личности / С. Н. Жеребцов // *Vygotsky Studies*, 2016, Supplementary Volume № 4. – P. 99–100.
5. *Жеребцов, С. Н.* Содействие развитию личности: от игры с правилами – к игровому переживанию [Электронный ресурс] / С. Н. Жеребцов // *Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ.* – 2015. – № 4(1). – Режим доступа: [fund-issled-intern.esrae.ru/12-186](http://fund-issled-intern.esrae.ru/12-186). – Дата доступа: 11.12.2015.
6. *Жеребцов, С. Н.* Способность к игровому переживанию как цель психологической помощи / С. Н. Жеребцов // *Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза* [Электронный ресурс]: материалы IV Междунар. науч. конф., Минск, 21–22 мая 2015 г. / И. А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. – Электрон. дан. (22,7 Мб). – Минск: Изд. центр БГУ, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 163–166.
7. *Сериков, А. В.* Способность к игровому переживанию как условие устойчивости личности к психосоматическим расстройствам / А. В. Сериков // *Культурно-историческая психология.* – 2017. – Т. 13, № 4. – С. 118–126.
8. *Жеребцов, С. Н.* Переживание как превращение / С. Н. Жеребцов // *Культурно-историческая психология Л. С. Выготского и проблемы личности в современном мире: к 120-летию со дня рождения: сб. науч. ст. / редкол.: И. В. Сильченко (гл. ред.)*

[и др.]; М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – С. 218–226.

9. *Олифинович, Н. И.* Образ брачного партнёра в представлениях девушек / Н. И. Олифинович, М. Л. Белановская // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 11. – С. 31–37.

10. *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. 78–87.

(Дата подачи: 31.01.2018 г.)

*Е. М. Жогаль, В. И. Слепкова*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*K. M. Zhohal, V. I. Slepko*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 316.6

## СУПРУЖЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИТУАЦИЯХ ПРИНЯТИЯ СОВМЕСТНЫХ РЕШЕНИЙ CONJUGAL INTERACTION IN JOINT DECISION-MAKING

*В статье раскрывается актуальность исследования проблемы супружеского взаимодействия в ситуациях принятия совместных решений. Представлена схема анализа взаимодействия супругов с различными уровнями личностной организации партнеров. Отражены результаты проведенного эмпирического исследования. Сделаны выводы о направленности и продуктивности супружеского взаимодействия в ситуации принятия совместных решений в парах с невротическим и пограничным уровнями личностной организации.*

*Ключевые слова: супружеское взаимодействие; процесс принятия совместных решений; уровни личностной организации.*

*The article reveals the relevance of problem study of conjugal interaction in joint decision-making. The scheme of interaction analysis of spouses with different levels of personality organization of partners is presented. The results of the empirical research are reflected. The conclusions about orientation and productivity of conjugal interaction in joint decision-making with partners of neurotic and borderline levels of personality organization are drawn.*

*Key words: conjugal interaction; joint decision-making; levels of personality organization.*

Процессы, связанные с организацией и реализацией супругами совместной деятельности, занимают центральное место в структуре их взаимодействия и оказывают решающее влияние на супружеское благополучие, а в конечном итоге – на функционирование всей семьи. Наиболее ответственные решения в жизни семьи являются продуктом взаимодействия партнеров и возможны лишь при согласовании их совместных усилий. Умение взаимодействовать конструктивно в ситуациях, требующих учета как своих



потребностей, так и потребностей супруга, является критерием личностной зрелости каждого из партнеров и пары в целом. Оно отчетливо проявляется тогда, когда пары стоят перед необходимостью прийти к совместному решению в трудных, конфликтных ситуациях. Способность пары к согласованному взаимодействию – необходимое условие развития супружеских отношений, личностного роста каждого из супругов и в конечном итоге – залог благополучия и стабильности в семье.

Выявление психологических факторов, обуславливающих конструктивность/неконструктивность поведения супругов в трудных ситуациях принятия решений с тем, чтобы выявить мишени консультативной и психотерапевтической помощи супругам при нарушенном супружеском взаимодействии, является *актуальной научной проблемой* для теоретической и для практической психологии.

Обращение к концепции современного психоанализа позволило сформулировать предположение о том, что поведение супругов в ситуации принятия совместных решений связано с особенностями их личностной организации. Проверка высказанной гипотезы стала целью проведенного эмпирического исследования.

В исследование были включены супружеские пары, которые обратились за психологической помощью в связи с неудовлетворенностью межличностными отношениями. Среди наиболее часто возникающих проблем мужа указывали такие, как нежелание жен прислушиваться к их мнению или же полное игнорирование их точек зрения, постоянное давление при обсуждении спорных тем, бесконечные требования, связанные с различными сферами семейной жизни (воспитание детей, проведение досуга, организация быта). В свою очередь жены отмечали безучастность, отсутствие инициативы и ответственности у мужей за решение семейных вопросов, подчеркивали их несостоятельность в принятии важных решений. Выборка была сформирована из тех супружеских пар, в которых как мужа, так и жены отмечали отсутствие взаимопонимания.

Таким образом, общегрупповой характеристикой выборки (30 супружеских пар), обеспечивающей ее качественную однородность, выступили жалобы супругов на трудности в организации продуктивного взаимодействия в ситуации принятия совместных решений.

#### **Этапы и методики проведения экспериментального исследования.**

##### *Предварительный этап.*

Цель – определение уровней личностной организации испытуемых. В экспериментальной выборке как у мужей, так и у жен были диагностированы невротический и пограничный уровни структурной организации личности.

Характеристики супругов с невротическим уровнем личностной организации: диадные объектные отношения отличаются достижением константности Собственного Я и объекта, тогда как для триадных объектных

отношений свойственно сохранение неразрешенного идентификационного конфликта (нарушение интернализации эдипального конфликта). Таким образом, термин «невротическая личностная организация» применяется к психологически здоровым людям, имеющим эмоциональные проблемы, связанные с нарушениями личностной автономии и незрелостью половой идентичности.

У супругов с пограничным уровнем личностной организации диадные объектные отношения характеризуются дифференцированностью границ Собственного Я и объекта, однако наблюдается нарушение достижения их константности в процессе сепарации. Следствием нарушения константности Собственного Я и объекта выступают проблемы интеграции идентичности: диффузная идентичность, противоречивость, амбивалентность в отношении себя и других.

Сопоставительный анализ уровней личностной организации супругов позволил сформировать три группы пар, с которыми проводился основной этап исследования межличностного взаимодействия в ситуации принятия совместных решений.

Первую группу составили супружеские пары, в которых у мужей был установлен пограничный уровень личностной организации, тогда как у жен – невротический. Во вторую группу вошли супружеские пары, в которых у мужей был выявлен невротический, а у жен – пограничный уровень личностной организации. Третью группу составили пары с пограничным уровнем личностной организации у обоих партнеров.

#### *Основной этап исследования.*

Для изучения супружеского взаимодействия в ситуации принятия совместного решения использовались экспериментальная процедура «Совместный Тест Роршаха» и методика стандартизованного наблюдения Р. Бейлза [3; 5].

Использование процедуры «Совместный Тест Роршаха» позволило создать экспериментальную модель супружеского взаимодействия в ситуации принятия совместного решения. Диагностическое обследование супружеских пар осуществлялось с использованием всех стимульных таблиц методики «Тест чернильных пятен Роршаха».

В результате совместного выполнения партнерами указанной процедуры были получены и проанализированы три группы переменных: 1) текст диалога в процессе обсуждения совместной версии ответа; 2) совместные ответы партнеров по каждой из таблиц; 3) коммуникативные акты в процессе обсуждения супругами совместной версии ответа.

Процесс принятия совместного решения супругами включает в себя следующие этапы: 1) ориентировка в отношении общей задачи (обмен информацией); 2) оценка хода выполнения задачи (взаимное оценивание и оценка внешней информации); 3) контроль (попытка участников взаимодействия влиять друг на друга); 4) фаза принятия совместного решения; 5) осла-

бление межличностного и внутриличностного напряжений; 6) интеграция пары или разобщенность.

Предметом наблюдения выступили интеракции супругов на каждом этапе в процессе обсуждения совместной версии ответа. В качестве способа регистрации данных наблюдения был выбран дескриптивный способ (фактологический), предполагающий фиксацию всех случаев проявления единиц наблюдения в соответствии со стандартизированной системой Р. Бейлза.

Взаимодействие супругов с различными уровнями личностной организации было также проанализировано с позиции направленности интеракций, актуализированных ими в ситуации принятия совместных решений. Вслед за Р. Бейлзом, мы выделяли следующие виды направленности интеракций: положительные социально-аффективные интеракции; эмоционально-нейтральные интеракции, связанные с постановкой групповой задачи; эмоционально-нейтральные интеракции, направленные на решение групповой задачи; негативные социально-аффективные интеракции.

В процессе проведения экспериментальной процедуры «Совместный Тест Роршаха» был зафиксирован и в дальнейшем проанализирован 2891 акт взаимодействия.

С целью установления различий в репертуарах интеракций партнеров с различными уровнями личностной организации использовался U-критерия Манна-Уитни. Расчет U-критерия Манна-Уитни проводился в программе SPSS Statistics 17.0.

Таким образом, для каждой супружеской пары были построены соответствующие профили, отражающие соотношение категорий взаимодействия партнеров, что и выступило предметом последующего качественного анализа. Качественный анализ осуществлялся в соответствии со следующими характеристиками: адаптивность (уступчивость, снисхождение, доминирование, подавление); интегративность (действия, вызывающие принятие или непринятие); инструментальность (ориентация на принятие совместных решений); экспрессивность (выражение эмоциональных реакций).

На основании оценки направленности интеракций партнеров делался вывод относительно продуктивности супружеского взаимодействия в ситуации принятия совместных решений.

#### *Результаты проведенного исследования.*

В группах супружеских пар с различным уровнем личностной организации партнеров в процессе взаимодействия установлены статистически значимые различия в представленности интеракций, соответствующих этапам процесса принятия совместных решений.

В профилях межличностного взаимодействия у супругов первой группы по сравнению с супругами из второй и третьей групп установлено преобладание интеракций на таком этапе процесса принятия совместных решений, как этап взаимопомощи и поддержки ( $U$  эмп. = 27,5,  $p < 0,05$  и  $U$  эмп. = 86,  $p < 0,05$  соответственно).

Супружеское взаимодействие в парах, в которых невротический уровень личностной организации характерен для жен, а пограничный – для мужей, ориентировано не на достижение общей цели взаимодействия, направленной на принятие совместных решений, а разворачивается в контексте решения эмоционального аспекта отношений. При этом основной проблемой, вокруг которой разворачиваются интеракции, является проблема супружеской интеграции. Это имеет следующее объяснение.

Для женщин с невротической личностной организацией взаимодействие с партнером в ситуациях принятия совместных решений выступает в качестве потенциальной ситуации достижения согласованности, единства. В поиске близости на первый план выступают отношения доверия: с одной стороны, у жен происходит самораскрытие, обнаружение собственного, автономного «Я», а с другой – в отношении мужей у них актуализируется установка, в соответствии с которой «доступность» и открытость собственного «Я» партнеру предполагает ответную доступность его «Я». Другими словами, жены «признают» мужей способными понять, оценить и признать важность доверия в отношениях и ожидают взаимности от них.

В свою очередь мужья с пограничным уровнем личностной организации воспринимают подобные ожидания как «небезопасные»: активное стремление жен к достижению согласованности во взаимодействии актуализирует у них бессознательную установку, связанную с переживаниями страха «поглощения» и утраты собственной идентичности. Подобные переживания побуждают мужей к защитному поведению, направленному на разрушение «небезопасных» отношений «единства», что проявляется в негативизме, в неодобрении, скрытой и открытой враждебности, раздражительности, выражении неудовлетворенности партнершами и уклонении от совместных решений. Установлено, что в репертуарах поведения мужей в рассматриваемых парах преобладают интеракции «интеграция – разобщенность» ( $U_{\text{эмп.}} = 14,5, p < 0,05$ ), по сравнению с мужьями с аналогичным уровнем личностной организации, но взаимодействующими с пограничными партнершами (3 группа), и негативные социально-аффективные интеракции» ( $U_{\text{эмп.}} = 6, p < 0,05$ ) при сравнении с репертуаром поведения мужей с невротическим уровнем личностной организации.

Жены, не встречая со стороны мужей предполагаемого понимания и поддержки, не находя возможностей для удовлетворения своих эмоциональных потребностей, обманываясь в своих ожиданиях взаимности и близости, также реагируют ответными негативными аффективными реакциями – у них установлено доминирование данного типа экспрессивных интеракций ( $U_{\text{эмп.}} = 0, p < 0,05$ ).

Согласно полученным данным, в первой группе супружеских пар в отличие от пар, в которых невротический уровень личностной организации характерен для мужей, у супругов преобладают интеракции, разворачивающиеся в эмоциональной области взаимодействия ( $U_{\text{эмп.}} = 13,0, p < 0,05$ ).

Таким образом, бессознательные установки защиты и избегания «нежелательных» отношений со стороны мужей с пограничной личностной организацией и настойчивое желание единства, близости женами с невротической личностной организацией в процессе принятия совместных решений определяют преимущественно экспрессивную направленность интеракций, связанных с решением проблем супружеской интеграции. С точки зрения достижения общей цели взаимодействия – принятия совместных решений, данное взаимодействие является непродуктивным.

Супружеское взаимодействие в парах, в которых невротический уровень личностной организации характерен для мужей, а пограничный – для жен (вторая группа), в отличие от первой группы супружеских пар, ориентировано на принятие совместных решений и с точки зрения достижения общей цели может быть квалифицировано как продуктивное ( $U$  эмп. = 20,5,  $p < 0,05$ ).

Если супружеское взаимодействие в первой группе пар характеризуется преобладанием интеракций, направленных на решение проблем супружеской интеграции, то в случае взаимодействия мужей с невротическим уровнем личностной организации с партнершами с пограничной личностной организацией установлено преобладание инструментальных интеракций, направленных на принятие совместных решений ( $U$  эмп. = 0,  $p < 0,05$ ).

Следует отметить, что в профиле поведения мужей данной группы по сравнению с профилями поведения мужчин с пограничным уровнем личностной организации установлено преобладание интеракций на таком этапе принятия совместных решений, как контроль ( $U$  эмп. = 6,  $p < 0,05$ ). Мужья, взаимодействуя с женами, имеющими пограничную личностную организацию, чаще выдвигают предложения, высказывают свои соображения. В то же время они обращаются к женам за советом, подсказкой, выражают желание узнать их мнение, в каком направлении действовать, тем самым проявляют уважение к автономии партнерш.

Установленные различия, таким образом, указывают на то, что для мужей с невротическим уровнем организации личности пространство супружеского взаимодействия с пограничными женами в ситуации принятия совместных решений разворачивается в области «автономия – контроль», тогда как для мужей с пограничной личностной организацией, взаимодействующих с партнершами с невротической личностной организацией, – в области «близость – дистанция».

Выступая в качестве «инструментального лидера», мужья с невротической личностной организацией организуют оптимальные условия для достижения совместных целей во взаимодействии с пограничными женами. Не создавая претендентов для нарастания у жен эмоционального напряжения, обусловленного действием типичной для них бессознательной установки, связанной с переживаниями страха «поглощения» и утраты собственной идентичности, мужья предоставляют им пространство для

формирования и проявления собственной позиции по отношению к принимаемому совместному решению. По этой причине, на наш взгляд, у жен с пограничной личностной организацией данной группы более представлены интеракции на этапе «решения проблемы» и на этапе контроля, чем те же интеракции у более зрелых жен с невротической личностной организацией ( $U$  эмп. = 0,  $p < 0,05$  и  $U$  эмп. = 4,  $p < 0,05$  соответственно).

Взаимодействие в парах, в которых у обоих партнеров выявлен пограничный уровень личностной организации (третья группа), характеризуется доминированием инструментальных интеракций и ориентировано на достижение общей цели взаимодействия – принятие совместных решений. Так, у супругов третьей группы в отличие от партнеров первой группы установлено преобладание интеракций на таком этапе процесса принятия совместных решений, как «решение проблемы» ( $U$  эмп. = 93,0,  $p < 0,05$ ).

Профиль поведения мужей при этом отличается от такового у жен преобладанием инструментальных интеракций ( $U$  эмп. = 85,  $p < 0,05$ ). Инструментальные интеракции представляют собой класс действий, предполагающих обмен мнениями, оценку, информирование по поводу решения задачи, ориентация в способах достижения общей цели, пояснения, а также интеракций, связанных с выдвижением соображений и определением направления совместных действий.

В то же время установлены различия в профилях поведения жен с пограничным уровнем организации личности данной группы и жен из группы пар, в которых уровень личностной организации мужа характеризуется как невротический (вторая группа): при взаимодействии с мужьями с пограничным уровнем личностной организации у жен установлено преобладание интеракций на этапе ориентации в отношении общей задачи ( $U$  эмп. = 29,  $p < 0,05$ ) и негативных аффективных интеракций ( $U$  эмп. = 20,  $p < 0,05$ ). Данный факт имеет следующее объяснение.

Преобладание у жен с пограничной личностной организацией интеракций, связанных с этапом ориентации в процессе принятия совместных решений, обусловлено актуализацией у них бессознательной установки, связанной с переживанием собственной зависимости, некомпетентности, несостоятельности, и направленной на удовлетворение потребности в поддержке извне. Реализация данной потребности в процессе супружеского взаимодействия предполагает опору на «более знающего, авторитетного, информированного» партнера. В свою очередь опора на супруга, с одной стороны, позволяет минимизировать женам напряжение, возникающее как следствие переживания собственной несостоятельности и некомпетентности, но, с другой стороны, приводит к актуализации переживаний зависимости, что сопряжено с возрастанием негативных аффективных реакций. Указанная амбивалентность, таким образом, затрудняет достижение супругами общей цели взаимодействия – инструментальные интеракции мужей,

направленные на принятие совместных решений, «вязнут» в запросах жены относительно многочисленных просьб сориентировать ее в выполнении задания, прояснить, подтвердить, повторить высказанное мнение и предложения. Подобное поведение вызывает у мужей нарастание напряжения, следствием чего являются уже взаимные неодобрение, враждебность, раздражительность и уклонение от совместных решений – ассматриваемых парах установлено преобладание негативных аффективных реакций ( $U$  эмп. = 104,0,  $p < 0,05$ ).

Таким образом, супружеское взаимодействие в ситуации принятия совместных решений в парах, в которых уровень психологической зрелости обоих партнеров характеризуется пограничным уровнем личностной организации, с точки зрения достижения общей цели взаимодействия – принятия супругами совместных решений, может расцениваться как непродуктивное. Несмотря на преобладание у мужей инструментальных интеракций, ответная экспрессивная направленность интеракций партнерш, обусловленная бессознательной установкой, связанной с решением проблем ориентации, провоцирует нарастание конфликтности, обостряет отношения антагонизма и препятствует принятию совместных решений.

На основании полученных данных были сделаны выводы о направленности и эффективности взаимодействия в ситуации принятия совместных решений в супружеских парах с различными уровнями личностной организации партнеров.

В супружеских парах, в которых невротический уровень личностной организации характерен для мужей, взаимодействие является эффективным, так как имеет инструментальную направленность. В супружеских парах, в которых невротический уровень личностной организации характерен для жен, взаимодействие направлено на решение партнерами проблем супружеской интеграции, имеет негативную экспрессивную направленность и является неэффективным. Супружеское взаимодействие парах, в которых у обоих партнеров установлен пограничный уровень личностной организации, разворачивается в плоскости решения проблем коммуникации, имеет негативную экспрессивную направленность и не является эффективным.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что специфика взаимодействия в ситуации принятия совместных решений в парах с различными уровнями личностной организации супругов обусловлена их личностными особенностями: бессознательные диспозиции, характерные для невротического и пограничного уровней личностных организаций супругов, определяют их перцептивные установки относительно друг друга и в ситуации принятия совместных решений влияют на репертуар интеракций, задействованных на различных этапах процесса принятия совместных решений.

### **Список использованных источников**

1. *Мак-Вильямс, Н.* Психодинамическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М.: Класс, 2006. – 480 с.
2. *Bateman, A.* La psicoanalisi contemporanea: teoria, pratica e ricerca / A. Bateman, J. Holmes. – Milano: Raffaello Cortina, 1998. – 317 p.
3. *Aronov, E.* The Rorschach technique: perceptual basics, content interpretation and applications / E. Aronov, M. Reznikoff, K. Moreland. – Massachusetts: Paramount Publishing, 1994. – 297 p.
4. *Greenberg, J.* Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica / J. Greenberg, S. A. Mitchell. – Bologna: Il Mulino, 1986. – 425 p.
5. *Willi, J.* La collusione di coppia / J. Willi. – Milano: Franco Angeli, 1993. – 260 p.

(Дата подачи: 16.02.2018 г.)

*H. C. Захарук*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*N. Zakharuk*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank,  
Minsk

УДК 316.663.4-055.2-057.275

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

## **CHARACTERISTIC OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS FOR MATERNITY AT STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*Статья раскрывает актуальность проблемы формирования психологической готовности к материнству студенток. Проанализированы результаты эмпирического исследования социальных представлений студенток о материнстве. Представлены основы формирования психологической готовности к материнству в условиях образовательного пространства педагогического вуза.*

*Ключевые слова: материнство; психологическая готовность к материнству; студентки; социальные представления о материнстве; компоненты психологической готовности к материнству.*

*The article reveals the urgency of the problem of forming a psychological readiness for the motherhood of female students. The results of empirical research of social representations of female students about motherhood are analyzed. The foundations of the formation of psychological readiness for motherhood in the conditions of the educational space of a pedagogical university are presented.*

*Key words: motherhood; psychological readiness for motherhood; student; social ideas about motherhood; components of psychological readiness for motherhood.*



Для социокультурного пространства современной Беларуси характерна трансформация традиционных стереотипов репродуктивного поведения. На этом фоне происходят следующие социальные изменения: снижение детности (существенное преобладание однодетной семьи – 65,8 %); повышение возраста вступления в брак (мужчины – 27 лет, женщины – 25 лет) и рождения детей (28 лет), в том числе первенцев (25 лет); неустойчивость браков (высокий уровень разводимости – общий коэффициент 3,7) [1].

Интерес к изучению материнства как самостоятельного психологического феномена обусловлен определяющей ролью матери в развитии личности ребенка, сложной структурой материнского поведения, множественностью его культурных и индивидуальных вариантов [2].

Теоретическим основанием изучения проблемы психологической готовности к материнству (ПГМ) являются личностный и субъектный подходы. Личностный подход в целом сосредотачивается на биологических, социальных, психологических факторах, влияющих на психологическую готовность к материнству (В. И. Брутман, С. Н. Еникополов, Е. И. Исенина, С. Н. Копыл и др.). Главный акцент исследований делается на присвоении женщиной общественных норм, изучении психологического типа личности.

В русле данного исследования основополагающим является субъектный подход, который сосредоточен на исследовании личности будущей матери как субъекта психологической готовности. В данном случае речь идет об исследовании внутриличностных детерминант активности самой женщины (Ю. Е. Скоромная, Ю. Г. Ткачева, Е. Ю. Шулакова), оценке собственных возможностей и способностей как будущей матери, выборе адекватной модели поведения.

Ю. Е. Скоромная дает следующее определение ПГМ: «Это сложившаяся в ходе онтогенетического развития женщины функциональная система, имеющая свою структуру и логику развития, существующая в потенциальной и актуальной форме и отражающая подготовленность психики женщины к материнству как деятельности» [3, с. 89].

На основе представления Г. Г. Филипповой о компонентах сформированной материнской сферы как части личностной сферы женщины (эмоционально-потребностный; операциональный; ценностно-смысловой блоки), представлений о структуре ПГМ (И. Г. Григорьян, М. А. Мягкова, Ю. Г. Скоромная и др.) и единичных исследований, где выделены критерии изучаемого феномена (Е. Г. Ткачева, Е. Ю. Шулакова), можно выделить следующие компоненты ПГМ:

1. Мотивационно-ценностный: психологические мотивы, ценности, намерения, отражающие стремление стать матерью (ценность ребенка и материнства, сформированное ценностное отношение к здоровью, мотивация здорового образа жизни связанная с ролью будущей матери).

2. Когнитивный: знания, представления об особенностях материнства, способах его проявления; сформированный образ будущей матери (сово-

купность знаний о том, как поддерживать и укреплять свое физическое и психическое здоровье с позиции будущего материнства, о физическом и психическом развитии ребенка).

3. Эмоционально-личностный: материнские чувства и переживания, эмоциональной оценка себя как будущей матери и образа ребенка, качества матери (эмпатия; эмоциональная поддержка, ответственность за ребенка, способность к совместной деятельности; интерес к развитию другой личности, воспитанию), потребность женщины в реализации своей материнской роли.

4. Деятельностный (операционный): конкретные действия, поступки матери по отношению к ребенку, стиль семейного воспитания, материнская ответственность, позиции, установки и материнская роль, овладение навыками, определенный вид организации жизнедеятельности, поддерживающий здоровье.

Д. В. Посходиева, Т. Ц. Дугарова говорят о необходимости формировать ПГМ на этапе латентного материнства, которое на взгляд авторов характеризуются «неосознанным присвоением матрицы материнства, свойственной женским поколениям родительской семьи, и внесением в нее оригинальных особенностей собственного опыта развития» [4]. Ю. Г. Ткачева рассматривает готовность к материнству как «особым образом организованную личностную сферу женщины, которая базируется на ценностном осознании и ее отношении к материнству и проявляется в готовности и способности обеспечивать адекватные условия для развития ребенка» [5, с. 158]. Т. И. Безрукова установила, что ценности материнства и ребенка являются центральным ядром образования в системе личностных смыслов женщины со сформированной психологической готовностью к материнству [6, с. 161].

Таким образом, основой ПГМ выступают ценности и смыслы, содержащиеся в социальных представлениях девушек, сформированных под влиянием социализации в семье и в более широком социуме. Данные ценности, сформированные на этапе латентного материнства, находят эмоциональное подкрепление в период его актуализации. Можно предположить, что для девушек, которые хотят связать свою жизнь с педагогической профессией, ценность ребенка и его воспитания является осознаваемой и актуальной.

Проанализируем результаты эмпирического исследования социальных представлений студенток о материнстве. В исследовании приняли участие 84 студентки (46 – третьекурсницы – группа № 1 и 38 – четверокурсницы – группа № 2) учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» дневной формы получения образования факультета физического воспитания (возраст 19–21 год). Выбор факультета обусловлен спецификой специальности, которая предполагает включение ценностей здорового образа жизни в профессиональные ценности.

Методика исследования – метод незаконченных предложений (ассоциативная техника отражает как когнитивные структуры, стоящие за языковыми значениями, так и индивидуальные личностные смыслы респондентов).

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Закончите, пожалуйста, данные предложения, пришедшими на ум 5 словами или словосочетаниями...». Было предложено 8 предложений, согласно структуре психологической готовности к материнству (табл. 1).

Таблица 1

Количество реакций на предложения-стимулы согласно структуре компонентов ПГМ

Компоненты ПГМ	Предложения	Количество реакций (в %)	
		Группа 1	Группа 2
Мотивационно-ценностный	1. Женщины рожают, потому что...	14	14
	5. Я хочу стать мамой, потому что...	12	13
Когнитивный компонент	2. Мама знает...	13	12
	6. Чтобы быть мамой, мне надо знать...	11	9
Эмоционально-личностный	3. Мама чувствует...	15	12
	7. Когда я буду мамой, я буду чувствовать...	16	17
Деятельностный	4. Мама делает...	7	11
	8. Когда я буду мамой, я буду делать...	12	12

При анализе полученных завершенных предложений сравнивались попарно результаты на предъявленные стимулы, отражающие общие социальные представления о ПГМ (1–4) и раскрывающие личностный смысл данных представлений (5–8), в соответствии с компонентами ПГМ (1–5, 2–6, 3–7, 4–8).

На основе полученных данных можно сказать, что не существует существенных различий в количественных характеристиках различных компонентов ПГМ у студенток 3-го и 4-х курсов.

В целом в структуре социальных представлений о материнстве более насыщенный выглядит эмоционально-личностный компонент психологической готовности к материнству (31 % и 29 % от общего количества полученных ответов). Эти данные согласуются с исследованиями других авторов, которые говорят об эмоциональной основе ценности материнства и ребенка в системе личностных смыслов (Т. И. Безрукова, Ю. Г. Ткачева).

Наименьшее число реакций, как и можно было предположить, составили социальные представления о деятельностном компоненте ПГМ (19 % и 23 %). Развертывание данного компонента тесно связано с последующими

периодами актуализации психологической готовности к материнству (беременность, роды и уход за ребенком).

Два других компонента (мотивационно-ценностный – 26 % и 27 % и когнитивный – 24 % и 21 %) получили примерно одинаковое количество реакций. Незначительное уменьшение числа реакций в когнитивном компоненте при увеличении в деятельности у студенток 4 курса может быть связано с актуализацией личностной и профессиональной самореализации на выпускном курсе.

Данные респондентами ответы обрабатывались методом контент-анализа, в результате были выделены категории согласно структуре компонентов ПГМ. Анализ осуществлялся с точки зрения содержательного наполнения социальных представлений в структуре каждого из компонентов структуры. Надо отметить, что содержательные категории, выделенные в структуре каждого из компонентов, оказались одинаковыми у студенток 3-го и 4-х курсов, что подчеркивает социальную основу сформированных представлений о материнстве.

Содержание ассоциативных реакций на стимулы мотивационно-ценностного компонента ПГМ представлено в таблице 2.

Таблица 2

**Характеристика категорий мотивационно-ценностного компонента ПГМ (в %)**

Предложения / Категории	Группа 1			Группа 2		
	Долг	Межличностные отношения	Самореализация	Долг	Межличностные отношения	Самореализация
1 Женщины рожают, потому что...	32,7	9,0	58,3	39,1	21,1	39,7
5 Я хочу стать мамой, потому что...	25,6	14,4	54,2	15,2	15,8	67,1

Частота использованных ассоциаций позволяет утверждать, что тема материнства для студенток актуальна и интересна. Первое место по количеству реакций среди общих социальных представлений заняла категория ценности материнства как средство самореализации девушек. Это подтверждает исследования Г. Г. Филипповой, которая рассматривает материнство как одну из стадий возрастной идентификации женщины, важнейших этапов становления ее личности, средство самореализации [7].

Материнство в социуме позиционируется как одна из наиболее важных социальных женских ролей, оно выступает как предназначение женщины. Второе место по количеству реакций заняла категория долга. Категория межличностных отношений подчеркивает влияние ближайшего социального окружения на принятие решения о материнстве.

Однако необходимо отметить, что в данном случае имеются также формальные и отрицательные реакции: «Не думала об этом», «Пока не хочу стать мамой», «Не хочу». Этот факт свидетельствует о том, что у части студенток присутствует негативная установка на материнство или слабые ассоциативные поля данного феномена в осознании, и как следствие отсутствие актуальности темы материнства в данный возрастной период.

Имеются отличия в приоритетности категорий в группе № 2 на стимул «Я хочу стать мамой, потому что...»: категория самореализации также заняла первое место, категория же долга заняла последнее третье место. Из этого следует, что межличностные отношения имеют больший личностный смысл в процессе взросления девушек. Материнство для них – это новый, высоко оцениваемый статус в обществе, а также личностная самореализация себя как женщины и как средство удержания партнера: «хочу крепкую семью» (63 %), «чтобы привязать мужчину» (24 %). Также в данном компоненте присутствовало небольшое количество формальных и отрицательных реакций: «Я не хочу становиться мамой, так как я об этом не задумывалась», «Надо, наверно», «Я не хочу становиться мамой».

Ассоциативные реакции на стимулы когнитивного компонента ПГМ представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Характеристика категорий когнитивного компонента ПГМ (в %)**

Предложения / Категории	Группа 1			Группа 2		
	Компетентность общ.	Инд. потребности (переживания)	Самореализация	Компетентность общ.	Инд. потребности (переживания)	Самореализация
2 Мама знает...	48,9	19,6	31,5	39,9	12,8	46,9
6 Чтобы быть мамой, мне надо знать...	63,6	2,6	33,8	61,9	20,2	17,9

На формирование общих социальных представлений студенток группе №1 основное влияние оказала категория общей компетентности, второе место по количеству реакций заняла категория защита-поддержка, последнее место заняла категория индивидуальные потребности. В группе № 2 имеются рассогласования в предпочтении категорий: первое место по количеству реакций заняла категория защита-поддержка, которая отражает знания респондентов о способах проявления материнства, о заботе и поддержке ребенка. Отмечена всего одна отрицательная реакция: «Мама знает, почти ничего...».

Можно отметить, что большинство студенток (40 %) давали общие формализованные ответы: «мама знает все, что лучше». Важно подчеркнуть, что в категорию «общая компетентность» наряду со знаниями о воспитании ребенка включаются знания о том, как поддерживать и укреплять свое здоровье с позиции будущего материнства (24 %).

Наименьшее количество реакций, отмеченных в категории «индивидуальные потребности (переживания)», говорит о том, что студенткам сложнее давать более конкретные ответы, которые отражают индивидуальные потребности ребенка при отсутствии ситуации актуального материнства.

Имеются отличия в приоритетности категорий при общем представлении и при личностном значении в группе № 2. При первенстве категории общей компетентности второе место заняла категория индивидуальных потребностей (переживание за ребенка и ответственность за него).

Содержание ассоциативных реакций на стимулы эмоционально-личностного компонента ПГМ представлено в таблице 4.

Таблица 4

Характеристика категорий эмоционально-личностного компонента ПГМ (в %)

Предложения / Категории	Группа 1			Группа 2		
	Положительные	Амбивалентные	Единство пер. матери и ребенка	Положительные	Амбивалентные	Единство пер. матери и ребенка
3 Мама чувствует...	57,9	19,6	22,4	53,8	30,1	16,1
7 Когда я буду мамой, я буду чувствовать...	64,0	14,9	21,1	50,2	20,1	29,7

В содержании общих социальных представлений эмоционально-личностного компонента преобладают положительные чувства. Далее по количеству реакций следуют чувства единства переживаний матери и ребенка. Данные показатели являются благополучными, так как эмпатия, эмоциональная поддержка, интерес к развитию другой личности являются важными качествами матери. Выделенная категория амбивалентных чувств отражает сложность материнских чувств и переживаний принятия ответственности за ребенка. В общих социальных представлениях материнство ассоциируется с чувством ответственности, переживания и волнения за своего ребенка, личностное же отношение студенток к феномену материнства имеет в большей мере положительную эмоциональную окраску. Можно отметить, что положительные переживания часто связаны с самореализацией:

«Когда я буду мамой, я буду чувствовать реализованной, полноценной женщиной» (12 % реакций).

Содержание ассоциативных реакций на стимулы деятельностного компонента ПГМ представлено в таблице 5.

Таблица 5

**Характеристика категорий деятельностного компонента психологической готовности к материнству (в %)**

Предложения / категории	Группа 1			Группа 2		
	Общая забота	Детоцентриция	Как члена об-ва	Общая забота	Детоцентриция	Как члена об-ва
4 Мама делает...	30,3	38,5	31,3	22,5	50,0	27,5
8 Когда я буду мамой, я буду делать...	73,0	23,8	3,2	53,8	27,7	18,6

Наименьшее количество реакций по данному компоненту говорит о том, что студентки имеют слабые представления о материнской роли, присутствуют высказывания, выражающие собственную неуверенность в готовности стать матерью: «То, чего раньше не делала», «Может я не буду мамой».

В обеих группах в общих социальных представлениях лидируют представления о восприятии воспитания как важного (ценного) условия для становления ребенка. Примерно одинаковую важность имеет осуществление общей заботы, обеспечивающей жизнедеятельность ребенка, а также его формирование как будущего члена общества.

Приоритетность данных категорий в структуре личностных смыслов изменяется. В обеих группах на первое место выходит общая забота о ребенке, которая выступает наиболее понятной с точки зрения реализации будущей материнской функции.

Таким образом, можно отметить, что существуют определенные различия выраженности общих социальных представлений и их личной значимости в обеих группах студенток педагогического вуза. Выраженность в структуре ПГМ эмоционально-личностного компонента позволяет использовать его для развития готовности в целом и придания общим социальным представлений личностного смысла. Представленность категории самореализации и важности образа жизни для осуществления полноценного материнства позволяют сделать их основой по формированию психологической готовности к материнству в условиях учреждения образования. Формирование ПГМ необходимо выстраивать на принципах приоритетности материн-

ства, его значимости для полноценного развития женщины, стимулирования позитивных личностных ожиданий родительства [8].

Формирование ценностного отношения к материнству может происходить успешно, если оно будет основываться на реализации комплекса просветительских, тренинговых и консультативных мероприятий, направленных на повышение у студентов вуза информированности о родительстве, его эмоциональной привлекательности и интегрированности в систему жизненных приоритетов [9].

#### **Список использованных источников**

1. Семья в Республике Беларусь // Статистический сборник. – Минск, 2017. – 114 с.
2. Филиппова, Г. Г. Материнство: сравнительно-психологический подход / Г. Г. Филиппова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 5. – С. 81–88.
3. Скоромная, Ю. Е. Субъективная готовность к материнству как психологический феномен: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ю. Е. Скоромная. – М., 2006. – 217 с.
4. Посходиева, Д. В. Психолого-педагогические основы формирования материнства и отцовства у студентов / Д. В. Посходиева, Т. Ц. Дугарова // Вестник БГУ. – 2011. – № 1. – С. 167–171.
5. Ткачева, Ю. Г. Педагогические условия формирования готовности к материнству у студентов высшей школы / Ю. Г. Ткачева // Научные ведомости БелГУ. Серия. Гуманитарные науки. – 2015. – № 6 (203). – С. 156–163.
6. Безрукова, О. Н. Влияние социально-психологических факторов на социальное здоровье беременных женщин: автореф. дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / О. Н. Безрукова. – СПб., 1998. – 19 с.
7. Филиппова, Г. Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г. Г. Филиппова – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
8. Евдокимова, Е. В. Формирование ценностного отношения к родительству у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. В. Евдокимова. – Пятигорск, 2015. – 211 с.
9. Павлова, Т. В. Психологические детерминанты формирования представлений личности о родительстве: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. В. Павлова. – М., 2012. – 20 с.

(Дата подачи: 14.02.2018 г.)

*С. В. Иванцов*

Белорусский государственный университет, Минск

*S. Ivantsov*

Belarussian State University, Minsk

**УДК 159.9**

## **ТИПЫ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЭННЕАГРАММЫ**

## **PERSONALITY TYPES IN THE LIGHT OF ENNEAGRAM**

*В статье представлено краткое знакомство с моделью личности эннеаграмма в контексте типологий личности и характеров. Сравниваются результаты оценки достовер-*



ности некоторых зарубежных тестов на определение типа по энеаграмме. Приводятся результаты собственного пилотажного исследования по созданию русскоязычного опросника. Также проведено сравнение-перевод типов личности по энеаграмме с типами личности по Майерс-Бриггс и соционике. Выводами являются: распределение типов личности по энеаграмме, возможные причины искажения результатов, рекомендации по дальнейшей разработке русскоязычного опросника и возможностям и перспективам сопоставления типов по разным системам.

Ключевые слова: типология; модель личности; тест; опросник; энеаграмма; энеатип; распределение; Маейрс-Бриггс; соционика; сопоставление.

*In the article personality model enneagram is considered in the context of other typologies and brief glance at the model is provided. Assessment results of plausibility of some foreign tests for indicating enneagram types are compared. Authentic pilot study results for creating Russian-speaking questionnaire are given. Also comparison-interpretation of enneagram types and Mayers-Briggs sociotypes has been done. Main findings are personality types allocation, probable causes for results distortion and further recommendations for Russian-language questionnaire elaborating, also recommendations for perspective application of comparison of types in different typology systems.*

*Key words: typology; personality model; test; questionnaire; enneagram; enneatype; allocation; Myers-Briggs; MBTI; sociotypes; comparison.*

Слово «энеаграмма» греческого происхождения и происходит от двух слов: «эннеа» – девять и «грамма» – модель, символ. Представляет собой геометрическую фигуру, на которой размещены девять основных типов личности (характеров), а также их сложные взаимосвязи (рис. 1). Некоторые авторы видят энеаграмму (Э.) как развитие современной психологии, уходящей корнями в духовную мудрость разнообразных древнейших религиозных традиций (христианство, суфии в исламе, Каббала в иудаизме, буддизм, конфуцианство, дзен) [4, с. 12].



Рис. 1. Энеаграмма и энеатипы

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 [6, с. 26].

На сегодняшний день в мире существует множество типологий характеров различных авторов: Э. Кречмер, У. Шелдон, Э. Фромм, К. Г. Юнг, К. Леонгард, А. Е. Личко, В. Толкачѳв и др. Тем не менее, в мире продолжают появляться новые типологии. Отсюда можно сделать вывод, что, возможно, ни одна из систем не характеризует свой объект (человека) в полной мере. Можно предположить, что на сегодняшний день нет типологии, даю-

щей исчерпывающей классификации типов характеров (личностей). Возможно, типологиям не хватает глубины либо есть смысл их интегрировать воедино? Опираясь на вышесказанное, автор поставил себе цель изучить одну из типологий под общепринятым названием «эннеаграмма» и разработать инструментарий для определения эннеатипа (типа личности по эннеаграмме).

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 [4, с. 9]. Она никак человеком не осознаётся, как бы всегда находится в «слепом пятне» (рис. 2). Или есть другое сравнение, придуманное автором данной статьи: мотивация – это глаза, которыми мы смотрим на мир, но их самих видеть мы не можем (без зеркала). Глубину мотивации хорошо иллюстрирует рисунок 3.



Рис. 2. Бессознательные мотивации девяти типов

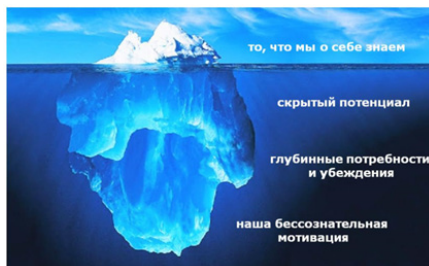


Рис. 3. Глубинная мотивация и ассоциированные психологические процессы

Э. существенно отличается от других типологий тем, что, определив свой тип, индивид начинает своеобразное путешествие внутрь себя, встречая на этом пути множество внутренних открытий, своего рода инсайтов. Можно сказать, что Э. – это путь развития человека, а не только типология характеров (личности) [4, с. 10]. Повышая осознанность, данная система знаний привносит в жизнь человека больше понимания того, как и куда ему стоит двигаться в своём развитии: как социализироваться, на какую работу

устраиваться, какие хобби можно сделать своей профессией, какие навыки стоит разрабатывать и т. д.

Следует предположить, что типология характеров – это лишь одна из граней данной системы знаний. В Э. определение типа характера человека (эннеатипа) представляет собой начало длинного пути психического и духовного самосовершенствования индивида.

На данный момент как типология Э. не является общепризнанной в научной среде по трем ключевым причинам:

- 1) не разработан и не унифицирован терминологический аппарат;
- 2) нет четкого инструментария по определению эннеатипа человека;
- 3) история происхождения эннеаграммы имеет хоть и древние, но в определённой степени оккультные корни;

Если с последним пунктом мы поделать ничего не можем, то первые два представляют собой определенный научный интерес, так как являют собой своего рода вызов ученым психологам, философам, социологам. Так, многие термины и определения были даны американским психологом-психотерапевтом Клаудио Наранхо, одним из первых учеников Ф. Перлза. Именно Наранхо привёз в Западный мир учение об Э. из Южной Америки – из школы «Арика» Оскара Ичазо [4, с. 12]. Он же, Наранхо, опираясь на свой богатый опыт характерологических исследований, составил наиболее подробное на сегодняшний день описание всех девяти типов личности (характеров). Неоценимый вклад в развитие учения внесла и К. Хорни, с которой у К. Наранхо и Ф. Перлза были самые тесные связи [6, с. 9]. За последние десятилетия модель получила дальнейшее развитие по мере, того как ведущие семинаров и авторы книг по Эннеаграмме, в частности Хелен Палмер, Дон Рисо, Расс Хадсон, Хамид Али и многие другие, интегрировали в неё идеи и разработки современной психологии.

Автор данной статьи ставит своей целью сосредоточиться над вторым пунктом, а именно разработать свой авторский тест на русском языке для определения эннеатипа. Для этого в нашем пилотажном исследовании были взяты за основу некоторые базовые утверждения, характеризующие взгляды представителей того или иного типа по Э. на окружающий мир и самого себя. На добровольной основе испытуемым предлагалось оценить по девятибалльной шкале степень соответствия каждого из утверждений их собственным взглядам на жизнь и себя в ней. Баллы суммировались и определялся эннеатип. Опросник заполнялся в Интернете в формате Google Forms, после чего следовала обработка результатов в программе MS Excel и высылалось описание эннеатипа (эннеатипов) на электронный адрес респондента. Всего было опрошено 200 человек. Важно отметить, что в модели Э. (как типологии характеров) имеют место два факта:

- 1) особое внимание уделяется влиянию соседних типов (ведь все типы расположены на окружности);

2) каждый тип связан особым способом с двумя другими: в случае специфического для эннеатипа стресса происходит переход личности к паттернам того типа, к которому направлена стрелка, в случае же нахождения в зоне комфорта личность начинает проявлять паттерны того типа, от которого идет стрелка (переходы).

Эти два момента, несомненно, могут запутать неподготовленных исследователей при обработке результатов теста. Так, при исследовании наиболее известных в зарубежной литературе тестов, RHETI, SEDIG и WEPSS, последний показал четкую тенденцию к системной ошибке, когда результаты указывали именно на соседний тип [9]. Опираясь на то же самое зарубежное исследование, стоит отметить, что точность определения эннеатипа с помощью этих опросников составляла 27 %, 58 % и 33 % соответственно. Процент измерялся относительно результатов структурированного интервью тех же испытуемых, что проходили эти тесты [9]. Здесь следует признать, что в мировой практике на данный момент наиболее точным методом определения эннеатипа человека является именно интервьюирование специалиста, обладающим высоким уровнем квалификации в области модели Э.

В нашем пилотажном исследовании были получены следующие результаты:

1) как и в случае теста WEPSS, данные об эннеатипе испытуемого зачастую искажались в сторону одного из соседних типов;

2) до 15 % случаев определения эннеатипа по опроснику давало одинаковые баллы по двум, а иногда и трем типам.

Сначала мы представим график распределения эннеатипов, которые были определены однозначно. При этом разброс по эннеатипам представлял собой следующую картину (рис. 4); 200 респондентов, случайная выборка из популяции).

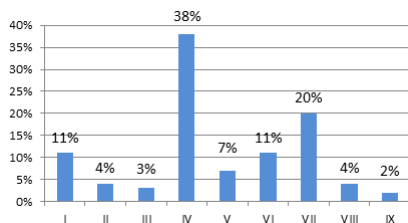


Рис. 4. Распределение эннеатипов, которые определены однозначно

Как видно из представленных данных, распределение представителей различных эннеатипов неравномерное. Это может быть следствием влияния случайных ошибок либо, что скорее всего, отражает психологические особенности испытуемых. Так, одной из характеристик типов IV и VII является выраженная потребность в интенсивных переживаниях и новом жизненном опыте, в том числе стремление познать себя. Отсюда,

вероятнее всего, и следует интерес к прохождению каких-либо тестов. Глубинной бессознательной мотивацией IX типа является психологическая лень, или «самоусыпление» (рис. 2). Этим вполне можно объяснить, почему представителей этого типа среди прошедших тест оказалось меньше всего.

Интересные данные получились, когда мы взяли в расчет результаты, указывающие на два и более эннеатипов у одного респондента (рис. 5).

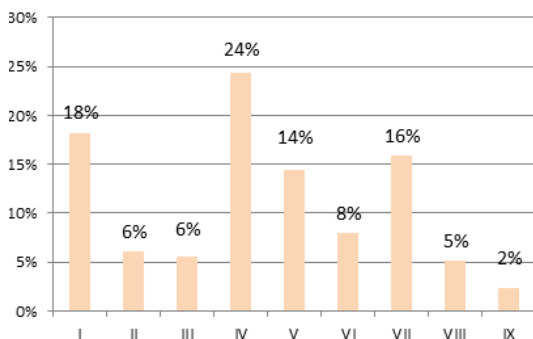


Рис. 5. Распределение эннеатипов, которые определены не однозначно

В этом случае (рис. 5) мы наблюдаем резкий подъем значений у эннеатипов I и V. Это весьма элегантно объясняется с позиции перехода личности к паттернам другого эннеатипа под воздействием стресса либо комфорта (см. рис. 1). Так и IV, и VII эннеатипы имеют переходы (в комфорте и в стрессе соответственно) к паттернам I эннеатипа; подъем показателей по V эннеатипу можно объяснить двумя причинами: 1) это «комфортный» переход VII типа, 2) это влияние соседнего, четвертого, типа.

Таким образом, из нашего пилотажного исследования можно сделать еще и третий вывод: эннеатипы IV и VII имеют наибольшую тенденцию к прохождению психологических тестов на самопознание

Чтобы сделать окончательный вывод, например, о распределении эннеатипов в популяции, необходимо отобрать случайную группу людей (от нескольких десятков до нескольких сотен или даже тысяч) и подвергнуть их всех опросу. В этом случае элиминируется фактор новизны или заинтересованности испытуемых.

Также в дальнейшем необходимо уделить особое внимание переходам, так как последние четко указывают на эннеатип, избавляя тем самым от интерференции соседних типов эннеаграммы.

Помимо пилотажного исследования, автором был проведен сравнительный анализ типов личности по эннеаграмме и типов личности согласно типологии Майерс-Бриггс и соционики.

Типология личности Майерс-Бриггс (МВТИ), основанная на типологии Юнга, возникла в 40-х гг. XX в. и с тех пор завоевала всеобщее признание.

На ее базе создан Идентификатор Майерс-Бриггс, который широко применяется для подбора кадров и работы с персоналом, а также в бизнесе. Также идентификатор Майерс-Бриггс используется для профессиональной ориентации. Так, в США порядка двух третей выпускников средних школ проходят определение типа личности с помощью теста Майерс-Бриггс для целей выбора будущей профессии.

Соционика – концепция типов личности и взаимоотношений между ними. Была сформулирована в начале 1970-х гг. литовским экономистом и социологом Аушрой Аугустинавичюте в результате творческого прочтения работы К. Г. Юнга «Психологические типы». Так, А. Аугустинавичюте интегрировала психологические типы Юнга с теорией информационного метаболизма А. Кемпинского [2]. Из восьмитипной типологии Юнга соционика выводит существование 16 соционических типов.

В чем же сложность и в чем интерес сравнений таких систем?

Как мы знаем, в эннеграмме типов всего девять. Для разрешения этого арифметического несоответствия автор статьи обратился к понятию «крыла» в модели эннеграммы: это не что иное, как подтип. Под «крылом» (wing) в эннеграмме понимается то самое влияние соседнего типа, которое и порождает интерференцию эннеатипов (см. выше в данной статье). Тут же следует разграничить понятие подтипа по «крылу» и по «инстинкту». В модели эннеграммы присутствует понятие о трех «инстинктах»: социальном, сексуальном (или 1:1) и самосохранения [7]. Исходя из этого считается, что каждый эннеатип распадается еще на три подтипа, согласно доминирующему «инстинкту». Таким образом появляется  $9 \cdot 3 = 27$  «инстинктивных» подтипов. Однако детальное их рассмотрение (по описанию) не дало сколь значимой корреляции с описанием типов по Майерс-Бриггс. Подтипов же по «крылу» в модели эннеграммы  $9 \cdot 2 = 18$ . Отсюда был сделан вывод – а далее предпринята попытка – соотнести 18 «крыльев» в эннеграмме и 16 типов Майерс-Бриггс. Поскольку автор статьи является сертифицированным экспертом в области эннеграммы и имеет трехлетний опыт обучения этой системе других людей, к описанию эннеатипов и эннеатипов в литературных источниках прибегать необходимости не возникало. Описание же социотипов бралось из литературных источников [1; 3; 5]. В результате кропотливого сравнения описаний была получена следующая таблица соответствия (табл. 1).

Как и следовало ожидать ввиду арифметического несовпадения, некоторые типы в соционике соответствуют одному и тому же эннеатипу. Пусть это не смущает читателя, так как данное сравнение-перевод довольно условное и не претендует на роль доказанного знания. Тем не менее, проделанная работа представляет определённый научный интерес и является, по сути, незавершённой, а открытой к доработкам.

Соотнесение энеатипов и соционических типов

Тип по энеаграмме	Подтипы по «крылу» в энеаграмме [7]	Типы согласно классификации Майерс-Бриггс и соционическим названиям [1; 3; 5]
I – Реформатор, Перфекционист	9е крыло – Идеалист	ISTJ Инспектор/Максим Горький
	2е крыло – Адвокат	
II – Помощник, Друг	1е крыло – Слуга	ESFJ Энтузиаст/Гюго
	3е крыло – Хозяин/Хозяйка	
III – Достигатель, Мотиватор	2е крыло – Очаровашка	ESFP Политик/Наполеон
	4е крыло – Профессионал	ENFJ Наставник/Гамлет
IV – Романтик, Индивидуалист	3е крыло – Аристократ	ISFJ Хранитель/Драйзер
	5е крыло – Богемный	INFP Лирик/Есенин
V – Мыслитель, Наблюдатель	4е крыло – Нонконформист	INFJ Гуманист/Достоевский
	6е крыло – Решающий проблемы	INTJ Аналитик/Робеспьер
VI – Скептик-Лоялист	5е крыло – Защитник	INTP Критик/Бальзак
	7е крыло – Дружище	ENFP Советчик/Тексли
VII – Энтузиаст, Эпикурец, Авантюрист	6е крыло – Конферансье	ENTP Искатель/Дон-Кихот
	8е крыло – Реалист	ENTJ Предприниматель/Джек Лондон
VIII – Защитник, Конфронтатор, Босс	7е крыло – Независимый	ESTP Маршал/Жуков
	9е крыло – Медведь	ESTJ Администратор/Штирлиц
IX – Дипломат, Миротворец	8е крыло – Рефери	ISTP Мастер/Габен
	1е крыло – Мечтатель	ISFP Посредник/Дюма

Дело в том, что каждая из моделей рассматривает различную часть того, что К. Юнг называл психикой. Майерс-Бриггс анализирует, в основном, сознательную часть психики, а Э. сфокусирована на ее подсознательной части – на наших глубинных потребностях и страхах, на том, что мы обычно не осознаем. Отсюда можно сделать вывод: Майерс-Бриггс фокусируется на сознательной деятельности человека, а Э. – на мотивации. Если с помощью типологии Майерс-Бриггс можно точно сказать, какие области своей деятельности человеку необходимо развивать, то Э. может сказать, как это сделать, как понять и устранить то внутреннее противоречие, которое мешает нам изменять наше привычное поведение.

Тот факт, что первоисточник типологии Майерс-Бриггс более признаваем (К. Юнг), а первоисточник модели Э. несколько размыт, может приводить к тому, что модель Майерс-Бриггс и соционика будут более охот-

но использоваться. Вместе с тем система из 16 типов несколько сложна, а главное – не дает четкого, действенного и длящегося пути развития. В эннеаграмме же развитие личности (человека, сотрудника и т. д.) и личностный рост являются неотъемлемой частью модели. В связи с этим Э. даже не совсем правильно называть типологией. Э. дает некую новую направленность в работе с персоналом, с подбором и расстановкой кадров, работе над развитием лидерских и эмоциональных компетенций. Э. – это единственная модель, работающая с типами личности, которая описывает типы не только с позиции их «нормального» поведения, но и объясняет два других режима функционирования личности: в комфорте, когда удовлетворены основные потребности личности, и в стрессе, когда человек словно «зажат» защитными механизмами и структурами личности. Э. изящно раскрывает глубинные причины таких изменений и показывает путь развития, в том числе за счет осознания таких переходов. Именно эта вертикальная составляющая типов Э. позволяет увидеть наиболее эффективный путь личностного роста для каждого типа, осознать и устранить внутренние подсознательные противоречия, которые мешают людям развиваться.

Можно сказать, что эти две модели дополняют друг друга. Сочетание моделей приводит к большей и лучшей эффективности в работе над собой или при принятии решения о найме, расстановке, развитии персонала компаний. С помощью социотипов можно понять, почему люди одного типа по Э. отличаются друг от друга, или же почему люди разных эннеатипов могут быть так похожи друг на друга (но иметь при этом различную глубинную мотивацию). Сочетание этих моделей может дать более точный и надежный результат и привести к оптимальному и эффективному подходу в работе над собой или в работе с коллективом [8].

Подытожить статью хотелось бы словами разработчика теории соционики А́ушры Аугустинавичю́те: «Люди всегда мечтали жить в хороших отношениях, мечтали быть понятыми и хотели понимать других. Хотели видеть кругом доброжелательство и самим быть доброжелательными. Мечтали все, удавалось немногим. Сегодня мы знаем, что нельзя мечтать по-настоящему о гармоничной, мирной и творческой жизни общества и отдельного человека, пока люди не поняли своей разнотипной природы и скрытых за своими типами закономерностей общения. Совершенно новым этапом в жизни общества будет такая его реорганизация, которая каждому человеку предоставит возможность для достаточного количества контактов с нужными для его психического здоровья людьми. Трудно сказать, когда сбудется эта мечта, но другой дороги нет» [1].

#### **Список использованных источников**

1. *Аугустинавичюте, А.* О дуальной природе человека / А. Аугустинавичюте. – Киев: Из-во Международ. ин-та соционики, 1992. – 40 с.



2. *Кемпинский, А.* Экзистенциальная психиатрия / А. Кемпинский. – М.; СПб.: Университет. кн., Совершенство, 1998. – 320 с.

3. *Крегер, О.* Типы людей. 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим / О. Крегер, Дж. М. Тьюсон; пер. с англ. – Москва: Перей, Вече, АСТ, 1995. – 544 с.

4. *Макани, Х. К.* Эннеаграмма: Ваш путь личностного развития, пересмотренное и дополненное / Х. К. Макани; пер. с англ. И. Каропы. – М.: Ганга, 2014. – 288 с.

5. *Масляков, О.* Психология личности / О. Масляков. – М.: Сталкер, 1997. – 318 с.

6. *Наранхо, К.* Характер и невроз / К. Наранхо. – М.: Ганг, 2014. – 420 с.

7. Рисо, Д. Р. Мудрость эннеаграммы: Полное руководство по психологическому и духовному росту для девяти типов личности / Д. Р. Рисо, Р. Хадсон. – М.: Открытый Мир, 2012. – 536 с.

8. Сочетание типологии Майерс-Бриггс и Эннеаграммы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enneagramma.ru/stati/models/sochetanie-tipologii-majers-briggs-i-eneagrammy>. – Дата доступа: 25.01.2018.

9. 9 types [Электронный ресурс] / What's the best Enneagram test?. – Режим доступа: [http://9types.com/writeup/Best\\_test.html](http://9types.com/writeup/Best_test.html). – Дата доступа: 10.01.2018.

(Дата подачи: 30.01.2018 г.)

*Ю. Е. Иванюк*

Брестский государственный университет  
имени А. С. Пушкина, Брест

*Y. Ivaniuk*

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 37.015.3

## **О ВОЗМОЖНОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

### **ABOUT POSSIBILITIES OF TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE TEACHERS OF PSYCHOLOGY**

*В статье обсуждается проблема содержания профессиональной позиции будущих педагогов-психологов по отношению к разным субъектам образования: учащемуся, педагогу и родителям обучающихся. Представлены результаты формирующего эксперимента, демонстрирующие возможность коррекции каждого из структурных компонентов профессиональной позиции: когнитивного, аффективного и мотивационного.*

*Ключевые слова: профессиональная позиция педагога-психолога; субъект образования; тренинговая программа; компоненты профессиональной позиции*

*The article analyzes the problem of students' preferences for the sign system (printed word or multimodal image) in conditions of a variety of media. Based on the choice made, the students are differentiated into three groups: «student reading», «student looking through» and «mixed type». Leading determinants of the choice of the book in the group of «students reading» are the opportunities for self-activity and positive changes in their development, especially of*

*the cognitive sphere. The reasons for choosing electronic information devices in the group of «students looking through» are hardly understood and have a technological grounding.*

*Key words: sign system, printed word; multimodal image; determinants of choice; factor model*

Для продуктивного решения образовательных задач в современных условиях необходим комплексный подход, предполагающий взаимодействие разных специалистов, которое, к сожалению, не всегда имеет характер сотрудничества. В частности, со стороны части педагогов изначально присутствуют некоторые настороженность и недоверие по отношению к педагогу-психологу (например, «Что я могу узнать нового от этой молоденькой девушки?» или «Раньше обходились без психолога и сейчас как-нибудь справимся»). Педагоги-психологи со своей стороны также отмечают наличие у них проблем во взаимодействии, основной причиной которых они считают низкую психологическую компетентность других субъектов образования, их неготовность и нежелание сотрудничать со специалистом. Подобные претензии по отношению к другим (педагогам, родителям обучающихся, представителям администрации учреждений общего среднего образования) свидетельствуют о наличии у педагогов-психологов определенной сверхзначимости своей профессии, присутствии у них сверхожиданий по отношению к не-психологам, которые в соответствии с эффектом «самореализующихся пророчеств» также могут обуславливать трудности взаимодействия. Таким образом, проблемы взаимодействия различных специалистов возникают с разных сторон, и, соответственно, для их предупреждения нуждаются в специальном изучении их детерминант, одной из которых может выступать содержание профессиональной позиции.

Понятие профессиональной позиции в настоящее время является междисциплинарным и имеющим довольно широкий спектр трактовок. Систематизация различных подходов к его определению позволяет выявить в них и существенные общие моменты.

Во-первых, позиция выступает центральным образованием для понимания типа деятельности и типа общения профессионала [1; 2], она рассматривается как источник активности специалиста [3–5].

Во-вторых, позиция является итогом профессионального самоопределения и становления, выступает ядром профессионального сознания [5] и самосознания специалиста [3; 6]. Поэтому, как подчеркивают ученые, она должна являться предметом целенаправленного формирования еще на этапе обучения профессии.

В-третьих, позиция – это система устойчивых отношений [2–4; 7]. И если речь идет о педагогах-психологах как представителях социомических профессий, то для них «центральным отношением, структурирующим профессиональную позицию, выступает отношение к другим людям как объектам своего труда» [8, с. 387].

Предложенное понимание профессиональной позиции педагогов-психологов как отношений личности специалиста к личности клиента позволяет в соответствии с теорией отношений В. Н. Мясищева [9] выделить в ее структуре три основных компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий, анализ которых уже имеет определенные научные традиции, например, в изучении родительской позиции (О. Р. Овчарова, А. С. Спиваковская и др.).

Предшествующие исследования автора [10] показали, что у студентов-психологов содержание указанных компонентов профессиональной позиции можно считать противоречивым, а именно:

- в когнитивном компоненте установлено присутствие негативных ожиданий от всех субъектов образования, особенно выраженных по отношению к педагогу и родителю обучающегося;
- в аффективном компоненте статически достоверно преобладает только положительное отношение к учащемуся: содержательно позитивное отношение в основном отражает стремление к самоутверждению, популярности, а негативное – оценку ситуаций общения как напряженных и психотравмирующих;
- в мотивационном компоненте наиболее значимыми для взаимодействия со всеми субъектами образования у студентов-психологов выступают мотивы долженствования, а наименее значимыми – мотивы гуманистической направленности, которые, в сущности, и должны направлять деятельность психолога («интерес к другому человеку», «забота об индивидуальности другого» и т. п.).

Таким образом, подобное неоднозначное содержание различных компонентов профессиональной позиции может выступать одним из препятствий для продуктивного профессионального взаимодействия, а значит, нуждается в своевременной коррекции еще на этапе обучения профессии.

**Организация исследования.** В исследовании принимало участие 33 студента дневной формы получения образования специальности «Психология» (4-й курс). Оно проходило в рамках дисциплины «Тренинг профессионально-личностного роста психолога», относящейся к группе дисциплин компонента учреждения высшего образования. Введение данной дисциплины в учебный план обусловлено необходимостью интеграции студентами полученных за годы обучения в университете знаний о психологической профессии и о самом себе в этой профессии. План предусматривает 20 часов практических занятий, что в принципе отвечает стандартному объему психологической коррекционной программы.

Целью тренинга выступало осознание и осмысление/переосмысление студентами сложившегося у них отношения к основным субъектам образования: учащемуся, педагогу и родителю. Для этого были использованы как модифицированные в соответствии с предметом настоящего исследования упражнения других специалистов («Профессиональные стереотипы»

Л. В. Тарабакиной [11]; «Друг для друга» В. Ю. Бабайцевой [12] и др.), так и авторские («Самодиагностика принципов профессиональной деятельности», «Кодекс в квадрате», «Модели профессиональной деятельности педагога-психолога» и др.). Проводимые занятия по своей структуре отвечали нормативам работы тренинговой группы.

Для оценки эффективности разработанной тренинговой программы на первом и заключительном занятии проводились соответствующие диагностические процедуры. Студенты-психологи выпускного курса явно относятся к категории «испорченных» испытуемых. Поэтому основным требованием к используемому методическому инструментарию выступала неочевидность для респондентов получаемых с его помощью данных, что исключало бы проявление в ответах возможности эффекта социальной желательности. Для выполнения данного требования измерение содержания каждого из компонентов профессиональной позиции «до» и «после» тренинга осуществлялось посредством следующих методик:

- когнитивный компонент изучался с помощью методики личностного семантического дифференциала, образованного из 48 личностных характеристик;
- аффективный компонент анализировался посредством цветового теста М. Люшера;
- мотивационный компонент оценивался посредством методики косвенного шкалирования, включающей в себя 31 дескриптор.

Материалом для методик семантического дифференциала и косвенного шкалирования выступали различные источники, ведущими из которых стали результаты пилотажного исследования, заключающегося в свободном описании педагогами-психологами учреждений общего среднего образования личностей разных субъектов образования и мотивов собственной профессиональной деятельности.

Обработка данных, полученных посредством методик семантического дифференциала и косвенного шкалирования, проводилась путем расчета средне групповых значений. Оценка возможного сдвига в когнитивном и мотивационном компонентах оценивалась с помощью критерия Т-Вилкоксона. Обработка данных теста М. Люшера осуществлялась в соответствии с ключом по первым двум цветовым позициям в ряду, выражающим явные предпочтения личности. Для оценки изменений использовался G-критерий знаков.

**Результаты и их обсуждение.** При проведении итоговой рефлексии на каждом из проведенных тренинговых занятий в высказываниях студентов всегда озвучивались переживания примерно следующего содержания: «Я понял, что взрослых (педагога и родителя) на надо бояться», «Для меня стало ясно, что мой не очень удачный школьный опыт – это не повод думать плохо о всех родителях», «Если психолог хочет работать хорошо, то нельзя

«замыкаться» только на детях)... Для иллюстрации представим несколько примеров выполнения студентами тренинговых упражнений.

Упражнение «Друг для друга» [12], в котором инструкцией предписывалось описание пользы для психолога от ситуаций профессионального взаимодействия с разными участниками образовательного процесса

«Работа с учеником – это основная работа школьного психолога, т. е. он может дать психологу опыт. Учитель может дать психологу информацию о том или ином ученике, т.к. он ближе к классу. Поскольку учитель ближе к детям, он может способствовать более быстрому сближению ученика и психолога. Учитель может дать ценную информацию о семье того или иного ученика. Работа с родителем может помочь добиться улучшения состояния ученика».

«Ученик: он может быть испытуемым. Учитель: он может подсказать психологу отдельные характеристики его учеников. Родитель: он может помочь психологу взаимодействовать с их детьми».

В групповом обсуждении содержания данного упражнения было сделано два основных вывода: во-первых, систематическое взаимодействие с педагогами и родителями – это необходимое условие для продуктивной работы педагога-психолога с учащимися; во-вторых, содержание этого взаимодействия студенты в основном ограничивают функцией информирования о ребенке. Поэтому заключительный этап обсуждения стал своеобразной «творческой лабораторией» по обнаружению иных функций, среди которых были названы «расширение собственного кругозора», «обогащение практических навыков», «приобретение гибкости, умений адаптироваться к разным ситуациям» и др.

Упражнение «Кодекс в квадрате» направлено на осознание будущими психологами профессиональных законов и правил психолога, значимых как для мира в целом, так и лично. Чтобы эта работа не редуцировалась до воспоминаний изученных ранее принципов и правил этического кодекса, предлагалось эти законы сформулировать для каждой буквы алфавита двумя словами. Необходимо отметить, что у некоторых обучающихся данное задание вызвало очень большие затруднения. Часть студентов так и не смогла преодолеть рамки сложившихся шаблонов (например, на букву Д были повторены две крылатые фразы: «Дети – цветы жизни» и «Дорогу осилит идущий»). Формулировки, оцененные в групповой рефлексии упражнения самими студентами как наиболее емкие и образные, представлены в следующих примерах:

В – «Всегда есть выбор».

М – «Можно молчать».

О – «Отвергать отчаяние».

Т – «Терпимые требования»;

У – «Умение учиться».

Ф – «Фейерверк фантазий».

Ц – «Цель как цемент достижений».

Ч – «Черствость не в чести».

Ш – «Шевелиться для шанса»:

Я – «Яркость Я-концепции».

Проведение измерения содержания каждого из трех компонентов профессиональной позиции по отношению к разным субъектам образования показало следующее.

*Профессиональная позиция по отношению к учащемуся.* Значимых сдвигов не выявлено (в когнитивном компоненте:  $T = 530$  при  $T_{\text{крит.}} = 426$  для  $p < 0,05$ ; в эмоциональном компоненте:  $G = 22$  при  $G_{\text{крит.}} = 10$  для  $p < 0,05$ ; в мотивационном компоненте:  $T = 185$  при  $T_{\text{крит.}} = 163$  для  $p < 0,05$ ). Отсутствие изменений можно объяснить изначально довольно гармоничным содержанием стихийно сложившейся профессиональной позиции, свидетельствующим об исходном позитивном отношении будущих педагогов-психологов к ребенку.

*Профессиональная позиция по отношению к педагогу.* В когнитивном компоненте произошел достоверный сдвиг ( $T = 413$  при  $T_{\text{крит.}} = 426$  для  $p < 0,05$ ), качественно заключающийся в снижении оценок таких негативных личностных качеств, как авторитарный, консервативный, демонстративный и формалист. В эмоциональном компоненте также обнаружены значимые изменения:  $G = 8$  при  $G_{\text{крит.}} = 10$  для  $p < 0,05$ . Ведущим для большинства участников тренинговой группы после завершения занятий выступило положительное отношение к педагогу (сочетание цветов на первых позициях: зеленый – фиолетовый, желтый – фиолетовый, зеленый – синий) – стремление к признанию, популярности, желание произвести впечатление; повышенное внимание к реакциям окружающих на свои поступки; позитивное состояние, стремление к деятельности, обеспечивающей успех. В мотивационном компоненте также отмечаются определенные трансформации ( $T = 388$  при  $T_{\text{крит.}} = 426$  для  $p < 0,05$ ), которые связаны в основном с переоценкой следующих профессиональных мотивов: «установление деловых контактов», «изменение школьной жизни», «признание коллектива», «интерес к внутреннему миру другого человека».

*Профессиональная позиция по отношению к родителю обучающегося.* Как и в содержании отдельных компонентов профессиональной позиции по отношению к педагогам, здесь также отмечены достоверные на 5 % уровне значимости изменения. В когнитивном компоненте ( $T = 400$ ) они, прежде всего, относятся к снижению оценок отрицательных личностных качеств, которые до тренинга студентами приписывались как выраженные у типичного родителя (авторитаризм, консерватизм, лень, лицемерие, трудно обучаемость, недовольство). Общая эмоциональная валентность отношений с неопределенной видоизменилась на положительную (желтый – зеленый, синий – фиолетовый: настроение в общем положительное, желание поиска верных путей решения задач, стремление к самоутверждению, уклонение

от конфликтов, небольшое беспокойство). В мотивационном компоненте основные изменения относятся к переоценкам студентами таких мотивов профессиональной деятельности, как «знакомство с профессиональными новинками», «карьерный рост», «внедрение инноваций в образовательный процесс», «интерес к внутреннему миру другого человека».

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что содержание профессиональной позиции как интегрального образования, направляющего деятельность специалистов, должно становиться предметом целенаправленной рефлексии на завершающем этапе обучения профессии. Органичной для студентов-психологов формой проведения такой рефлексии выступает тренинг. Предложенную программу тренинга можно оценить как эффективную, поскольку после ее прохождения зафиксированы определенные значимые изменения в содержании профессиональных позиций будущих педагогов-психологов по отношению ко взрослым субъектам образования – педагогам и родителям обучающихся.

#### **Список использованных источников**

1. *Канн-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Канн-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
3. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 400 с.
4. *Кудрявцева, В. Т.* Профессиональная и личностная позиция психолога: сапожник в сапогах / В. Т. Кудрявцев // Журн. практ. психолога. – 2005. – № 6. – С. 28–38.
5. *Юдина, Е. Г.* Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство / Е. Г. Юдина // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 132–142.
6. *Чиркова, Т. И.* О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к практике / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 39–48.
7. *Лидерс, А. Г.* Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту / А. Г. Лидерс // Журн. практ. психолога. – 2005. – № 4. – С. 142–163.
8. *Медведская, Е. И.* Профессиональная позиция во взаимодействии / Е. И. Медведская // Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2015. – 671 с.
9. *Мясищев, В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1961. – 422 с.
10. *Иванюк, Ю. Е.* Содержание профессиональной позиции будущих школьных психологов / Ю. Е. Иванюк // Психология обучения. – 2009. – № 10. – С. 82–89.
11. *Шнейдер, Л. Б.* Тренинг профессиональной идентичности / Л. Б. Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 208 с.
12. *Бабайцева, В. Ю.* Личностно-ориентированный тренинг в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе с трудными детьми / В. Ю. Бабайцева. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 55 с.

(Дата подачи: 27.02.2018 г.)

*И. Л. Кишея, И. В. Павленя*

Барановичский государственный университет, Барановичи

*I. L. Kisheya I. V. Pavlenya*

Baranovich State University, Baranovich

УДК 159.9(075)

**ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОГНИТИВНОГО  
КОМПОНЕНТА ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ:  
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФЕНОМЕНЕ «ПАТРИОТИЗМ»  
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**FEATURES OF INTELLECTUAL-COGNITIVE COMPONENT  
OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS: REPRESENTATIONS  
ABOUT THE PHENOMENON OF «PATRIOTISM» AMONG  
STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES**

*Статья посвящена изучению психологических особенностей феномена «патриотизм». Рассматривается специфика патриотического сознания в психологической структуре личности. Раскрывается содержание интеллектуально-когнитивного компонента патриотического сознания. Приводятся результаты изучения представлений о патриотизме у студентов педагогических специальностей с выявлением и описанием структуры представлений.*

*Ключевые слова: патриотическое сознание; интеллектуально-когнитивный компонент; патриотизм; представления; структура представлений; ядро; периферия; студенты педагогических специальностей.*

*The article is devoted to studying of psychological features of the phenomenon of «patriotism». Discusses the specifics of Patriotic consciousness in the psychological structure of the personality. The article reveals the content of intellectual-cognitive component of Patriotic consciousness. The results of the study on the patriotism of students of pedagogical specialties, with the identification and description of the structure of representations.*

*Key words: patriotic consciousness; intellectual-cognitive component; patriotism; representation; structure of representations; core; periphery; students of pedagogical specialties.*

Патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи было и остается важным направлением сферы образования. Вопросам патриотического воспитания и образования студентов сегодня уделяется очень большое внимание со стороны государства. Новые реалии стимулируют поиск актуального содержания патриотической идеи как духовной опоры общественного сознания, как важнейшей составляющей общенациональной идеологии.

Актуальность данной работы определяется следующими основными моментами.

Во-первых, патриотическое воспитание имеет важное значение, поскольку в настоящий момент в ходе осуществляемых общественных пре-



образований в нашей стране наблюдается определенное внешнее информационно-психологическое давление на граждан и особенно молодежь, с целью навязывания чуждых нашей культуре представлений и ценностей, оказывающих негативное воздействие на сознание подрастающего поколения. Как итог такого влияния – разрушение позитивных в своей основе традиционных установок. В данном случае совершенно очевидно, что успешное развитие белорусского общества возможно лишь в том случае, если подрастающее поколение, проникнется важнейшими социально значимыми ценностями.

Во-вторых, психологические закономерности функционирования патриотизма, в зависимости от масштаба проявления, вскрываются на индивидуально-личностном и социально-психологическом уровнях. В связи с чем проблема изучения феномена «патриотизм» является особо значимой и приоритетной, поскольку определяется необходимостью формирования, наполнения и обогащения патриотического сознания современной молодежи: выявление и изучение имеющихся актуальных знаний, представлений о патриотизме констатирующих современную социальную ситуацию развития подрастающего поколения на разных возрастных этапах.

Содержательно новым выступает факт изучения патриотического сознания молодежи, выявление особенностей представленности его интеллектуально-когнитивного компонента у студентов педагогических специальностей, поскольку их будущая профессиональная деятельность будет связана с передачей основ мировоззренческой белорусской государственной, содержать идеи диалога человека с миром, способствовать осознанию самоценности человеческого существования и ответственности за принимаемые социальные решения.

Поэтому определение и выявление специфики представлений о патриотизме, обуславливающих его «современное» проявление у учащейся молодежи, тем более будущих специалистов сферы образования, становится все более актуальной задачей.

Необходимо отметить, что исследования в заявленном направлении отличаются прикладной ценностью, поскольку на современном этапе развития общества школы и учреждения высшего образования предполагают насыщение содержания образования патриотическим содержанием. В Концептуальных основах идейно-воспитательной работы с учащейся и студенческой молодежью обращается внимание на формирование у подрастающего поколения основополагающих ценностей, установок, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности и активной гражданской и личностной позиции молодежи в становлении сильного и авторитетного государства.

Практическому освоению законов нашего общества, пониманию взаимной ответственности личности и общества, готовности к труду на благо и

процветание этого общества, способности сохранить национальную самобытную культуру способствует патриотическое сознание личности.

Изучение специфики патриотического сознания становится актуальным предметом психологических исследований, поскольку отражает изменения в самосознании людей, связанные с восприятием социально-политических, экономических явлений нашей жизни.

Патриотическое сознание – это психическое отражение действительности, связанное с восприятием Родины, отношением к ней и конкретными действиями по ее сохранению и развитию [1].

Сознание в определенном виде структурно организовано и является собой систему, состоящую из разнообразных элементов, находящихся в логичной взаимообусловленности. В структуре сознания особо четко выделяются прежде всего такие стороны-аспекты, как осознание вещей, переживание, т.е. определенное отношение к содержанию того, что отражается в [2]. Необходимо отметить, что патриотическое сознание индивидуума представляет собой комбинационное образование, сконцентрированное в себе большую совокупность знаний о собственных исторических корнях, познание окружающей действительности, тенденции и перспективы ее развития [3].

Так, Н. М. Снопко высказывает мысль о том, что «патриотическое сознание определяет характер поступков, их целесообразность, мотивы поведения в той или иной ситуации. Патриотическое сознание выступает как единство глубоких и прочных идейных убеждений» [4, с. 14].

Анализ ряда теоретических источников, содержащих различные подходы к наполнению контента современного понятия «патриотизм», позволяет выделить несколько взаимосвязанных компонентов в структуре патриотического сознания личности, одним из которых является интеллектуально-когнитивный.

Интеллектуально-когнитивный компонент патриотического сознания объединяет в себе сферу мышления, а также знания, представления, убеждения, взгляды человека [5].

Когнитивное наполнение в данном компоненте представляют патриотически-ориентированные когниции, представления, выступающие основополагающими для осмысления сущности патриотизма и индивидуально-целостного самоопределения личности, группы в качестве субъекта социально значимой деятельности, осуществляемой на благо Отечества [6].

В данной статье мы сосредоточим свое внимание на рассмотрении и изучении такой составляющей интеллектуально-когнитивного компонента, как представление.

Так, в частности, К. А. Абульханова определяет представления как механизм сознания личности. Познавая окружающую действительность, личность задействует все механизмы социального познания, и применяет

их при восприятии феноменологических и сущностных характеристик социальной действительности. Так, человек анализирует социальные процессы, события, ситуации, отношения и поведение людей, а также собственную жизнь и в результате определяет собственные представления, которые могут совпадать с увиденным, а могут и коренным образом отличаться [7].

В связи с этим актуальным и содержательно новым выступает факт изучение представлений о феномене «патриотизм» у студентов – будущих педагогов, чья профессиональная деятельность непосредственным образом будет связана с трансляцией фундаментальных и субъективно-личностных знаний и ценностей, с «наполнением» патриотического сознания будущих поколений. В свою очередь изучение представлений о патриотизме у будущих специалистов позволит определить актуальный уровень развития интеллектуально-когнитивной составляющей патриотического сознания и выстроить будущие кадровые прогнозы.

Целью нашего исследования выступило изучение интеллектуально-когнитивного компонента патриотического сознания и выявление актуальных представлений о феномене «патриотизм» у студентов педагогических специальностей. В исследовании приняло участие 60 респондентов – студенты II–IV курсов факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета.

Для изучения представлений о данном феномене был выбран метод свободных ассоциаций. Для анализа полученных результатов применялся прототипический анализ по П. Вержесу [8]. Данная методика позволяет выявить и изучить структуру представлений «посредством прототипического анализа» полученных данных и выявить элементы ядра и периферии.

Ядро представления образуют те понятия, которые в первую очередь ассоциируются со словом-стимулом, причем у большего числа респондентов. Границы этой группы понятий определяются на основе вычисления среднего ранга и медианы частоты встречаемости. Основному анализу были подвергнуты только те ассоциации, которые воспроизводили не менее 5 % испытуемых. Рассмотрим и проинтерпретируем результаты, полученные в ходе проведенного исследования.

Всего респондентами было высказано 180 ассоциаций. Составленный понятийный словарь включал в себя 58 понятий (слов). Анализ полученных данных позволил выделить элементы ядра и периферии. Элементы зоны ядра и периферической системы составляют 25,86 % от всех высказанных ассоциаций. Результаты представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 следует, что ядро представления о патриотизме включает в себя такие понятия, как «Родина», «любовь», «страна», «власть», «дом», «служба». Потенциальная зона изменений образована элементами «ответственность», «А. Г. Лукашенко», «Беларусь», «мир» и «народ».

**Элементы, образующие ядро и периферию представления о патриотизме  
у студентов педагогических специальностей**

Понятия	Средний ранг	Частота встречаемости	
ЯДРО	Родина	< 2,02	> 6
		1,32	22
	Любовь	1,92	12
	Страна	1,78	9
	Власть	2,00	7
	Дом	2,00	7
	Служба	1,67	6
1 периферическая система	Ответственность	< 2,02	< 6
		1,60	5
	А. Г. Лукашенко	1,60	5
	Беларусь	2,00	5
	Мир	2,00	5
	Народ	> 2,02	> 6
2,83		6	
2 периферическая система	Уважение	> 2,02	< 6
		2,40	5
	Защита	2,40	5
	Армия	2,40	5
	Гимн	2,40	5

Данные результаты можно проинтерпретировать следующим образом: для студентов педагогических специальностей патриотизм связан и ассоциируется прежде всего с «малой Родиной» и проявлением чувств и эмоций к тому месту, где они родились и живут. На это указывают первые две наиболее важные ассоциации в ядре представлений. Также на то, что это именно «малая Родина», указывает ассоциация «дом», дополняя и расширяя предыдущую диадую-связку. Показательным является то, что для студентов педагогических специальностей патриотизм не ограничивается только собственным домом, а имеет большую «площадь» распространения. На это указывает представление в ядре «страна». Полученная ассоциация является значимой и важной, поскольку раскрывает наличие у студентов социальной идентичности, что указывает на то, что патриотизм связывается не только с родным городом, но и распространяется на всю территориальную принадлежность. На этот факт также указывает наличие в первой периферии ассоциации «Беларусь». Также важным и значимым для студентов в по-

нимании патриотизма является наличие четкой системы управления, что представлено ассоциацией «власть» и связанного с ней процесса «службы», обеспечивающего реализацию мероприятий, выступающих залогом благополучия Отечества.

Если ядро – это абсолютные предписания, то периферия – относительные предписания, то, что призвано обеспечить адаптацию в повседневной жизни, то, через что раскрывается ее видение и понимание. Так, для первой периферической системы респондентов характерно:

- ощущение ответственности, связанное с переживанием своей принадлежности к гражданам своей страны и белорусскому народу (ассоциации «ответственность», «народ»);
- осознание важности «сильного начала», позволяющего испытывать уверенность и стабильность (ассоциация А. Г. Лукашенко);
- присущность «родоплеменной сопричастности» (ассоциация «Беларусь»).

В целом это свидетельствует о том, что респонденты ощущают себя гражданами своей страны, испытывают чувство ответственности перед ней, желанием жить в мире и поддерживать ее, что, несомненно, является проявлением патриотизма.

Если первая периферия содержит те понятия, «видения» и понимание ситуации, которые в данный момент не являются главенствующими, но могут ими стать, перейдя в ядро, то вторая периферическая система объединяет наименее важные ассоциации, разделяемые небольшим числом респондентов.

Так называемая «позиция меньшинства» представлена понятиями «уважение», «защита», «армия», «гимн».

Интересным, на наш взгляд, является то, что такие «непосредственные» ассоциации, как «защита» и «армия», которые для многих людей связываются с Родиной и охраной ее интересов и выступают определенным проявлением патриотизма, у данной выборки респондентов имеют малый ценностный вес. Возможно, такая особенность обусловлена гендерным составом выборки, поскольку студентами педагогических специальностей, преимущественно, являются девушки.

Также небольшое количество выборов имеет ассоциация «уважение», т. е. в данной выборке опрашиваемые считают, что главными объектами и признаками патриотизма является Родина и любовь как самостоятельные категории, не подразумевающие устойчивую триаду «Родина – любовь – уважение». «Уважение» как проявление отношения выступает самостоятельной категорией, которое может быть или его может и не быть.

И в последнюю очередь патриотизм ассоциируется с государственными символами («флаг»), что, на наш взгляд, достаточно естественно, поскольку сам «символ» – это не есть патриотизм, а скорее «напоминание» о том, что реально может быть сделано для пользы своей Родины.

В целом факт наличия данных ассоциаций в нашей выборке позволяет сделать вывод о том, что студенты педагогических специальностей считают патриотом человека, который любит свою родину, готов ее защищать, относится к ней с уважением.

Таким образом, теоретический анализ данной проблематики позволяет заключить, что патриотическое сознание личности как уровень психической жизни отражает своеобразие существующего социального мира, способствует практическому освоению законов общества. При этом патриотическое сознание имеет субъективную основу, его содержание раскрывается посредством патриотических представлений и знаний, эмоций и чувств, взглядов и убеждений, отношения и конкретных практических действий.

Интеллектуально-когнитивный компонент в структуре патриотического сознания личности вскрывает и демонстрирует психологические особенности индивидуально-субъективных представлений и знаний о данном феномене, т. е. представление – это не только образ, но и понятие, а также связанные с ними оценки коннотации. Для изучения представлений о патриотизме важным является изучение структуры самого представления, поскольку ядро – это наиболее стабильная его часть и связана с коллективными представлениями, а периферия связывается с индивидуальным опытом и индивидуальной памятью.

Проведенное исследование позволило изучить представления о патриотизме у студентов педагогических специальностей, а также выявить их структуру. Ядро представлений содержит ассоциации, выражающие «территориально-эмоциональное» отношение, а также необходимость четкой системы управления и организацию мероприятий по обеспечению стабильности и благополучия. Периферическая система представлений о патриотизме представлена понятиями, дополняющими и конкретизирующими основное понимание и «видение» патриотизма данной категорией респондентов.

В целом результаты данного исследования отражают психологическую специфику теоретических и прикладных аспектов изучения патриотизма у студентов педагогических специальностей, у которых патриотизм, в свою очередь, выступает в качестве одной из составляющих частей будущей профессиональной деятельности, поскольку, в силу ярко выраженной гуманитарной направленности профессии, будущие педагоги являются носителями и трансляторами общечеловеческой и патриотической культуры.

#### **Список использованных источников**

1. *Кишеш, И. Л.* Психологическая структура феномена патриотизм / И. Л. Кишеш // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст.: в 2 ч. / О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИПО, 2016. – Ч. 1. – С. 49–56.
2. *Выршиков, А. Н.* Служение Отечеству как смысл российского патриотизма / А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2005. – 271 с.
3. *Выршиков, А. Н.* Уроки служения Отечеству в пространстве патриотически-ориентированного образования: учеб.-метод. пособие / А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2005. – 272 с.

4. *Снопко, Н. М.* Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. М. Снопко. – М., 2007. – 34 с.

5. *Грицевич, Т. Д.* Интеллектуальный и ценностный компоненты в контексте психологической интерпретации патриотизма / Т. Д. Грицевич, И. Л. Кишея // Научные труды Республиканского института 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. 62–68.

6. *Квятковский, Ю. П.* Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию / Ю. П. Квятковский. – М.: Армпресс, 2006. – 69 с.

7. *Абульханова, К. А.* Социальное мышление личности / К. А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований: материалы юбилей. науч. конф. ИП РАН, 28–29 янв. 2002 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – Ч. 3. Социальные представления и мышление личност. – С. 88–104.

8. *Vergès, P. L.* Evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une representation / P. L. Vergès // Bulletin de psychologie. – 1992. – Т. XLV, № 405. – P. 203–209.

(Дата подачи: 19.02.2018 г.)

*Е. И. Комкова, Т. П. Илюкович*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*E. I. Komkova, T. P. Ilyukovich*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 316.6

## **ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА СОЦИАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **THE INFLUENCE OF COMPUTER GAMES ON THE SOCIAL IDENTITY OF YOUNGER STUDENTS**

*В статье представлены результаты исследования влияния игровой компьютерной деятельности на формирование уровня самооценки и притязаний мальчиков и девочек 6–7 лет, обучающихся в первом классе общеобразовательного учреждения. Рассмотрены такие факторы влияния, как «время» и «жанр компьютерных игр», с учетом половых различий младших школьников.*

*Ключевые слова: компьютерные игры; игровые действия; младшие школьники; уровень притязаний; самооценка; социальная идентичность.*

*The article presents the results of the study of the influence of gaming computer activities on the formation of the level of self-esteem and claims of boys and girls 6-7 years old, studying in the first grade of General education. Such factors of influence as «time» and «genre of computer games» taking into account sexual distinctions of younger schoolboys are considered.*

*Key words: computer games; game activity; junior schoolchildren; claims level; self-esteem; social identity.*

Понятия «Я», «индивидуум» и «субъект» являются близкими по смыслу и содержанию. Но они не дают удовлетворительного определения человеческой идентичности. Идеал «автономного индивидуума», понимаемый как саморазвивающийся и самоопределяющийся человек, остается важным в науке. Но сущность этого понятия имеет противоречия, как, например, понятия независимости и самостоятельности, которые подчеркивают и обуславливают процесс адаптации. Эти ценности не связаны между собой в жизни, но в ней они реализуются и проявляются. Рассматривая себя или других как отдельных индивидуумов, мы предполагаем, что кто-то другой несет ответственность за нашу самоидентификацию.

Информационные технологии вносят вклад в это затруднение. С одной стороны, огромная мощь и многосторонность технологий и машин, кажется, обеспечивает могущество человека в мире, в котором он обитает. С другой стороны, люди становятся «запрограммированными» обществом, в котором модернизация (планирование, организация и автоматизация) не позволяет реализовать человеку независимость. В то же время может показаться, что информационные технологии помогают утверждать собственное «Я» в пределах безопасных границ. Мощные и «интеллектуальные» машины, которые обслуживают людей, являются более способными в интеллектуальных функциях по сравнению с человеком. Они даже могут заменить людей творческих профессий точно так же, как они вытеснили физический труд, и мы сейчас не уверены, что навсегда останемся незаменимыми людьми.

Однако ирония заключается в том, что, хотя информационные технологии являются инструментами организации и интеграции, они также выступают в двойственной роли: как материальные инструменты и как культурно влиятельные образы. Компьютеры работают вне нашего сознания как внешние объекты, возвращая нас во времена детского возраста, когда мы еще зависимы и несамостоятельны. Они в большей степени разъединяют, чем объединяют людей. Развитие человечества от механических машин до информационных технологий помогает ниспровергать понятие независимости, так как оно только усложняет постановку вопроса «индивидуальная идентичность». Более того, информационные технологии демонстрируют возможность предвидения мира и человека будущего, которая затем поощряется и культивируется.

Кризис – это поворотный момент в жизни человека, который возникает как следствие достижения определенного уровня психической зрелости и социальных требований, предъявляемых к нему на определенной стадии. Кризис идентичности – это кризис самоопределения, когда блокируется, затрудняется или изменяется процесс самоосознания и психического развития, обусловленного внешними по отношению к личности причинами, что определяет переход к другому жизненному и психическому состоянию.

Персональная идентичность не является статичной. Она развивается в процессе идентификации: человек формирует себя через имитацию и ас-



симиляцию других. Обычно роли, которые позволяют процессу идентификации существовать, возникают из физической деятельности и социального значения. В преиндустриальных культурах, например, такие методы, как охота, сбор, сельское хозяйство, сбор продовольствия и ремесла, включают наблюдение за действиями со стороны родителей или других взрослых, которым дети могут подражать, и того, кого они могут моделировать самостоятельно. Индустриальная цивилизация также обеспечивает моделями поведения, включая ручную работу, которая может быть передана от одного поколения к другому. Но в постиндустриальном мире предметный мир стилизован, а участие в формировании идентичности межличностных действий происходит совсем по-другому и часто более проблематично, чем в прошлом.

Понятия идентичности и идентификации особенно важно разграничивать при изучении межгрупповых отношений. Они близки по значению, однако существенно различаются как научные термины. Идентификация в общем смысле является уподоблением чего-либо чему-либо. В гуманитарных и социальных науках, в частности, в психологии, выделяют различные виды идентификации. К примеру, ее часто определяют как установление тождественности неизвестного материального объекта объекту уже известному на основании совпадения тех или иных значимых признаков. Существует и такое понятие, как личностная идентификация, или самоидентификация. Это сложившееся отношение личности к себе.

Как это происходит сейчас при наличии компьютерных технологий уже в детстве? Дети интересуются технологическими аспектами своей среды. У них есть разнообразные компьютерно-информационные устройства, которыми они «овладевают» намного быстрее, чем взрослые. И дети приходят к заключению, что с вещами и предметами намного меньше проблем, чем с людьми. Для таких детей математика и технические науки становятся любимыми и захватывающими, но социально они чувствуют себя «отсталыми», хотя и имеют друзей, разделяющих их интерес в технических вопросах.

Определенное место в царстве научно-технического исследования – это также и место в социальном мире, с которого часто и начинается профессиональная карьера. Это отражается не только в развитии восприятия в возрасте, но также и в историческом развитии. Почти внезапно наука и техника стали очень уважаемыми, фактически божественными, но точно так же внезапно наука и техника потеряли свою ауру святости. Современные технологии обладают разрушительными возможностями и в то же время они «служат» людям. К сожалению, научная мысль не всегда используется во благо человечества, хотя этим же благом и прикрывается. Этика и нравственность всегда являлись структурными компонентами самосознания и условиями идентичности. Но несет ли сейчас технический прогресс благо или же является одним из причин кризиса «Я»?

Однако культурное влияние технологических объектов несколько преувеличивается. В конце концов, компьютеры работают просто как машины,

и для большинства людей их влияние на осознание своей полноценности невелико. Компьютер является инструментом, подобно любому другому, и обычный пользователь не знает или не очень озабочен техническими деталями своих действий. Так что маловероятно, что способы, которыми эти новые машины и механизмы работают, будут иметь большое значения для тех, кто вовлечен в работу с ними на нетехническом уровне. Большинство людей не склонны сравнивать их собственные познавательные способности с аналогичными способностями у машины. «Искусственный интеллект» интересует больше академиков и инженеров и не относится к вопросам повседневной жизни.

Культурные последствия технологического новшества часто описываются так, как будто они были произведены автоматически, как будто законы природы управляют не только внутренним функционированием машин, но также и социальными процессами, которыми они окружены. Язык технологического детерминизма ясно формулирует наше понимание века информации: качественно новые силы производства становятся доминирующими в индустриальных обществах.

Какие изменения будут в постиндустриальную эру, организованную вокруг глобального производства и обработки информации? Какие открытия будут в человеческих социальных отношениях и в самопознании? Могут ли традиционные ценности человеческого общества и семьи, работы и досуга, экономической и психологической безопасности остаться? Если нет, то что заменит их? Технологическое новшество вносит вклад в «кризис себя», который может разрушить современное индустриальное общество?

Идеальные когнитивные, эмоциональные и поведенческие модели, которым подражает и на которые ориентируется в своей жизни человек, в зависимости от его целей и социальной группы создают тот или иной неповторимый образ, «маску», представляющие его в социуме. Именно эти «маски» и «социальные роли» заставляют индивида действовать в обществе тем или иным образом. В. А. Емелин отмечает, что в одной из важнейших проблем современности – экстремизме можно проследить «существенный психологический момент – нехватку социальной или личностной идентичности в том или ином виде» [2, с. 48]. В. Е. Емелин также обращает внимание общественности, что именно в нарушениях идентичности с последующим ее «обретением в самых немых и неприемлемых для доминирующей культуры формах» необходимо искать корни терроризма и экстремизма [2, с. 49].

К сожалению, современные модели идентичности не дают четкого ответа, как происходит становление данного феномена в онтогенезе и социогенезе. Пока специалисты спорят, что первично – личностная или социальная идентичность, общество шагнуло далеко вперед и бросило новый вызов – виртуальную реальность. Не успев разобраться с объективной реальностью и своим местом в ней, индивид вынужден искать себя уже и в виртуальном

пространстве. В таких условиях постмодернистского общества, когда старый мир рушится, а новый еще не определен и неустойчив, индивиду как никогда необходим стержень, внутренняя опора, на которой он будет достраивать свою идентичность с учетом новых социальных реалий.

Исследователь Злоказов К. В. отмечает, что современные модели идентичности опираются на следующие положения: диффузия – целостность идентичности; когнитивные особенности принятия решения либо отказа от него; стратегии обработки информации при преодолении затруднений; процессы ассимиляции и аккомодации идентичности [3, с. 106]. Н. В. Антонова и В. В. Белоусова предложили в своей динамической модели опираться на самоопределение как на один из основных механизмов формирования идентичности [1, с. 88].

Поскольку в современных условиях на формирование социальной идентичности и предпочитаемых моделей поведения у детей оказывают значительное влияние не только непосредственная социальная среда, но и электронные цифровые устройства и игровые гаджеты, мы предположили, что компьютерные и мобильные игры также могут влиять на социальную адаптацию младших школьников. Для изучения данного предположения мы провели ряд исследований среди учащихся первых классов, их родителей и учителей. Наша выборка состояла из 221 респондента: 119 учащихся первого класса общеобразовательной средней школы г. Минска, 97 родителей первоклассников и 5 учителей первых классов. Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе мы провели анкетирование родителей первоклассников с целью определения количества времени, которое их дети проводят за компьютерными играми, а также жанров компьютерных игр, в которые играют дети. Нами были получены следующие результаты.

*Количество времени, проводимого младшими школьниками за компьютерными играми:*

До 1 часа в день – 49 %.

Более 1 часа в день – 45 %.

Не играет в КИ – 6 %.

*Предпочитаемые первоклассниками жанры компьютерных игр:*

Экшн (шуттеры, файтинги, аркады и др.) и симуляторы – 58 %.

Развивающие, логические, тамагочи – 42 %.

На основании результатов данного анкетирования мы сформировали среди первоклассников, играющих в компьютерные игры (КИ), несколько экспериментальных групп.

*По критерию «время»:*

Э1 – учащиеся, которые играют менее 1 часа в день в КИ.

Э2 – учащиеся, которые играют более 1 часа в день в КИ.

К – учащиеся, которые не играют в КИ.

По критерию «жанр КИ»:

Э3 – учащиеся, которые играют в КИ экшн («стрелялки», «драки» и др.) и симуляторы.

Э4 – учащиеся, которые играют в развивающие, обучающие, логические КИ, игры-тамагочи.

На втором этапе мы изучили уровень самооценки и уровень притязаний первоклассников, играющих в КИ, по методике В. Г. Щур «Лесенка» (7 ступеней) и получили следующие результаты (табл. 1):

Таблица 1

Результат изучения уровней самооценки и притязаний первоклассников, играющих в КИ

Уровни самооценки и притязаний первоклассников, играющих в КИ					
Завышенный		Адекватный		Заниженный	
Самооценка	Притязания	Самооценка	Притязания	Самооценка	Притязания
49 %	64 %	13 %	20 %	38 %	16 %

Для достижения цели нашего исследования мы выдвинули следующие предположения:

- уровень самооценки и притязаний первоклассников зависит от количества времени, проводимого ими за КИ;
- уровень самооценки и притязаний зависит от жанра КИ, в которые играют первоклассники;
- существуют различия между уровнями самооценки и притязаний мальчиков и девочек 6–7 лет, обучающихся в первом классе общеобразовательной школы и играющих в КИ.

Для проверки наших предположений был проведен корреляционный анализ, достоверность различий между измеряемыми переменными (самооценка, уровень притязаний) подтверждалась с помощью критерия Стьюдента.

Корреляционный анализ показал, что завышенная самооценка чаще наблюдается в группе детей, играющих в КИ до 1 ч в день (М-Э1 и Д-Э1:  $r = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ). Адекватная самооценка в группе первоклассников, играющих более 1 часа в день, чаще формируется у девочек. Причем, интересно, что у девочек, играющих в КИ жанра «экшн», эта связь сильнее (Д-Э2 и Д-Э3:  $r = 0,45$ ;  $p < 0,05$ ), чем у тех, кто играет в логические и развивающие игры (Д-2 и Д-Э4:  $r = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ). Заниженная самооценка чаще встречается в группе мальчиков и девочек, играющих в логические и развивающие игры (М-Э4 и Д-Э4:  $r = 0,49$ ;  $p < 0,05$ ).

Корреляционная связь с количеством времени, проводимым первоклассниками за компьютерными играми, а также жанром КИ и полом учащихся обнаружена нами и при исследовании их уровня притязаний. Так, завышенный уровень притязаний наиболее часто можно наблюдать в груп-

пе девочек, играющих в КИ более 1 часа в день (Д-Э1 и Д-Э2:  $r = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ). Адекватный уровень притязаний чаще наблюдается в группе первоклассников, играющих в логические и развивающие игры (Э1 и Э4:  $r = 0,33$ ,  $p < 0,05$ ; Э2 и Э4:  $r = 0,42$ ,  $p < 0,05$ ). Заниженный уровень притязаний чаще встречается в группе детей, играющих в КИ менее 1 часа (М-Э1 и Д-Э1:  $r = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ), в том числе в группе мальчиков, играющих в КИ жанра «экшн» (М-Э1 и М-Э3:  $r = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ).

Наиболее значимые различия при изучении влияния КИ на формирование завышенной самооценки первоклассников нами были обнаружены в группе мальчиков. Чаще всего мальчики с завышенной самооценкой играют в КИ жанра «экшн» (М3 и М4:  $t = 4,63$ ;  $p < 0,01$ ), причем играют в эти компьютерные игры более 1 часа в день (М2 и М3:  $t = 2,50$ ;  $p < 0,01$ ). Девочки-первоклассницы, имеющие завышенную самооценку, чаще играют в логические и развивающие КИ, а также КИ-тамагочи (Д-Э4 и Д-Э3:  $t = 2,28$ ;  $p < 0,05$ ). При сравнении мальчиков и девочек с завышенной самооценкой мы обнаружили значительные различия в выборе жанра КИ. Так, мальчики с завышенной самооценкой намного чаще девочек выбирают КИ жанра «экшн» (М-Э3 и Д-Э3:  $t = 3,32$ ;  $p < 0,01$ ), а девочки, соответственно, чаще выбирают логические, развивающие КИ и игры-тамагочи (Д-4 и М-4:  $t = 3,29$ ;  $p < 0,05$ ).

При формировании адекватного уровня самооценки значительных различий ни по времени, проводимого за компьютерными играми, ни по жанру КИ, ни по полу игроков выявлено не было.

Изучение влияния КИ при формировании заниженной самооценки у первоклассников: значительные различия были выявлены у мальчиков и девочек, играющих в КИ более 1 часа в день (М-Э2 и Д-Э2:  $t = 3,33$ ;  $p < 0,05$ ), а также между группами мальчиков и девочек, играющих в КИ жанра «экшн» (М-Э3 и Д-Э3:  $t = 4,68$ ;  $p < 0,01$ ). Значительные различия были выявлены между группами мальчиков, играющих в КИ жанра «экшн» и логические, развивающие КИ (М-Э3 и М-Э4:  $t = 3,08$ ;  $p < 0,01$ ), а также между группами мальчиков, играющих более 1 часа в КИ, и мальчиков, играющих в логические, развивающие КИ и игры-тамагочи.

Значимая достоверность различий была выявлена и при исследовании влияния КИ на формирование уровня притязаний первоклассников. Так, достоверные различия при формировании завышенного уровня притязаний обнаружены между группами первоклассников, играющих в КИ жанра «экшн» и логические, развивающие КИ, игры-тамагочи (Э3 и Э4:  $t = 2,29$ ;  $p < 0,05$ ). В группе мальчиков с завышенным уровнем притязаний наибольшие различия выявлены между мальчиками, играющими в КИ жанра «экшн» и логические, развивающие КИ и игры-тамагочи (М-Э3 и М-Э4:  $t = 6,36$ ;  $p < 0,01$ ). В группе девочек с завышенным уровнем притязаний значительные различия обнаружены между группой девочек, игра-

ющих в КИ более 1 часа в день, и девочками, играющими в логические, развивающие КИ и игры-тамагочи (Д-Э4 и Д-Э2:  $t = 2,34$ ;  $p < 0,01$ ).

Достоверные различия между группами учащихся с адекватным уровнем притязаний были выявлены у первоклассников, играющих в логические КИ, и детей, играющих в КИ более 1 часа в день (Э2 и Э4:  $t = 2,46$ ;  $p < 0,05$ ); между группами девочек, играющих более 1 часа и менее 1 часа в день (Д-Э2 и Д-Э1:  $t = 2,28$ ;  $p < 0,05$ ); между группами мальчиков, играющих в КИ жанра «экшн» и логические КИ (М-Э3 и М-Э4:  $t = 2,46$ ;  $p < 0,05$ ).

Значимые различия у учащихся с заниженным уровнем притязаний были выявлены только между группами мальчиков и девочек, играющих в КИ жанра «экшн» (М-Э3 и Д-Э3:  $t = 2,07$ ;  $p < 0,01$ ).

Опираясь на полученные результаты, мы подтвердили наши предположения, что уровень самооценки и притязаний первоклассников зависит от времени, проводимого ими за компьютерными играми, жанра КИ, а также пола игрока.

#### **Список использованных источников**

1. Антонова, Н. В. Самоопределение как механизм развития идентичности / Н. В. Антонова, В. В. Белоусова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 79–92.

2. Емелин, В. А. Терроризм как радикальная реакция на глобальный кризис идентичности / В. А. Емелин // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2(4). – С. 47–51.

3. Злоказов, К. В. Современные модели развития идентичности личности (в контексте эриксоновской традиции) / К. В. Злоказов // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 99–108.

(Дата подачи: 23.02.2018 г.)

*Н. В. Кухтова*

Витебский государственный университет, Витебск

*N. V. Kukhtova*

Vitebsk State University, Vitebsk

**УДК 159.99**

## **ПРОСОЦИАЛЬНОСТЬ И ПРЕДИКТОРЫ ЭМПАТИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА**

### **PROSOCIALITY AND EMPATHIAN PREDICTORS IN THE ACTIVITIES OF PSYCHOLOGIST**

*В статье продемонстрировано, что эмпатия мотивирует на оказание помощи нуждающемуся в ней человеку, нацелена на благополучие другого и представляет собой альтруистический мотив просоциальности. Описаны предикторы, позволяющие прогнозировать выраженность тех или иных характеристик эмпатии в зависимости от проявлений просоциальности. Выявлено, что децентрация как когнитивная составляющая*

эмпатии детерминирована и у работающих, и у будущих психологов аналогичными предикторами, в то время как по личностному дистрессу выявлены максимальные различия.

*Ключевые слова:* эмпатия; предикторы; просоциальность; психологи; сострадание; децентрация; эмпатическая забота; личностный дистресс; фантазирование.

*The article demonstrates that empathy motivates the rendering of assistance to a person in need, is aimed at the welfare of another and is an altruistic motive of prosociality. Predictors are described that allow one to predict the severity of certain characteristics of empathy depending on the manifestations of prosociality. It is revealed that deceneration as a cognitive component of empathy is determined in both working and future psychologists by similar predictors, while personal distress reveals the maximum differences.*

*Key words:* empathy; predictors; prosociality; psychologists; compassion; deceneration; empathic care; personal distress; fantasy.

Социономические профессии, ориентированные на оказание социально-психологической помощи, предъявляют высокие требования к личностным характеристикам специалиста, напрямую связанным с проявлением просоциальности поведения: пониманием состояния людей, эмпатией, доброжелательностью. По мнению Л. Г. Ждановой, для работающих с людьми специалистов необходим эмпатийный потенциал, т. е. сформированная стабильная совокупность личностных свойств, способностей, установок и других качеств профессионала, обуславливающая выраженность эмпатии и способствующая гармонизации межличностных отношений, личностному развитию, эффективному взаимопониманию при оказании психологической помощи. Эмпатия также является качеством личности, необходимым для построения человеческих отношений: детско-родительских, профессиональных, партнерских. Поэтому гуманизация образовательного пространства невозможна без развития профессиональной эмпатии, прежде всего эмоциональной отзывчивости в ответ на переживания другого человека. Эмпатия позволяет формировать социально обусловленное и просоциальное поведение, что важно как для системы подготовки квалифицированных кадров, так и непосредственно для осуществления помогающей деятельности. Эмпатия позволяет профессионалу проявить свою компетентность, добиться максимальных результатов в выполняемой деятельности, достигнуть профессиональной самореализации (Т. М. Буюкас, В. М. Варганян, Г. Ю. Любимова, Е. В. Мельник, Н. Л. Оганесова, Г. Е. Шибаева и др.) [1].

Современные тенденции глобализации, социально-экономические перемены, переход коммуникации в интернет-пространство ведут к усилению проблем равнодушия, безразличия, жестокости, антисоциальному и асоциальному поведению. В связи с этим изучение эмпатии как способности к сочувствию и сопереживанию становится актуальной не только в контексте профессиональной подготовки психолога, но и для формирования любых «нормальных» человеческих отношений: деловых, личных, дружеских и др. Как отмечает И. В. Дементьев, существующая тенденция к «массовому производству» специалистов в области практической психологии ведет к тому, что проявление сочувствия и сопереживания воспринимается как слабость,

а черствость и эгоистичность – как показатель силы [2]. Результатом роста числа некомпетентных специалистов является усиление подобных установок и убеждений в профессиональной среде, следствием чего выступает дефицит эмпатии, сочувствия, сопереживания, просоциальности у психологов при декларировании необходимости развития навыков установления конструктивных психологических контактов с субъектами психологической помощи.

Следует отметить, что изучение эмпатии в помогающих профессиях рассматривается как фактор формирования мотивации, обусловившей профессиональный выбор, и как фактор эффективности профессиональной деятельности, обеспечивающий адекватность социальной перцепции и успешность совладания в ситуациях, провоцирующих эмоциональное выгорание (Н. В. Козина, М. В. Панкова).

В психологических исследованиях довольно подробно изучены отдельные аспекты эмпатии студентов-психологов [1–9]:

- характерные черты проявления эмпатии у будущих педагогов и психологов, имеющих различную степень суверенности психологического пространства личности (Н. В. Буравцова);
- связь между эмпатией и успеваемостью студентов-психологов (Г. С. Кожухарь);
- развитие эмпатических способностей студентов-психологов средствами художественной литературы (С. И. Коптева, Л. Н. Рожина, Н. А. Щербакова);
- эмпатическая установка как детерминанта готовности психолога к эмпатическому общению (И. М. Юсупов, Д. Риган, Ю. Тоттен, А. Меграбян, Н. Эпштейн, Д. Кребс и др.);
- эмпатия у студентов, слушателей и педагогов в образовательном пространстве вуза (Е. В. Алтухова, Т. А. Ахрямкина, Д. В. Белых, А. П. Василькова, Д. М. Даудова, Л. Г. Жданова, Е. В. Мельник, Н. А. Складар, Г. Е. Шибаева и др.).

Результаты исследования эмпатии как профессионально-важного качества, способности, состояния, качества личности, в том числе специалиста-психолога, раскрыты в исследованиях Р. О. Агавеляна, М. Г. Бобковой, А. А. Головиной, Т. В. Дорошенко, Е. А. Ичаловской, Р. Б. Карамуратовой, Н. В. Козиной, Ч. И. Лопсан, Н. Н. Тарновской, О. И. Цветковой и т. д. [1–9]. Ряд ученых акцентировали свое внимание на изучении особенностей становления профессиональной эмпатии (Е. П. Ильин, Т. Д. Карягина, Х. Кохут, Х. Кехеле, В. А. Лабунская, К. Роджерс, Х. Томэ, Н. А. Щербакова и др.). В. В. Бойко, Т. П. Гаврилова, А. П. Сопиков выявили, что функционирование эмпатии определяется ценностями и мотивационными установками личности [1–9].

Интегративный подход рассматривает эмпатию как феномен познания, отношения и поведения (М. Шелер, К. Роджерс, И. М. Юсупов, Н. Н. Обо-



зов), в рамках которого когнитивные и эмоциональные компоненты находятся во взаимосвязи [3]. Эмпатия анализируется как профессионально важное качество в помогающих профессиях, опосредована нравственными нормами и приводит к просоциальности [8]. Таким образом, эмпатия является основным элементом просоциальности в связи с тем, что она:

- предрасполагает к альтруистическому поведению: чем больше человек склонен к сопереживанию и сочувствию, тем выше его готовность к оказанию помощи и к просоциальности (Е. П. Ильин);

- является одним из регуляторов межличностных взаимоотношений, проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку другим людям, ведет к развитию гуманистических ценностей, сопровождает личностный рост и становится одним из ведущих признаков индивидуальности (А. Адлер, Д. Келли, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.) [5];

- играет ведущую роль в большинстве направлений психотерапии и определяется как помогающее, альтруистическое поведение, возникающее в ответ на переживания другого человека (Т. А. Ахрямкина Т. П. Гаврилова, Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина) [7; 9];

- тесно связана с альтруистическими мотивами и просоциальной деятельностью (Т. В. Дорошенко);

- реализуется в формах помогающего поведения (Г. Е. Шибаева) [6].

C. Batson и N. Eisenberg утверждают, что, во-первых, эмпатия через симпатию приводит к альтруизму, и, во-вторых, что личностный дистресс приводит к проявлению просоциальности, которое мотивировано эгоизмом, обусловленным желанием облегчить собственное негативное эмоциональное состояние [10]. В свою очередь просоциальное поведение, по мнению В. Занден и В. Джеймса, – это действия, приносящие пользу другим людям; это способы реагирования на людей через проявление симпатии, сотрудничества, помощи, содействия, альтруизма, что позволяет судить о выраженности просоциальности [11].

Однако в настоящее время существуют определенные разногласия в отношении интерпретации результатов исследований, демонстрирующих связь эмпатии и просоциального поведения. По мнению К. Бэтсона, акцентирование эмпатии усиливает альтруистическую мотивацию к оказанию помощи [12]. Исследования К. Бэтсона свидетельствуют о том, что эмпатия нацелена на поддержку благополучия другого человека и представляет собой альтруистический мотив просоциального поведения [13]. Тем не менее, существуют альтернативные объяснения. В частности, Р. Чалдини предположил, что инструкции экспериментатора, направленные на усиление эмпатии, могут увеличивать не только сопереживание помогающего человека, но и чувство печали, подавленности или дистресса. В связи с этим основанная на эмпатии помощь не является абсолютно бескорыстной, поскольку, оказывая помощь, субъект зачастую пытается улучшить свое собственное состояние [14].

Анализ публикаций отечественных и зарубежных исследователей позволяет сделать вывод, что процессуальная дифференциация эмпатии осуществляется с учетом преобладания в ней одного из трех компонентов: эмоционального, когнитивного, поведенческого, рассматривается как качество личности, социально-психологическое свойство, состоящее из следующих способностей (В. А. Лабунская):

- способность к пониманию субъектом эмпатии эмоционального состояния другого без изменения своего собственного состояния – когнитивная эмпатия (Н. Н. Обозов). Она осуществляется через децентрацию – механизм преодоления эгоцентризма личности, заключающийся в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции с позициями, отличными от собственной. Когнитивная эмпатия может реализоваться через: способность эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого (В. А. Лабунская), способность поставить себя на место другого человека и увидеть ситуацию с другой точки зрения (М. Дэвис), понять его эмоции (Hoffman) [15; 16]. Преобладание когнитивного компонента в отражении эмоционального состояния другой личности способствует его адекватному пониманию;

- способность распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в его мысли, чувства и действия (В. А. Лабунская) – эмоциональная эмпатия, которую М. Дэвис называет фантазированием. Здесь действует не только механизм интерпретации (понимания), но на основе децентрации осуществляется идентификация, а также заражение субъекта эмпатии эмоциональным состоянием другого (Н. Н. Обозов).

М. Дэвис выделил в эмпатии:

- децентрацию, определяющую склонность учитывать точку зрения других людей в повседневной жизни;
- эмпатическую заботу, характеризующую симпатию и сочувствие к несчастью других, жалость, сострадание, желание помочь;
- фантазию как способность вживаться в чужие переживания и сочувствовать другому человеку;
- личностный дистресс как направленную на себя реакцию неловкости и дискомфорта из-за эмоций других людей в ситуациях оказания помощи, при наблюдении их страданий и переживаний.

В последующем М. Дэвис отнес «децентрацию» и «фантазию» к когнитивному фактору, а «эмпатическую заботу» и «дистресс» – к эмоциональному [16; 17]. Доминирование эмоционального компонента в эмпатии свидетельствует о преимущественно эмоциональном отклике одной личности на переживания другой и связан с эмоциями, которые индивид испытывает в ответ на чье-либо эмоциональное состояние;

- способность выбирать адекватный эмпатический ответ на переживания другого, использовать способы, облегчающие страдания – действенная эмпатия [9]. На основе понимания и вчувствования субъектом эмпатии

осуществляются реальные действия по оказанию поддержки и помощи другому человеку (Н. Н. Обозов). В действенной эмпатии преобладает поведенческий компонент, когда субъект не только понимает эмоциональное состояние другого человека, но и оказывает ему активную поддержку.

В зарубежных исследованиях эмпатия описывается как идентификация эмоций другого человека, беспокойство о его эмоциональном благополучии кого-либо, аффективная реакция на эмоциональное состояние другого человека (Eisenberg, Miller, Mehrabian, Epstein, Underwood, Moore) [18–21]. Как отмечали Cohen, Strayer, сопереживающие реакции развиваются из взаимодействий между эмоциональными и когнитивными эмоциональными процессами. М. Дэвис разделяет процессы и результаты эмпатии, подчеркивая взаимовлияние процессов [16]. Он считал возможным выделять два процесса – децентрацию и фантазирование и два результата – эмпатическую заботу и личный дистресс.

В структуре понятия «эмпатия», как и в просоциальности, можно выделить ряд компонентов: сопереживание, симпатию, пронизательность, эмоциональную отзывчивость, эстетическое наслаждение, сочувствие в ответ на переживания другого, эмоциональный отклик, со-радование, идентичность чувств, помощь другому, альтруизм. Каждый из этих компонентов наполняется своим конкретным содержанием в ситуации межличностного взаимодействия, дополняя при этом как эмпатию, так и просоциальность. Вероятно, эмпатия как личностное образование может иметь качественные различия у разных специалистов и тем самым оказывать влияние на профессиональную деятельность, мотивировать ее выбор и детерминировать проявления просоциальности [6].

Таким образом, эмпатия может пониматься как личностное свойство, способность, с помощью которой осуществляется переход эпизодических эмпатийных состояний в устойчивую личностную характеристику посредством проявления просоциальности, направленной на реализацию профессиональной помогающей деятельности психолога в различных сферах.

С целью изучения связи между эмпатией и просоциальностью было проведено исследование, в котором приняли участие 304 практикующих психолога (Витебск, Минск) и 240 студентов, обучающихся по специальности «Психология». В качестве инструментария были выбраны следующие методики: «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. А. Рэндалл, адапт. Н. В. Кухтовой), «Межличностный индекс реактивности» (М. Дэвис), «Измерение показателей заботы» (М. А. Donius, адапт. Н. В. Кухтовой) [22–24]. Массив данных обработан с помощью методов математической статистики в программах Excel и SPSS 11,0 для Windows. Проведены качественный, сравнительно-сопоставительный и регрессионный анализ. Исследование позволяет спрогнозировать проявление компонентов эмпатии через реализацию просоциальности в деятельности будущих и работающих психологов.

Регрессионный анализ показал, что у работающих психологов выраженность децентрации (ДЦ) связана с эмпатической заботой (ЭЗ), эмоциональной просоциальностью (ЭП) и уступчивой просоциальностью:  $ДЦ = 6,961 + 0,570 \times ХЭЗ + 0,324 \times ХЭП - 0,461 \times ХУ_{\text{уп}}$ . В свою очередь у студентов-психологов проявление децентрации (ДЦ) возможно через эмпатическую заботу (ЭЗ), личностный дистресс (Лд), эмоциональную (ЭП) и уступчивую просоциальность:  $ДЦ = 10,046 + 0,432 \times ХЭЗ - 0,246 \times ХЛд + 0,394 \times ХЭП - 0,614 \times ХУ_{\text{п}}$ . И у работающих, и у будущих психологов способность учитывать точку зрения и опыт других людей, воспринимать, понимать, принимать ее в расчет будет определяться эмоциональной и уступчивой просоциальностью.

Проявление фантазирования (Ф) у работающих психологов характеризуется эмпатической заботой (ЭЗ), личностным дистрессом (Лд), состраданием (Сос), эмоциональной просоциальностью (ЭП) и децентрацией (Дц):  $Ф = 3,999 + 0,202 \times ХЭЗ + 0,232 \times ХЛд + 0,110 \times ХСос + 0,140 \times ХЭП + 0,113 \times ХДц$ . У студентов-психологов фантазирование (Ф) реализуется через эмпатическую заботу (ЭЗ), альтруизм (Ал):  $Ф = 17,271 + 0,235 \times ХЭЗ - 0,213 \times ХАл$ . Таким образом, тенденция к воображаемому перенесению себя в чувства и действия других людей у профессионалов детерминирована эмоциональной просоциальностью, у студентов-психологов – альтруизмом.

У практикующих психологов проявление эмпатической заботы (Эз) характеризуется: децентрацией (Дц), личностным дистрессом (Лд), фантазированием (Ф), уступчивой просоциальностью (УП) и альтуризмом (Ал):  $Эз = -4,385 + 0,424 \times ХДц + 0,300 \times ХЛд + 0,189 \times ХФ + 0,368 \times ХУ_{\text{пп}} + 0,080 \times ХАл$ . При этом у студентов-психологов та же эмпатическая забота проявляется через децентрацию (Дц), анонимный (АнП), альтруистический (АлПП) и уступчивый (УП) типы просоциальности и сострадание (Сос):  $Эз = -9,869 + 0,337 \times ХДц + 0,271 \times ХАнПП + 0,326 \times ХАлПП + 0,137 \times ХСос + 0,552 \times ХУ_{\text{пп}}$ . Существуют различия между профессионалами и студентами в тенденции к проявлению симпатии и сочувствия к несчастью других, жалости, сострадания, желания помочь. У работающих психологов эмпатическая забота характеризуется такими предикторами, как уступчивая просоциальность и альтуризм, у будущих специалистов – анонимным, альтруистическим, уступчивым типами просоциальности и состраданием.

Прогнозирование личностного дистресса (Лд) у работающих психологов возможно через изучение: эмпатической заботы (Эз), фантазирования (Ф), публичного (ПП) и экстренного (ЭП) типа просоциальности, сострадания (Сос) и альтруизма (Ал).  $Лд = 11,036 + 0,251 \times ХЭз + 0,220 \times ХФ + 0,208 \times ХПП - 0,197 \times ХЭП + 0,116 \times ХСос - 0,104 \times ХА$ . У студентов-психологов проявление личностного дистресса (Лд) характеризуется: децентрацией (Дц) и эмпатической заботой (Эз).  $Лд = 15,739 - 0,343 \times ХДц + 0,231 \times ХЭз$ . Очевидно, что компоненты просоциальности не обладают прогностической валидностью для предсказания личностного дистресса у будущих психо-

логов, в то время как для работающих выделены следующие предикторы: публичный и экстренный типы просоциальности, сострадание и альтруизм.

Таблица 1

**Предикторы эмпатии у будущих и работающих психологов**

Показатели	Студенты-психологи				Специалисты-психологи			
	Дц	Ф	ЭЗ	Лд	Дц	Ф	ЭЗ	Лд
Децентрация			0,337	-0,343		0,113	0,424	
Фантазирование							0,189	0,220
Эмпатическая забота	0,432	0,235		0,231	0,570	0,202		0,251
Личностный дистресс	-0,246					0,232	0,300	
Сострадание			0,137			0,110		0,116
Альтруизм		-0,213					0,080	-0,104
Эмоциональная просоциальность	0,394				0,324	0,140		
Анонимная просоциальность			0,271					
Альтруистическая просоциальность			0,326					
Уступчивая просоциальность	-0,614		0,552		-0,461		0,368	
Публичная просоциальность								0,208
Экстренная просоциальность								-0,197

Таким образом, эмпатия рассматривается как целостное явление, которое включает три взаимосвязанных компонента: понимание эмоционального состояния другого человека, сопереживание или сочувствие, которое испытывает субъект эмпатии в отношении к другому лицу, и активное помогающее поведение субъекта. Высшая форма проявления эмпатии – действенная эмпатия – приводит к просоциальному поведению, средняя, проявляющаяся через эмоции, – к сопереживанию и состраданию, низшая, когнитивная, – к пониманию состояния другого человека без конкретных помогающих действий. Диспозиция психолога к выбору типа эмпатийного взаимодействия зависит от его установки как на клиента, так и на эмпатийную ситуацию. Эмпатическая установка определяет тип межличностного понимания и готовность к соответствующему взаимодействию: эмоциональному, когнитивному, поведенческому.

Таким образом, в данном исследовании характеристики эмпатии изучались в их взаимосвязи с просоциальностью. Выявлены и описаны предикторы, позволяющие прогнозировать выраженность тех или иных характеристик эмпатии в зависимости от проявлений просоциального поведения. Децентрация как когнитивная составляющая эмпатии детерминирована и у работающих, и у будущих психологов аналогичными предикторами, в то время как по личностному дистрессу выявлены максимальные различия.

### Список использованных источников

1. *Шибалева, Г. Е.* Динамика рефлексивно-эмпатийных свойств личности в процессе профессионального становления студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. Е. Шибалева; ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет». – М., 2010. – 27 с.
2. *Дементьев, И. В.* Влияние эмпатии на профессиональную успешность офицеров-психологов пограничных органов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / И. В. Дементьев; Современная гуманитарная академия. – М., 2013. – 31 с.
3. *Юсупов, И. М.* Психология эмпатии: (теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / И. М. Юсупов; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.
4. *Жданова, Л. Г.* Индивидуально-психологическая актуализация эмпатийного потенциала будущего профессионала: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. Г. Жданова; Рос. гос. соц. ун-т. – М., 2010. – 25 с.
5. *Бенеши, Н. Л.* Психологические механизмы эмпатии в актерской психотехнике: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19 00 01 / Н. Л. Бенеши; Гос. образоват. учреждение высш. профес. образования «Дальневосточный государственный университет путей сообщения» Федерал. агентства железнодорож. транспорта. – Хабаровск, 2007. – 24 с.
6. *Дорошенко, Т. В.* Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. В. Дорошенко; Гос. образоват. учреждение высш. профес. образования «Дальневосточный государственный университет путей сообщения» Федерал. агентства железнодорож. транспорта. – Хабаровск, 2007. – 25 с.
7. *Карягина, Т. Д.* Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дис. ... канд. психол. наук / Т. Д. Карягина. – М., 2013. – 175 с.
8. *Богачева, О. Ю.* Эмпатия как профессионально важное качество врача (на примере врачей-терапевтов и врачей-хирургов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / О. Ю. Богачева; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2014. – 27 с.
9. *Ахрямкина, Т. А.* Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. А. Ахрямкина; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2003. – 28 с.
10. *Batson, C. D.* Prosocial motivation: is it ever truly altruistic? / C. D. Batson // L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 20), San Diego, CA: Academic Press. 1987. – P. 65–122.
11. *Zanden, V.* *Social psychology* / V. Zanden, W. James. – 4<sup>th</sup> ed. – N. Y.: McGraw – Hill, Inc., 1987. – 646 p.
12. *Batson, C. D.* Negative-state relief and the empathy – altruism hypothesis / C. D. Batson, C. A. Griffitt, S. Barrientos, J. R. Brandt, P. Sprengelmeyer, M. J. Bayly // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – Vol. 56 (6). – P. 922–933.
13. *Batson, C. D.* Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences / C. D. Batson // *Journal of personality*. – 1987. – Vol. 55(1). – P. 19–40.

14. Чалдини, Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 256 с.
15. Hoffman, M. L. Empathy, its development and prosocial implications / M. L. Hoffman // C. V. Keasey (ed.). Nebraska symposium on motivation, Lincoln, Nebraska. – 1978. – 184 p.
16. Карягина, Т. Д. Тест эмпатии М. Дэвиса: адаптация в межкультурном контексте / Т. Д. Карягина, Н. В. Кухтова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 4, № 4(93). – С. 33–62.
17. Donius, M. A. Instrumental caring inventory: The development of an instrument measuring caring as a three-dimensional construct: dis. ... doctor or philosophy education / M. A. Donius. – Columbia University Teachers College, 1994. – 248 p.
18. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 560 с.
19. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.
20. Олифирович, Н. И. Динамика профессиональных представлений психологов о себе и о клиенте в контексте оказания психологической помощи студенческой молодежи / Н. И. Олифирович, Ю. М. Солодуха // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 78–88
21. Жеребцов, С. Н. Психология переживаний личности в динамике культуры: Античность, Средневековье, Возрождение / С.Н. Жеребцов. – Мозырь: Содействие, 2013. – 184 с.
22. Кухтова, Н. В. Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б.А. Рэндалл) / Н. В. Кухтова // Вестник ГрГУ. – 2011. – № 2(113). – С. 102–107.
23. Кухтова, Н. В. Адаптация методики «Межличностный индекс реактивности» (М. Дэвис) / Н. В. Кухтова // Научные труды Республиканского института высшей школы. – 2011. – Вып. 11. – Ч. 2. – С. 211–218.
24. Кухтова, Н. В. Помогающее поведение, связанное с проявлением заботы: адаптация методики «Измерение показателей заботы» / Н. В. Кухтова // Психологический журнал. – 2012. – № 3–4(33–34). – С. 109–116.

(Дата подачи: 28.02.2018 г.)

*А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Л. Г. Кочламазашвили*  
Республиканский институт высшей школы, Минск  
*A. P. Lobanov, N. V. Drozdova, L. G. Kochlamazashvili,*  
Republican Institute of Higher School, Minsk

**УДК 159.9**

## **КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ МАГИСТРАНТОВ: РАЦИОНАЛЬНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ**

### **CULTURAL INTELLIGENCE OF UNDERGRADUATES: RATIONAL AND EMOTIONAL CONTEXT**

*В статье представлены результаты исследования культурного интеллекта студентов магистратуры, а также его взаимосвязи с множественным и эмоциональным интеллектами и доминирующими подходами к решению проблем. Выявлено доминирование поведенческого культурного интеллекта и аффективного подхода к решению проблем. Проанализированы взаимосвязи культурного интеллекта с неакадемическими интеллектами с учетом уровня его развития.*

*Ключевые слова: культурный интеллект; множественный интеллект; эмоциональный интеллект; доминирующий подход к решению проблем.*

*Results of a research of cultural intelligence of students of a magistracy and also his interrelation with multiple and emotional intelligence and the dominating approaches to the solution of problems are presented in article. Domination of behavioral cultural intelligence and affective approach to the solution of problems is revealed. Interrelations of cultural intelligence with unacademic intelligence taking into account the level of his development are analyzed.*

*Key words: cultural intelligence; multiple intelligence; emotional intelligence; dominating approaches of solution problems.*

Современное человечество живет в перманентно глобализующемся и претерпевающим изменения мире. Все чаще звучат такие его характеристики, как нестабильность (volatility), неопределенность (uncertainty), сложность (complexity), неоднозначность (ambiguity) и, конечно же, эмерджентность (надсуммарная целостность) в контексте понятия «The Emerging Global Brain» [1]. В повседневной жизни названные выше метаморфозы наиболее заметны в спорте. На глазах одного поколения практически исчезли национальные чемпионаты по футболу и хоккею (если судить по иноязычному составу команд). Глобализм стирает из индивидуального сознания понятия нации и национальности, их заменяют сообщества, ограниченные временной чертой проживания: россияне, казахстанцы, латвийцы. Демонизированный пропагандой «советский человек» реинкарнирует в образе успешного «молодого европейца» на широких просторах Евросоюза. Рекреации стабильности становятся скорее исключением, чем нормой. Однако наука изучает закономерности. Ее предназначением является поиск того, что Л. Февр называет «превращением хаоса отдельных случаев в порядок психологических типов» (цит. по [2, с. 14]) или, согласно нашей терминологии, поиск динамической типичности [3].

В результате мобильности человеческих ресурсов в настоящее время все большее значение приобретает мирное сосуществование отдельных людей и социальных групп, разделенных системами ценностей и идеологией, религиозной принадлежностью и научным мировоззрением. Другими словами, для оценки межличностных отношений в условиях мультикультурализма необходим достаточно емкий и в то же время унитарный, составляющий единое целое, конструкт. При этом желательно, чтобы он включал когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. В качестве такого конструкта можно рассматривать понятие культурного интеллекта.

Под культурным интеллектом в широком смысле можно понимать способность человека адаптироваться к новой культурной среде [4]. Согласно классификации объяснительных подходов к исследованию интеллекта М. А. Холодной, культурный интеллект непосредственно представлен в рамках социокультурного (результат социализации и влияния культуры), образовательного (продукт образовательного процесса) и информационного (совокупность процессов переработки информации) подходов [5]. При



этом в образовательной теории и практике в качестве синонима культурного интеллекта используется понятие мультикультурной компетентности [6; 7]. В любом случае речь идет о когнитивных стратегиях, коммуникативных программах и чертах личности, способствующих познанию и пониманию поведения представителей разных этносов и культур, а также о толерантности и эффективности межкультурного общения и взаимодействия [8]. В данном исследовании эксплицитно мы будем придерживаться общих положений образовательного и информационного (и имплицитно-социокультурного) подходов.

Наше исследование культурного интеллекта и его взаимосвязи с другими неакадемическими интеллектами было проведено на второй ступени обучения непосредственно в процессе преподавания психологии. Частично его результаты были опубликованы в [8]. В исследовании приняли участие 52 магистранта, 42 из которых выполнили все предусмотренные исследованием диагностические методики. В качестве диагностического инструментария использованы следующие методики: «Шкала культурного интеллекта» (CQ) К. Эрли и С. Анга [9], тесты «Множественного интеллекта» Г. Гарднера [10] и «Эмоциональный коэффициент» (EQ) Ж.-М. Беар с соавторами [11] и «Анкета предпочтений» Н. А. Аминова и М.-Ж. Шалвен [12].

В результате установлено, что у магистрантов наиболее выражен поведенческий (27) культурный интеллект, далее, по мере убывания, следуют когнитивный (26,83), мотивационный (24,07) и метакогнитивный (21,32) интеллекты (табл. 1).

Другими словами, студенты магистратуры способны проявлять гибкость и эффективность поведения в ситуациях мультикультурного взаимодействия (CQ4) и обладают знаниями норм и правил культурного поведения и взаимодействия, а также осознают себя как субъекта иного культурного контекста (CQ2).

*Таблица 1*

**Показатели культурного интеллекта магистрантов**

Шкалы теста / культурные интеллекты	Показатели магистрантов	
	Mean	Std. Dev
Метакогнитивный (CQ1)	21,32	3,49
Когнитивный (CQ2)	26,83	6,80
Мотивационный (CQ3)	24,07	5,80
Поведенческий (CQ4)	27,00	6,47
Общий (суммарный) показатель (CQ)	98,95	15,64

В меньшей степени им свойственна направленность на изучение культуры и обычаев других народов и мотивация функционирования в другой культурной среде (CQ3), а также способность к осознанной адаптации сво-

его поведения к другим культурным условиям и навыки применения имеющихся когнитивных стратегий в условиях межкультурного взаимодействия (CQ1).

На основании общего среднего показателя культурного интеллекта по тесту К. Эрли и С. Анга и правила «двух сигм» (98,95 + 15,64) были выделены три группы магистрантов: с высоким, средним и низким культурным интеллектом. Такой подход позволил нам сравнить показатели названных выше групп по уровню выраженности их множественного и эмоционального интеллекта (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели неакадемического интеллекта магистрантов с разным уровнем культурного интеллекта**

Шкалы тестов	Уровни развития		
	Низкий	Средний	Высокий
Лингвистический (LiI)	27,8	<b>29,6</b>	29,2
Логико-математический (LMI)	27,8	28,7	<b>29,4</b>
Музыкальный (MuI)	23,4	<b>29,1</b>	27,8
Телесно-кинестетический (TKI)	<b>30,4</b>	27,5	26,6
Пространственно-визуальный (PVI)	27,8	27,3	<b>28,8</b>
Межличностный (MLI)	<b>28,2</b>	<b>28,2</b>	27,8
Внутриличностный (VLI)	26,0	28,8	<b>31,2</b>
Отношение к себе (OS)	37,2	39,7	<b>42,4</b>
Отношение к другим (OD)	39,8	41,6	<b>46,4</b>
Отношение к жизни (OL)	<b>37,8</b>	37,3	37,4
Эмоциональный коэффициент (Eqf)	114,6	119,1	<b>126,2</b>

Прежде всего, необходимо указать на тот факт, что высокий уровень культурного интеллекта у магистрантов предполагает и высокий уровень их представлений о развитии логико-математического (29,4), пространственно-визуального (28,8) и внутриличностного (31,2) интеллектов, а также отношения к себе или внутреннего эмоционального интеллекта как понимание совокупности направленных на себя эмоций (42,4), отношения к другим или социального эмоционального интеллекта как эмоций, направленных на понимание собеседника (46,4) и эмоционального интеллекта в целом. В то же время наиболее высокие оценки лингвистического (29,6) и музыкального (29,1) интеллектов характерны для респондентов со средним уровнем развития культурного интеллекта.

Наконец, испытуемые с низким культурным интеллектом имеют более высокие показатели телесно-кинестетического (30,4) и межличностного (28,2; наряду с респондентами с его средним уровнем) интеллектов и отношения к жизни (экзистенциального эмоционального интеллекта) как

эмоции, делающей жизнь более гармоничной. В своей совокупности два показателя: телесно-кинестетический и экзистенциальный эмоциональный интеллекты, обратно пропорциональны уровню развития культурного интеллекта на второй ступени обучения.

Соотношение заявленных переменных позволил проанализировать их кластерный анализ (рис. 1).

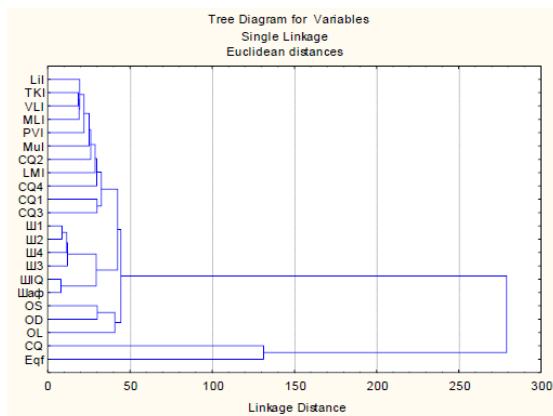


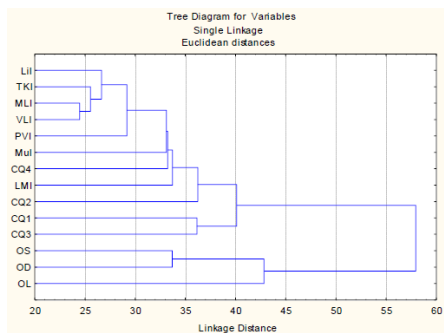
Рис. 1. Кластерный анализ структуры неакадемического интеллекта магистрантов

В результате речь может идти об автономных кластерах шкал «Анкеты предпочтений» Н. А. Аминова и М.-Ж. Шалвен, диагностирующих доминирование интеллектуального и аффективного подходов к решению проблем и выраженность четырех типов церебральных предпочтений: экспертного левого кортикального (АШ1), организаторского левого ретикулярного (АШ2), коммуникационного правого кортикального (АШ3) и тактического правого лимбического (АШ4) типов, и теста «Эмоциональный коэффициент». При этом имеет место длинный кластер их суммарных показателей: культурного и эмоционального интеллектов, обособленный от шкал названных методик.

Шкалы тестов множественного и культурного интеллектов, напротив, вошли в один суперкластер. Диадой образовали метакогнитивный (CQ1) и мотивационный (CQ3) культурные интеллекты. При этом логико-математический интеллект теста Г. Гарднера «соседствует» с совокупным кластером других интеллектов и когнитивного культурного интеллекта, с одной стороны, и с поведенческим культурным интеллектом – с другой. Таким образом, структура культурного интеллекта выглядит наиболее уязвимой по своей содержательной наполненности парциальных компонентов и удаленности интегрированного показателя.

Исключение из числа переменных шкал «Анкеты предпочтений» Н. А. Аминова и М.-Ж. Шалвен и суммарных показателей эмоционального

и культурного интеллекта, в целом, не изменило картину, представленную на рисунке 2.



**Рис. 2. Кластерный анализ структуры неакадемического интеллекта магистрантов (сокращенный вариант)**

По-прежнему имеет место взаимопроникновение двух шкал культурного (поведенческого и когнитивного) и множественного интеллекта при относительной автономности субкластера «метакогнитивный – мотивационный культурный интеллект». Представляет интерес пара «внутри- и межличностный интеллект», к которой последовательно присоединяются телесно-кинестетический и лингвистический интеллекты, а затем к этому конгломерату – пространственно-визуальный и музыкальный интеллекты, поведенческий культурный интеллект, логико-математический и когнитивный культурный интеллект.

Близость логико-математического интеллекта с поведенческим и когнитивным культурными интеллектами выглядит достаточно естественной: она отражает понимание когнитивных стратегий межкультурного взаимодействия на поведенческом уровне. Особенно, если принимать во внимание то, что для магистрантов характерно доминирование аффективного (по сравнению с интеллектуальным) подхода к решению проблем (соответственно 13,5 и 12,5).

Таким образом, у студентов магистратуры наиболее выражен поведенческий культурный интеллект и есть определенные проблемы с метакогнитивным интеллектом. Межкультурное взаимодействие осуществляется в процессе непосредственного общения с представителями других культур. Результаты нашего исследования согласуются с данными С. Гусакивской, полученными на выборке студентов первой ступени обучения [13]. Для белорусских студентов принципиальное значение имеют такие ценности, как конформность (сдерживание и предотвращение действий, включая побуждения к ним, которые могут причинить вред другим или не соответствовать социальным ожиданиям) и приверженность традициям, а также доброта (первые три ранга).

Конструкт «культурный интеллект» имеет право на статус диагностического инструментария метакогнитивных, когнитивных, мотивационных и поведенческих аспектов мультикультурной коммуникации и компетентности. Он является автономным образованием относительно эмоционального интеллекта на уровне парциальных свойств личности, и в то же время его суммарный показатель слабо дифференцирован по отношению к эмоциональному коэффициенту. Речь также может идти о комплементарности шкал культурного и множественного интеллектов, характеризуя отношение к сферам профессиональной деятельности и культурного досуга респондентов.

### Список использованных источников

1. Рождение коллективного разума: о новых законах сетевого социума и сетевой экономики и об их влиянии на поведение человека. Великая трансформация третьего тысячелетия / под ред. Б. Б. Славина. – М.: ЛЕНАНД, 2013. – 288 с.
2. Гусельцева, М. С. Психология и история: смена типов рациональности / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 13–23.
3. Лобанов, А. П. Принцип динамической типичности в исследовании индивидуального интеллекта / А. П. Лобанов // Вестн БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2012. – № 1. – С. 48–51.
4. Earley, P. C. Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence / P. C. Earley // Research in Organizational Behavior. – 2002. – Vol. 24. – P. 271–299.
5. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
6. Джалалова, А. Основы развития мультикультурной компетентности учителей / А. Джалалова. – Нарва, 2009. – 40 с.
7. Закирова, В. Г. Теории и технологии мультикультурного образования: монография: в 2 ч. / В. Г. Закирова; Л. А. Камалова. – Казань: Отечество, 2016. – Ч. 1. – 132 с.
8. Культурный интеллект как дескриптор и условие эффективности мультикультурного образования / А. П. Лобанов [и др.] // Выш. шк. – 2017. – № 6. – С. 12–15.
9. Беловол, Е. В. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке / Е. В. Беловол, К. А. Шкварило, Е. М. Хворова // Вестник РУДН. – 2012. – № 4. – С. 5–14. (Сер. «Психология и педагогика»).
10. Тесты по оценке интеллекта и познавательных процессов студентов и магистрантов / авт.-сост. А. К. Мынбаева, А. В. Вишневская. – Алматы: Қазақуниверситеті, 2013. – 120 с.
11. Эмоциональный коэффициент / Ж.-М. Беар [и др.] // Psychologies. – 2007. – № 18 (приложение). – С. 24–33.
12. Аминов, Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов. – М.: Изд-во «Институт практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.
13. Гусакивская, С. Ценности современной студенческой молодежи / С. Гусакивская // Problems of Psychology in the 21st Century. – 2014. – Vol. 8, № 1. – P. 85–95.

(Дата подачи: 28.02.2018 г.)

Д. П. Лямин

Военная академия Республики Беларусь, Минск

*D. P. Liamin*

Military Academy of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 316.64

## **ИЗУЧЕНИЕ, АНАЛИЗ И КОРРЕКТИРОВКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ МОЛОДЕЖИ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА**

### **THE STUDY, ANALYSIS AND UPDATING OF THE SOCIAL PERCEPTION OF THE ARMED FORCES OF YOUNG PEOPLE OF MILITARY AGE**

*В статье рассматриваются некоторые аспекты изучения социального восприятия молодежи призывного возраста Вооруженных Сил Республики Беларусь. Используя различные методики социальной психологии, автор экспериментальным путем выявил наиболее общие attitudes, оценил их глубину (устойчивость) и предложил способ анализа социальной установки (как базовой составляющей социального восприятия) с целью ее дальнейшей корректировки.*

*Ключевые слова: социальное восприятие; социальная установка; групповая установка; ожидания; представления; свободные ассоциации; шкала Лайкерта; выраженность установки; индекс отношения.*

*The article discusses some aspects of studying the social perception of youth of military age to the Armed Forces of the Republic and Using different methods of social psychology, the author experimentally showed the most common attitudes, appreciated their depth (resistance) and the proposed method of analysis of social attitudes (as a basic component of social perception) with the aim of further adjustments.*

*Key words: social perception; social attitude; group attitude; expectations; presentation; free Association; Likert scale; severity of setup; the index relationship.*

В настоящее время в социальной психологии большое внимание уделяется вопросам изучения и формирования общественного мнения. В данном направлении ведутся исследования как в нашей стране, так и за рубежом. Актуальность данной проблематики обусловлена возрастанием роли информационного воздействия на население во всех сферах общественной, политической и экономической жизни, возросшим влиянием средств массовой информации в вопросах формирования имиджа государственных институтов и органов государственной власти. Немаловажным направлением внутренней политики является идеологический аспект, направленный на патриотическое воспитание молодежи, формирование общих ценностей в белорусском обществе, готовности к защите независимости и территориальной целостности Республики Беларусь.

В современном мире, в случае конфликтов и различных кризисных ситуаций, все активнее применяются методы психологического воздействия

на население отдельной страны или коалиции стран-союзников. Следовательно, важным направлением работы органов власти по защите своих интересов, в том числе существующего государственного строя, является работа по защите граждан (в первую очередь молодежи) от деструктивного информационного воздействия и, одновременно с этим, формирование требуемого общественного мнения о наиболее значимых социальных объектах.

В связи с появлением на международной арене новых акторов, стремящихся к достижению своих целей, в том числе насильственным путем, становится актуальным вопрос готовности населения выполнить свой гражданский долг по защите Родины. Однако в последнее время можно отметить снижение качества призывного контингента, что частично связано с нежеланием части социально активной молодежи проходить службу в армии. В то же время, согласно Концепции национальной безопасности Республики Беларусь, одним из основных внутренних источников военных угроз для страны является ослабление в обществе чувства патриотизма, готовности граждан к вооруженной защите независимости, территориальной целостности, суверенитета и конституционного строя Республики Беларусь [1, п. 35]. Результаты анонимного опроса, проведенного в рамках исследования среди учащихся 10–11 классов средних школ г. Минска в 2017 г. (юноши допризывного возраста, выборка составила 57 человек), показали, что желание и готовность к службе в армии выразили только 11 % школьников. Причем 53 % юношей будут стремиться избежать призыва любыми законными способами, а 12 % готовы пойти на нарушение существующего законодательства.

Подобные процентные соотношения не являются критичными, однако для повышения престижа военной службы необходимо сформировать и постоянно поддерживать позитивный образ Вооруженных Сил Республики Беларусь как важного социального государственного института. Данную работу наиболее целесообразно проводить в школах, специальных и высших учебных заведениях, так как именно в этот период происходит активное формирование мировоззрения личности, самоидентификация и активное восприятие окружающего социума.

Говоря о формировании общественного мнения с практической точки зрения, одним из направлений работы в данной сфере можно рассматривать методики, ориентированные на изменение социального восприятия населения различных объектов (социальных институтов, организаций и т. д.) и процессов, протекающих в обществе. Согласно классическому определению, предложенному американским психологом Дж. Бруннером в 1947 г., социальное восприятие (социальная перцепция) – это «влияние социальных или личностных факторов на процесс восприятия, к которым могут относиться мотивация, установки, ожидания, влияние группы» [2, с. 25]. Исходя из этого одной из основных составляющих (наиболее устойчивых к изменениям) социального восприятия является социальная установка,

формируемая путем активного информационного воздействия на личность (объект воздействия) либо на социальную группу, изменяя групповые социальные установки, что в итоге приводит к изменению социальных установок членов группы. Процесс изменения групповых социальных установок, в том числе с применением современных информационных технологий, описан в статье «Изменение социальных установок населения в ходе психологической войны» [3].

Согласно концепции отношения личности В. Н. Мясичева, социальное восприятие любого объекта структурно состоит из трех взаимосвязанных составляющих: когнитивной (представление индивида об объекте, основанное на социальных установках, личном опыте, полученных ранее знаниях), эмоциональной (отношение к объекту) и поведенческой (регулирующей поведение индивида в отношении объекта) [4].

В соответствии с этим для определения образа (социального восприятия) Вооруженных Сил у молодежи призывного возраста необходимо выявить когнитивную компоненту групповой установки (общее представление об армии в выбранной социальной группе), а также преобладающее отношение к службе. Затем на основании полученных результатов можно сделать с определенной степенью достоверности определенные прогнозы поведения призывников в отношении различных мероприятий, проводимых военными комиссариатами в период призывных компаний (готовность к службе, добросовестное выполнение всех предписанных процедур, или стремление избежать призыва законными или незаконными путями). Полученные данные позволят выявить наиболее отрицательные и положительные составляющие образа Вооруженных Сил, что позволит принять своевременные меры по как устранению первых, так и усилению вторых их влияния на мнение групп.

При исследовании групповой когнитивной составляющей социального восприятия за основу данного феномена была взята социальная установка, которая, в свою очередь, определена как совокупность представлений и ожиданий индивида об изучаемом объекте.

С целью изучения когнитивной составляющей социального восприятия армии у школьников ученикам 10–11 классов (репрезентативная выборка) было предложено участие в анонимном психологическом опросе, основанном на методе свободных ассоциаций. В процессе обработки полученных результатов слова были объединены в группы по признаку «отношение к армии» (позитивное, негативное и нейтральное). Каждая группа была разбита на две подгруппы: «ожидания» и «представления». Представления рассматривались как психические образы объекта, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе предыдущего опыта [5, с. 84], а ожидания – как психологическое явление, основанное на приобретенных ранее знаниях, определяющее порядок действий для достижения определенных целей и предполагаемых результатов. Были выделены ключевые,



наиболее часто повторяющиеся слова, и это позволило сделать некоторые выводы о наиболее общих ассоциациях, связанных с Вооруженными Силами Республики Беларусь, основанных на ожиданиях и представлениях испытуемых. В группе позитивных представлений об армии (существительные) наиболее часто встречаемыми были слова «сила», «защита», «мощь». В группе негативных представлений выделялись слова, связанные с неуставными взаимоотношениями: «дедовщина», «страх», «боль», «унижение». 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 социальных группах, членом которых является потенциальный призывник. И зачастую в подобных историях происходит искажение реальных событий с целью подчеркнуть физическое, моральное преимущество рассказчика в среде сослуживцев (как правило, бывших) перед слушателями, которые не служили в армии, но для которых данная тематика является интересной в связи с предстоящим призывом.

Анализ результатов опросника ожиданий (прилагательные) показывает, что основные положительные характеристики Вооруженных Сил и службы в армии связаны с понятием патриотизма («защита Родины»), а также с формированием положительных качеств характера личности («воспитание патриотизма», «дисциплинированность», «мужество») и физического развития военнослужащего. Кроме того, от службы молодежь ожидает приобретения новых, специфических знаний, навыков и умений, связанных с выживанием в экстремальных условиях и получением практики владения оружием и военной техникой.

Однако здесь необходимо учитывать основные потребности молодежи, ее направленность, сферу жизненных интересов. Безусловно, по мнению подростков, служба в армии может принести определенную пользу в плане личностного развития, но в целом это не способствует достижению основных жизненных целей и не лежит в сфере основных жизненных приоритетов. Согласно исследованиям, проведенным Центром социологических и политических исследований БГУ, в настоящее время наблюдается динамика снижения влияния на молодежь идеологизированных целей и средств, далеких от собственных потребностей индивидов [6, с. 4]. Скорее всего, это и объясняет нежелание проходить срочную службу в армии, несмотря на положительное отношение к Вооруженным Силам в целом. Поэтому основными отрицательными групповыми характеристиками службы являются понятия, связанные с бесполезной тратой времени («скудная», «бесполезная»).

С целью изучения эмоциональной компоненты социального восприятия армии испытуемым было предложено описать эмоции, которые они испытывают при мысли о службе в рядах Вооруженных Сил.

В результате обработки результатов опросников «Свободные ассоциации» (первая часть исследования) выявлены преобладающие групповые установки (на основе пиковых значений) школьников выпускных классов в отношении Вооруженных Сил Республики Беларусь.

### *1. Когнитивная составляющая «Основные представления».*

1.1. Приоритетной задачей армии как социального института в нашей стране является защита Родины и ее граждан от различных угроз, причем Вооруженные Силы Республики Беларусь в целом готовы и способны выполнить данную задачу. Однако себя частью этой системы большинство подростков не воспринимают, не осознавая реальность существования этих угроз и вызовов.

1.2. Наличие неуставных взаимоотношений в солдатской среде (так называемая «дедовщина»). Это явление связано с физическими и моральными унижениями, а также выполнением хозяйственных работ, не связанных напрямую с процессом боевой подготовки.

### *2. Когнитивная составляющая «Основные ожидания».*

2.1. Приобретение новых, специальных знаний, навыков, умений, при этом потеря времени, отсутствие личностного роста. Достаточно узкая специфичность получаемых навыков. Отсутствие интеллектуального развития, а также развития в предполагаемой профессиональной сфере (что является приоритетным для молодежи). Хорошее физическое развитие, однако не связанное с улучшением состояния здоровья (что является одним из основных жизненных приоритетов современной молодежи).

2.2. Развитие дисциплинированности и исполнительности (положительные качества, которые, возможно, помогут в дальнейшем при построении профессиональной карьеры).

2.3. Приобретение новых друзей (развитие коммуникабельности, умения выстраивать отношения со сверстниками из различных социальных групп), т. е. накопление социального капитала. Однако это не является приоритетным для школьника, так как учащиеся выпускных классов не в полной мере осознают возможность использования собственных социальных связей и знакомств в качестве ресурса для достижения жизненных целей.

### *3. Эмотивная составляющая.*

3.1. Гордость, возникающая при мысли о Вооруженных Силах Республики Беларусь. Предположительно, данное чувство обусловлено общим отношением к армии как к некой абстрактной организации, сложившимся в современном белорусском обществе, основой которого является героическое, боевое прошлое народа, боевые традиции ВС, сложившиеся во время Великой Отечественной войны, а также в послевоенный период.

3.2. Страх (обусловленный 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 реальный социальный институт с определенными правилами, ограничениями и трудностями.

#### *4. Поведенческая составляющая.*

Как было сказано ранее, поведенческая сфера в отношении службы в армии обусловлена в том числе и соответствием ожиданий, представлений основным потребностям молодежи. Следует отметить, что в настоящее время учащиеся выпускных классов средних школ приоритетным для себя видят деятельность, связанную с обеспечением материального благополучия, а также с достижением высокого, конкурентоспособного на рынке труда уровня профессионализма [6, с. 7]. Поэтому можно сделать вывод, что, не смотря на преимущественно позитивное отношение к армии, большинство опрошиваемых желали бы избежать службы в армии в случае предоставления им законной возможности сделать это. Большинство подростков готовы приложить усилия для того, чтоб избежать призыва, однако только незначительная часть из них считают приемлемым для себя нарушение существующего законодательства.

Опрос показал, что мысли об армии вызывают у потенциальных призывников чувства беспокойства и страха, что связано с необходимостью изменения привычного образа жизни, а также с неопределенностью, отсутствием полной и достоверной информации о предстоящей службе.

Если говорить о наиболее общих групповых установках учеников выпускных классов средних школ, то после обработки результатов опроса можно выделить следующие:

1. Армия – это организация, готовая и способная защитить Родину и ее граждан от различных угроз.
2. Армия – место приобретения новых, специальных знаний, навыков, умений, связанных умением выживать и владеть оружием, хорошая возможность для повышения уровня физической подготовки.
3. Время, проведенное в армии, будет потрачено в основном без пользы, приобретенный там опыт практически не применим в дальнейшем для достижения профессиональных успехов, не будет способствовать повышению материального благополучия.

4. Прохождение срочной службы в Вооруженных Силах связано с выполнением большого объема хозяйственных работ, а также с таким социальным явлением, как неуставные взаимоотношения («дедовщина»).

Затем, с целью исследования и оценки выраженности и устойчивости социальных установок, был проведен второй этап психологического исследования (выборка составила 58 человек, учащиеся выпускных классов средних школ г. Минска). На данном этапе использовалась методика сумматорных шкал Лайкерта, являющаяся простой в построении и обладающая удовлетворительной надежностью и валидностью [7]. Для этого на основе первого этапа исследования и полученных результатов был разработан пятибалльный униполярный опросник, позволяющий оценить степень отношения респондента к измеряемому объекту. Показателем устойчивости социальной установки в данном случае можно считать средний индекс отношения к измеряемому объекту, определяемый по следующей формуле:

$$\sum \text{баллов} / \text{число респондентов.}$$

Результаты опроса приведены в таблице 3.

Таблица 3

**Оценка выраженности и устойчивости социальных установок школьников относительно ВС РФ**

<b>Вопрос (установка)</b>	<b>Совершенно не согласен (1 балл)</b>	<b>Частично не согласен (2 балла)</b>	<b>Не могу сказать, не знаю (3 балла)</b>	<b>Частично согласен (4 балла)</b>	<b>Полностью согласен (5 баллов)</b>
Армия – это организация, готовая и способная защитить Родину и ее граждан от различных угроз	3,4 %	8,6 %	15,5 %	34,4 %	38,1 %
Больше всего в армии я боюсь дедовщины и различных унижений	22,4 %	17,2 %	22,4 %	24,2 %	13,8
В армии я проведу время с пользой для себя	39,8 %	17,2 %	15,5 %	24,1 %	3,4 %
Армия поможет мне стать сильнее и выносливее	10,3 %	10,3 %	15,5 %	44,9 %	19 %
Армия – место приобретения новых, специальных знаний, навыков, умений, связанных с умением выживать и владеть оружием	5,2 %	8,6 %	12 %	43,2 %	31 %
Армия делает человека умнее, находчивее	25,9 %	22,4 %	22,4 %	29,3 %	
Армия развивает дисциплинированность и исполнительность	3,4 %	12 %	13,8	39,8 %	31 %
В армии у меня появится много новых друзей	20,6 %	20,6 %	39,8 %	13,8 %	5,2 %
Когда я думаю о службе в армии, я чувствую гордость	27,6 %	22,4 %	29,3 %	15,5 %	5,2 %
Мысли об армии вызывают страх	25,9 %	31,1 %	12 %	19 %	12 %
Когда я думаю об армии, наибольшее беспокойство вызывают неизвестность и неопределенность	19 %	22,4 %	22,4 %	25,9 %	10,3 %
Меня больше всего пугает необходимость смены привычного образа жизни	20,6 %	19 %	20,6 %	25,9 %	13,9 %

Анализ результатов опроса показал, что наиболее устойчивыми социальными установками к армии у школьников являются агитуды, определяющие основное предназначение данного социального института (защита

Родины и ее граждан от различных угроз, ряд 1) – индекс отношения 4, а также основанные на ожиданиях специфических качественных изменений личности:

- физическое развитие – индекс отношений 4;
- приобретение новых, специальных знаний, навыков, умений – индекс отношений 4;
- развитие дисциплинированности и исполнительности – индекс отношений 5.

В свою очередь установки, связанные с негативными эмоциями и чувствами (страх, неуверенность), имеют средний индекс отношений 3, что показывает на способность к достаточно быстрым изменениям в положительную или отрицательную стороны в зависимости от направленности информационного воздействия.

Наиболее низкий 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.

Большое внимание вопросам формирования и изменения социальных установок уделяется в работах С. Московичи, который выделил ряд значимых факторов, оказывающие влияние на скорость изменения аттитюда [8, с. 24]. В этой связи первым шагом будет являться определение источника информационного воздействия, наиболее авторитетного для выбранной аудитории (социальной группы).

На основании полученных данных можно предположить, что для формирования и поддержания требуемого позитивного образа Вооруженных Сил целесообразно в рамках школьных занятий по допризывной подготовке, а также в часы внеклассной работы организовывать и проводить встречи с представителями военных комиссариатов, военнослужащими срочной службы, а также с лицами, ранее отслужившими и уволенными в запас. Однако при проведении данных мероприятий следует принимать во внимание тот факт, что общение на официальном уровне снижает степень доверия подростка к источнику. При этом для повышения эффективности информационного воздействия необходимо учитывать стиль общения и стилистику речи, принятую в определенной социальной группе. С этой целью представляется целесообразным организовывать псевдослучайные или на первый взгляд незапланированные встречи с военнослужащими, особенно рядовым составом. Информация, полученная от служащих либо недавно отслуживших ровесников, будет восприниматься как наиболее достоверная и авторитетная.

Рассматривая пути формирования (коррекции) социального восприятия армии, необходимо уделять серьезное внимание информационному воз-

действию на школьников посредством сети Интернет. Сильное влияние на формирование установок оказывает содержание сайтов, посвященных Вооруженным Силам, особенно информация, содержащаяся в различных группах социальных сетей. Причем в настоящее время информация преподносится уже с учетом особенностей восприятия информации определенной аудиторией. С учетом высокой степени доверия молодежи к такого рода информационным ресурсам и на основании выявленных общих социальных установок, их устойчивости можно определить основные сферы жизнедеятельности Вооруженных Сил (любого социального института), вызывающие наиболее острую реакцию населения и служащие основой формирования общественного мнения о данном социальном объекте.

Непосредственно воздействие на реципиентов возможно, кроме того, через так называемых «лидеров мнений», «виртуальных оппонентов», «банков общественного мнения» [9].

Таким образом, целенаправленно и с необходимой периодичностью проводя работу по исследованию социальных установок населения в сфере образования (когнитивной и эмоциональной составляющей), своевременно воздействуя на них, можно не только спрогнозировать, но и смоделировать поведение людей относительно выбранных социальных объектов.

#### **Список использованных источников**

1. Об утверждении Концепции национальной безопасности Республики Беларусь: Указ Президента Респ. Беларусь, 9 нояб. 2010 г., № 575 // Национальный 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: 05.07.2017.
2. *Андреева Г. М.* Социальная перцепция феномен восприятия, Дж. Брунер (1947 г.) / Г. М. Андреева. – М.: Литература, 1981. – 146 с.
3. *Лямин, Д. П.* Изменение социальных установок населения в ходе психологической войны / Д. П. Лямин // Вестн. Военн. акад. Респ. Беларусь. – 2015. – № 4. – С. 154–160.
4. *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.
5. *Маклаков, А. Г.* Психология и педагогика. Военная психология: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
6. *Булынько, Д. М.* Молодежь суверенной Беларуси: штрихи к портрету / Д. М. Булынько. – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – 192 с.
7. *Likert, R. A.* Technique for a meas of attitudes / R. A. Likert // Archive of Psychology. – 1932. – Vol. 7, № 40.
8. *Московичи, С.* Социальная психология / С. Московичи. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.

**(Дата подачи: 29.01.2018 г.)**

*Т. Н. Малостева*

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,  
Минск

*T. N. Malastseva*

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

УДК 005.95

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КАК УСЛОВИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ**

## **APPROACHES TO THE DEFINITION OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AS A CONDITION OF PROFESSIONAL MOBILITY IN SPHERE OF MANAGEMENT**

*В статье рассматриваются основные подходы к понятию психологической устойчивости. Акцентируется внимание на необходимости научной разработки влияния психологической устойчивости на профессиональную мобильность в сфере управления.*

*Ключевые слова: психологическая устойчивость; профессиональная мобильность; эмоциональная устойчивость; эффективное функционирование.*

*The article discusses basic approaches to the concept of psychological resilience. The main conclusion to be drawn from this work is that is necessary to development the influence of psychological resilience on professional mobility in the field of management.*

*Key words: psychological resilience; professional mobility; emotional resilience; efficient performance.*

При рассмотрении проблем профессиональной деятельности в сфере управления особое внимание заслуживает исследование личностных характеристик руководителя, способствующих его адекватной реализации своих управленческих функций. Особенное значение это положение приобретает в свете решения приоритетных задач, обозначенных в Программе социально-экономического развития Беларуси на 2016–2020 гг. и Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. Анализ этих документов показал, что в нашей стране последовательно и системно будет идти поиск эффективных способов и приемов управления, где особое место займут положения ресурсосберегающей организационной структуры «бережливое производство», усилится ответственность руководителей за уклонение от принятия решений, а одним из ключевых показателей эффективности деятельности руководителя станет максимизация прибыли [1–3].

Таким образом, возникают задачи поиска и формирования «новых» людей, необходимых производству, исследования личностных образований, способствующих или мешающих эффективному управлению. Нам пред-

ставляется, что такая характеристика, как «психологическая устойчивость», претендует на роль своего рода системообразующего ядра руководителя нового типа.

Категория «устойчивость» пришла в психологию из технических наук, где показателем устойчивости системы считается способность испытывать внешние воздействия без разрушения. Понятие «психологическая устойчивость» как никакое другое требует строгой конкретизации. В целом в психологии термин «устойчивость» занимает достаточно прочную позицию. Л. В. Заварзина (2002) в качестве примера приводит 19 обнаруженных ею в литературе терминов, содержащих понятие «устойчивость». Это устойчивость психики, личности, личностных черт, психических свойств и поведения; устойчивость профессиональной деятельности, направленности и мотивации; психическая, нервно-психическая, волевая, эмоциональная, эмоционально-волевая, психологическая, социально-психологическая и морально-психологическая устойчивость; стрессоустойчивость, помехоустойчивость и устойчивость к нагрузкам. В таблице 1 приведены подходы к понятию психологической устойчивости, концепции которых наиболее соответствуют нашему исследованию.

Таблица 1

**Основные подходы к определению «психологической устойчивости»**

О. А. Сиротин, 1973	Эмоциональная устойчивость	Качество личности, тесно связанное с надежностью деятельности человека в экстремальных условиях.
А. М. Аболин, 1974		Способность успешно осуществлять сложную и ответственную деятельность в напряженной эмоциональной обстановке...без значительного отрицательного влияния последней на самочувствие, здоровье и дальнейшую работоспособность
Л. И. Божович, 1966; В. Э. Чудновский, 1968–1981; А. В. Петровский, 1975	Устойчивость личности	Устойчивость поведения как результат последовательного стремления человека к определённой заранее поставленной цели; устойчивость научных взглядов и убеждений; устойчивость как результат ориентировки поведения на определённые «нравственные инварианты»
Л. С. Выготский, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов	Проблема устойчивости как равновесного состояния системы	Особое внимание уделялось той стороне функционирования системы, которая связана с самоорганизацией деятельности и поведения, созданием алгоритмов или моделей, целенаправленно изменяющих действия и функционирование системы, улучшающих его взаимодействие со средой



А. Г. Маклаков	Личностный адаптационный потенциал	Определяет устойчивость человека к экстремальным факторам. Включает в себя нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, ощущение социальной поддержки, уровень конфликтности личности; опыт социального общения
Г. С. Никифоров	Психологическая устойчивость	Синтез отдельных качеств и способностей, в котором объединяются уравновешенность, стойкость, стабильность и сопротивляемость
С. Кобаса	<i>Hardiness</i>	Особенность личности, которая в отечественной литературе переводится как выносливость, стойкость или жизнестойкость, смелость, отвага, крепость, дерзость
С. Мадди	<i>Hardiness</i>	Интегративное качество личности, являющееся показателем психического здоровья человека. Состоит из трёх компонентов: обязательности, контроля и способности принять вызов. Обязательность – тенденция полностью отдаваться своему делу, смысловая и целевая ориентация человека. Включённость – важное определение себя и окружающего мира, а также характера их взаимодействия. Контроль – тенденция думать и поступать так, как будто существует реальная возможность влиять на ход событий. Вызов (способность принять вызов) означает восприятие опасности как сложной задачи, знаменующей собой очередной поворот изменчивой жизни, побуждающий человека к непрерывному росту

Традиционно в советской, российской и белорусской психологии исследовалось понятие эмоциональной устойчивости (Л. М. Аболин, М. И. Дьяченко, В. Л. Маришук, В. А. Пономаренко, Л. А. Кандыбович и др.). В основании лежал подход К. К. Платонова, считавшего, что устойчивость личности детерминирована темпераментом, который, в свою очередь, влияет на особенности психических процессов и проявляется относительно независимо от содержания деятельности индивида.

Способность к сохранению профессиональной работоспособности в условиях эмоциональных воздействий достаточно длительное время анализировалась в рамках инженерной психологии (Ф. Д. Горбов, В. И. Лебедев, К. М. Гуревич). Особенно большое значение приобрело изучение феноменов психологической устойчивости в связи с изменившейся ролью и удельным весом информационного фактора. Так, В. И. Медведев рассматривает проблему устойчивости через призму проблемы адаптации и приспособления к увеличивающемуся объему информации, применяя при этом уровневый подход. Большой вклад в разработку понятия «психологическая устойчивость» внесли военные психологи. Так, В. В. Варваров для вычисления психологической устойчивости предлагает сравнивать результаты деятельности человека, который сначала выполнял задание в обычных условиях, а затем под воздействием факторов, вызывающих психическое напряжение.

Еще один подход к устойчивости разрабатывают В. Э. Чудновский, Л. И. Анцыферова, Б. Ф. Ломов, Л. Г. Дикая. Здесь устойчивость связывается с активностью и успешностью самореализации личности и рассматривается как результат филогенетического и онтогенетического развития индивида. Данное направление основывается на работах С. Л. Рубинштейна, который указывал, что «чувства человека в один период или эпоху его жизни не являются всегда непрерывным продолжением, более или менее осложненным, его чувств в предшествующий период. Связь чувств с настоящими установками личности существеннее, чем связь их с прошлыми чувствами» [4, с. 511]. Представители данного подхода указывают, что, несмотря на то, что система в целом претерпевает изменения, некоторые ее свойства (инварианты) сохраняются неизменными. Поэтому устойчивость – это скорее изменчивость, нежели неизменность. В. Э. Чудновский пишет, что любая система, характеризующаяся устойчивостью, «имеет в своей основе две противоречивые тенденции: а) приспособление к определенным ситуациям и шаблонизация соответствующих способов поведения и б) выход за пределы ситуации, ориентация на отдаленные факты, наличие определенной гибкости, динамичности» [5, с. 25]. Вместе с тем Чудновский подчеркивает, что для устойчивости личности «характерна способность человека преобразовывать собственное поведение в соответствии с определенными потребностями и намерениями» [5, с. 28].

Проблема устойчивости рассматривалась в трудах А. Н. Леонтьева. Он указывал, что основной узловым вопросом становления личности превращается в вопрос о том, как мотивы (побуждения), обусловленные теми или иными обстоятельствами, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность. В то же время структура «личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий» [6]. Леонтьев выделяет три основных параметра: широту связей человека с миром, степень их иерархизированности и общую структуру. В результате данным автором было сформулировано

фундаментальное положение, которое соответствует ситуационному подходу. Суть этого положения в том, что любые формы активности субъекта пересекаются между собой и формируют так называемый «центр личности», называемый Я, который находится «не в индивиде, не за поверхностью его кожи, а в его бытии» [6, с. 80]. Таким образом, реальное поведение человека зависит не только от его индивидуально-личностных особенностей, но и от тех ситуаций, в которые он бывает вовлечен. Человек в процессе самореализации может владеть ситуацией благодаря знаниям своих особенностей и возможностей, в том числе и типологических. Устойчивость такой личности прямо зависит от максимального использования преимуществ своей психической организации и нейтрализации ее недостатков.

В «классической» отечественной психологии практически все авторы опирались на сопоставление результата деятельности в сложных условиях с комплексом психофизиологических и психических данных, выявленных у человека. Как отмечает Т. В. Рогачева, при таком подходе существовала высокая вероятность расхождения объективного характера целей деятельности с генетически обусловленными защитными биологическими реакциями организма, выраженными в состояниях усталости, испуга, паники и пр. Кроме того, эмоциональная реакция, по которой предлагалось измерять наличие-отсутствие эмоциональной устойчивости, может быть не выражена, работоспособность сохранена, а надежность при этом снижена. Известно также, что продуктивность деятельности является функцией психического напряжения (закон Йеркса-Додсона), которое неизбежно сопутствует сложной деятельности [7]. Зарубежные психологи рассматривают психологическую устойчивость через показатели выносливости и сопротивляемости, подчеркивая тем самым значимость личностного фактора. Американские психологи Кобаза и Пусетти считают, что человек, характеризующийся как психологически устойчивый, имеет достаточно ресурсов для противостояния различным стрессорным воздействиям.

С новых позиций Т. В. Рогачева предлагает рассматривать психологическую устойчивость как особую организацию существования личности как системы, которая обеспечивает максимально эффективное функционирование более сложной системы «человек – среда» в конкретной ситуации. Исходя из этого определения, можно задавать границы психологической устойчивости, которые сводятся к потенциальным возможностям человека и объективным требованиям конкретной ситуации. Другими словами, данное определение указывает на наличие или отсутствие гармоничных отношений системы «человек – среда» [7].

Основываясь на подходах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Э. Чудновского, можно сделать вывод о том, что психологическая устойчивость является условием профессиональной мобильности, которая в управленческой сфере, по мнению А. Г. Фадиной и Б. В. Кайгородова, определяется как готовность и способность управленца к смене содержания соб-

ственной деятельности, оперативному решению стратегических и тактических задач, возникающих под влиянием технических и технологических преобразований, с минимальными затратами и максимальной реализацией технических и человеческих ресурсов [8].

Понятие профессиональной мобильности вошло в отечественную педагогическую и психологическую литературу в начале 80-х гг. XX в. и первоначально означало способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [9]. Исследования, посвященные изучению эффективности управленческой деятельности во взаимосвязи с готовностью к профессиональной мобильности и психологической устойчивостью личности, на сегодняшний день отсутствуют. Вместе с тем наличие данной взаимосвязи достаточно очевидно.

Мы считаем, что большие возможности для эффективности управления заложены в прояснении связи психологической устойчивости и способов управления. Внутреннее психологическое напряжение влияет на эффективность управления, но и управление порождает внутреннее напряжение. От того, как человек справляется с внутренними конфликтами, и будет зависеть эффективность руководителя. В процессе управления реализуются разнообразные функции, актуализируя проблему профессиональной мобильности. Большинство экспертов сходятся во мнении, что существует пять основных функций, которые выполняют руководители: планирование, организация, управление персоналом, руководство, контроль. Закрепление управленческих функций осуществляется как должностными инструкциями, здравым смыслом, так и профессиональными задачами и профессиональной ситуацией, ее спецификой. Не существует единого набора функций, благоприятного для конкретной профессиональной ситуации, так как очень сложно в производстве найти типичные ситуации, они всегда новые в зависимости от индивидуально-психологических особенностей людей, времени и пространства. В то же время каждое решение задачи требует наличия алгоритма и определенных этапов. Принятие решения, контроль, мотивация персонала и т. д. всегда достаточно строго регламентированы. Есть начало и конец, содержание и структура. Изменение внешних условий деятельности ведет к необходимости проявлять руководителю профессиональную мобильность, потенциальная способность к которой зависит от психологической устойчивости субъекта управления. В своем исследовании А. Г. Факина и Б. В. Кайгородов выявили качества, способствующие формированию готовности к профессиональной мобильности. Такими качествами являются: эмоциональная устойчивость, критичность мышления, находчивость, гибкость, умеренная склонность к риску, толерантность к двусмысленности или неопределенности.

Таким образом, влияние психологической устойчивости на профессиональную мобильность в сфере управления нуждается в более глубоком изучении. Продуктивным представляется формирование и развитие профессиональной мобильности в сфере управления как условия, повышающего конкурентоспособность управленческой элиты Республики Беларусь на современном этапе развития.

### Список использованных источников

1. Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: Указ Президента Респ. Беларусь, 15 дек. 2016 г. № 466 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2016. – 1/16792.

2. Об утверждении комплекса мер по реализации Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 12 янв. 2017 г. № 18 // Совет Министров Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.government.by/ru/solutions/2772>. – Дата доступа: 19.12.2017.

3. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]: Эконом. бюллетень научн.-исслед. эконом. ин-та М-ва экономики Респ. Беларусь – 2015. – № 4(214). – Режим доступа: [http://scienceportal.org.by/upload/2015/August/National\\_Strategy\\_of\\_Social\\_and\\_Economic\\_Development\\_2030.pdf](http://scienceportal.org.by/upload/2015/August/National_Strategy_of_Social_and_Economic_Development_2030.pdf). – Дата доступа: 19.12.2017.

4. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд., 1946 г. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

5. *Чудновский, В. Э.* Нравственная устойчивость личности / В. Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

6. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

7. *Рогачева, Т. В.* Представления о психологической устойчивости как предпосылке психологического здоровья [Электронный ресурс] / Т. В. Рогачева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – № 4(27). – URL: <http://mprj.ru> – Дата доступа: 23.02.2018.

8. *Фадина, А. Г.* Профессиональная мобильность и внутриличностные конфликты в сфере управления / А. Г. Фадина, Б. В. Кайгородов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-mobilnost-i-vnutrilichnostnye-konflikty-v-sfere-upravleniya>. – Дата доступа: 20.02.2018.

9. *А. Я.* Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru/handbook/p/prof762.html>. – Дата доступа: 26.02.2018.

(Дата подачи: 27.02.2018 г.)

*Л. В. Марищук*

Российский государственный социальный университет,  
Минский филиал, Минск

*О. К. Войтко*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*L.V. Marischuk*

Russian State Social University, filial in Minsk, Minsk

*O. K. Voytko*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank,  
Minsk

УДК 378.015.31

## **ТИПОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

### **STUDENTS-PSYCHOLOGISTS PROFESSIONAL SPEECH ACTIVITY TYPOLOGY**

*В статье представлены результаты исследования профессиональной речевой деятельности (ПРД) студентов-психологов. Методы исследования – интервью, контент-анализ, авторская методика оценки коммуникативных качеств речи. Выделены структурные компоненты ПРД – терминология и культура речи. Приведены результаты кластерного анализа, на основании которого разработана типология ПРД студентов 2–5 курсов Института психологии.*

*Ключевые слова: профессиональная речевая деятельность; терминология; культура речи; качества речи; усвоение; кластерный анализ; типология; студенты-психологи.*

*Students-psychologists professional speech activity (PSA) research results presented in this article. The research methods are interview, content analysis, author's communicative qualities of speech evaluation technique. Structural components of professional speech activity – terminology and culture of speech picked out. Cluster analysis results on which basis 2–5 course students from the Institute of Psychology professional speech activity typology formed.*

*Key words: professional speech activity; terminology; speech culture; typology; speech qualities; students-psychologists; cluster analysis.*

Актуальность вопросов, обсуждаемых в статье, связана с тенденцией возрастающего интереса к профессии психолога. Сегодня психологи работают не только в сфере образования, но и в социальных, медицинских учреждениях, на промышленных предприятиях, в IT-компаниях, государственных и частных психологических центрах. Психологическая помощь необходима для решения широкого спектра проблем, связанных с взаимоотношениями в коллективе, от эффективности деятельности которого зависит успех общего дела, психическое либо психологическое здоровье конкретно-

го человека. Психологи проводят индивидуальные консультации, тренинги, психологическую диагностику, профилактику, просвещение, формируя интерес к развитию психологической культуры общества. Исследованию личности психолога посвящены работы отечественных [1; 2; 3; 4] и зарубежных [5; 6] исследователей. Особое внимание уделено профессиональной деформации специалиста-психолога в различных сферах трудовой деятельности [7; 8]. Профессия психолога относится к ряду «помогающих» профессий сферы «человек – человек», что предполагает непосредственное и опосредованное общение с партнером по коммуникации, требует ответственного и внимательного отношения специалиста к форме и содержанию текста передаваемого речевого сообщения.

Интерес к речи как самостоятельному аспекту предмета психологии возник еще в 30-х гг. XX в., что подтверждают исследования речи в общей структуре личности, общении, сопровождении трудовой деятельности, создав прочную основу для интерпретации ее самой как деятельности [9; 10]. Позднее фокус внимания исследователей, занимающихся проблемами речи, переключился на исследование особенностей речи специалистов конкретных профессий сферы «человек – человек». Так, Л. В. Супрунова определяет речь преподавателя как речевую деятельность в процессе целенаправленного взаимодействия со студентами в соответствующих коммуникативных ситуациях, основанную на принципах классической риторики [11]. Речь юриста отличается публичностью, логической стройностью, богатством словаря, разнообразием грамматических конструкций, художественной выразительностью, нормативностью, точностью, чистотой, подготовленностью [12; 13]. Речевой деятельности врача присущи правильность, стилистическая грамотность, соблюдение речевых этических норм беседы с пациентом, предполагающее доступный синтаксис и лексику, способствующие благожелательности пациента [14]. Речевая деятельность психолога, по мнению Т. В. Каменевой, – осуществление фасилитирующей функции с помощью языка в условиях оказания психологической помощи, проявление психологической культуры личности [8]. Общей особенностью говорения как вида речевой деятельности, объединяющей специалистов вышеуказанных профессий, является высокий уровень общей и речевой культуры. В то же время отличительными особенностями речевых высказываний является преимущество тех или иных качеств речевой деятельности, позволяющих определить ее наибольшую эффективность: у преподавателя – обучающий характер речи, у юриста – точность и подготовленность, у врача – этичность, терминологическая грамотность и точность.

Профессиональная речевая деятельность (ПРД) психолога, по нашему мнению, представляет собой целесообразное формулирование речевого высказывания с использованием языковых средств, в том числе терминологии, адекватных запросу клиента и ситуации общения. Трудности, возникающие у молодых специалистов в профессиональной деятельности либо на произ-

водственных практиках, зачастую связаны с общением, что переводит фокус внимания исследователей с диагностики речевой деятельности состоявшихся психологов на процесс их профессиональной подготовки.

Целью проведенного исследования было изучение уровня развития ПРД студентов 2–5 курсов факультета психологии (ныне Институт психологии) Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Структурными компонентами ПРД студентов-психологов являются культура речи, понимаемая как тесно связанная с общими способностями интеграция нормативности, содержательности и выразительности, определяющая ее воздейственность, как проявление достаточного уровня образованности, обеспечивающая доступность излагаемого для собеседника, и профессиональная терминология. В исследовании культура речи представлена коммуникативными качествами, объединенными в категории на основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме культуры речи [15; 16; 17], и факторного анализа, позволяющего классифицировать массив данных, определяя структуру взаимосвязей между переменными. Категория «содержательность» представлена качествами речи: информативность, точность, аргументированность, грамотность, логичность; «выразительность» включает громкость, темп, интонационную выразительность, готовность к речи; «ясность» образуют вынятность и фонация; «воздейственность» – чистота и уверенность, «этичность» – вежливость и корректность.

На втором этапе исследования была разработана методика оценки уровня сформированности выделенных качеств ПРД студентов 2-го (n = 157), 3-го (n = 136), 4-го (n = 49) и 5-го (n = 126) курсов, всего 468 человек.

На третьем этапе исследования было проведено интервьюирование испытуемых, результаты которого записаны на электронный носитель. Все участники отвечали на следующие вопросы экспериментатора:

1. Что такое способности и как они проявляются у людей?

2. Что такое «общие» и «специальные» способности? Приведите примеры.

На четвертом этапе результаты интервью, записанные на электронный носитель, транскрибировались и обрабатывались с помощью метода контент-анализа (кроме того, подсчитывалось количество грамматических и стилистических ошибок в тексте затранскрибированного интервью, повторы, логические и не логические паузы, точность формулировок терминов и употребления понятий в контексте, наличие слов-паразитов, общее количество лексических единиц, лексическое разнообразие). С помощью разработанной методики оценки качеств речевой деятельности студентов-психологов и таблицы оценок каждого качества все они оценивались по 3-балльной шкале (1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний, 3 балла – высокий).

Основу разработанной типологии ПРД студентов-психологов на основании факторного анализа составили выделенные нами 4 категории качеств

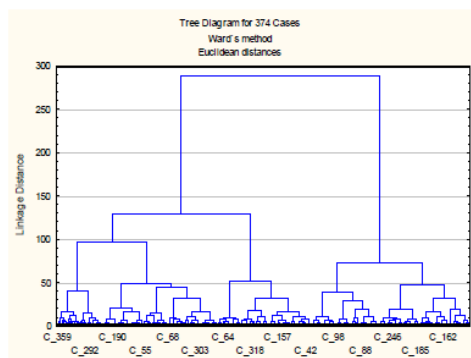


речевой деятельности, включающие разное количество переменных, их выраженность в речевой деятельности испытуемого и уровень знания профессиональной терминологии. Уровень знания студентами профессиональной терминологии определялся с помощью метода прямого толкования термина. Участникам исследования следовало сформулировать определения 10 категорий психологии: личность, деятельность, психика, метод, навык, характер, способности, темперамент, ощущение, восприятие. За каждое верное толкование испытуемый получал 1 балл; при неточном объяснении понятия, но с сохранением смысла, – 0,5 балла; при использовании подмены понятий либо отсутствии ответа – 0 баллов.

Следующим этапом было определение типов ПРД студентов-психологов, структурными компонентами которой являются культура речевой деятельности (выделенные 4 категории качеств речи) и знание профессиональной терминологии в соответствии с учебными планами и стандартами специализации. Категория «этичность» ПРД студентов-психологов не диагностировалась, чему препятствовала ситуация интервьюирования. «Вежливость» и «корректность» могут быть диагностированы только в процессе учебно-профессиональной (на производственной практике) либо профессиональной деятельности психолога с клиентом.

Коммуникативные качества испытуемых были подвергнуты кластерному анализу. Для определения количества кластеров было выбрано пороговое расстояние 90 (охватывающее большинство значений), при котором выделяется 4 кластера. В результате чего по схожести структуры компонентов ПРД испытуемых мы сочли целесообразным разделить на 4 класса.

Для наглядности отразим представленные результаты на рисунке 1.



**Рис. 1.** Дендрограмма результатов классификации испытуемых по уровню сформированности качеств ПРД и знанию профессиональной терминологии

С помощью дисперсионного анализа (F-критерий) было определено, что все переменные (содержательность, выразительность, ясность, воздей-

ственность, знание терминологии) различаются во всех 4-х кластерах, так как уровень значимости для всех категорий ПРД очень высок ( $p = 0,000001$ ). Следовательно, все выделенные категории являются критериями классификации, что позволяет перейти к расчету средних арифметических для всех указанных переменных, представленных в четырех классах (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты кластерного анализа (типы ПРД) студентов-психологов второго, третьего, четвертого и пятого курсов**

Название переменной	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
Содержательность	3,37	5,22	4,75	7,23
Выразительность	3,33	6,30	3,82	6,97
Ясность	3,37	6,68	5,75	5,86
Воздейственность	3,78	4,08	5,29	6,78
Знание терминологии	4,04	4,27	6,47	6,80

Полученные в ходе теоретического и кластерного анализа данные позволяют разработать типологию ПРД на основе системного [18] и деятельностного подходов [19; 20]. В качестве системообразующего фактора выступает культура речи, представленная объединенными в категории речевыми качествами, взаимосвязанными между собой в каждой категории и между категориями. Приняв их за основу в качестве компонентов ПРД, проанализируем когнитивную (знание предмета речи) и функциональную (способность выразить либо использовать это знание) составляющие.

Было выделено четыре основных типа ПРД студентов-психологов.

1. **Неразвитый тип** (первый кластер). *Когнитивный компонент*: отсутствие элементарных знаний в области психологической науки (содержательности), связи между психическими явлениями, незнание, но узнавание профессиональной терминологии. *Функциональный компонент*: неспособность высказаться на профессиональную тему (бедность словарного запаса, не логические паузы). Уточняющие вопросы экспериментатора не стимулировали поиск ответа на них испытуемого. Речь неуверенна, тиха, неэмоциональна, невыразительна, студент демонстрирует незнание терминологии, отсутствие инициативы и активной включенности в диалог.

2. **Элементарный тип (Multum, non multa)** (второй кластер). *Когнитивный компонент*: знание простых, элементарных психологических понятий, общая осведомленность, не знание, но узнавание психологической терминологии в контексте сказанного, многословие, перегруженность речи словами-паразитами, междометиями. *Функциональный компонент*: речи свойственна беглость, эмоциональная выразительность. Испытуемый способен поддержать разговор, аргументировать сказанное, установить причинно-следственные связи, но не всегда успешно, активно включиться в

диалог. Одновременно наблюдались: разговорный стиль, уход от конкретного вопроса, темы, низкий уровень точности, скрытая неуверенность, использование логических и пустых пауз. В процессе интервьюирования прослеживалась активная жестикуляция.

3. **Воспроизводящий тип** (третий кластер). *Когнитивный компонент*: высокий уровень общей осведомленности, знание профессиональной терминологии, точность речи, аргументированность, информативность, приведение примеров после длительного обдумывания, достаточный словарный запас, но часто проявляющаяся инертность в процессе подбора точной лексической единицы при описании психического явления. *Функциональный компонент*: речь не громкая, умеренно выразительна, уверена при повторном обсуждении известных тем либо хорошо изученного материала. Робость, постепенная включаемость в диалог, внимательное слушание, использование логических пауз, умеренная чистота речи.

4. **Продуктивный тип (Non multa, sed multum)** (четвертый кластер). *Когнитивный компонент*: высокий уровень общей осведомленности, развития мыслительных процессов, знание профессиональной терминологии, точность речи, богатый словарный запас, информативность, аргументированность, умение приводить примеры. *Функциональный компонент*: речь эмоциональна, выразительна, уверена, выражена способность импровизировать, активная включенность в процесс речевого общения, готовность к речи, использование логических пауз, редко – слов-паразитов, высокий уровень грамотности речи, оптимальная громкость, беглость.

Формирование ПРД студентов – встроенный в образовательную деятельность процесс, основу которого составляют приобретенные профессиональные знания в области психологии, умения целесообразного их использования в зависимости от адресата и ситуации общения, навыки культуры речевого высказывания. Представленная выше типология демонстрирует не только уровень развития ПРД, но и уровень развития общих способностей. Рассматривая структуру учебной деятельности, Л. В. Митина исследовала вопросы эффективности обучения, выделив уровни усвоения учебного материала: понимание, опознание, воспроизведение и применение [21]. Исходя из ее позиции, предпринята попытка дифференцировать испытуемых по уровню сформированности ПРД.

На «нулевом уровне» – *понимания* – обучающийся способен осознавать ранее неизвестную информацию. Отсутствие теоретической подготовленности, знания профессионального языка, не владение навыками устной ПРД характерно для студентов первого курса. Большое значение на этом этапе имеет уровень подготовленности, достигнутый в учреждениях общего среднего образования, развитие познавательной сферы студентов, а значит их способностей. На первом курсе обучения особое внимание следует уделять формированию понятийного аппарата и контролю его сформированности.

Второй уровень – «*опознание*» – характеризуется опознанием изучаемых объектов и процессов при повторном восприятии ранее приобретенной информации о них или действий с ними. Отсутствие прочных теоретических знаний, неувоенных на предыдущем «нулевом» этапе выражается в поверхностном представлении о свойствах предмета или явления. Речевая деятельность не отличается точностью, не уверена, однако, прослеживается попытка описать и объяснить понятие, акцентируя внимание адресата скорее на несущественных признаках, нежели на несущих основную смысловую нагрузку.

Третий уровень – «*воспроизведение*» – понимается как использование усвоенных ранее знаний от репродуцирования до применения в типовых ситуациях, может быть представлен воспроизводящим типом профессиональной речевой деятельности, характеризуемым хорошим знанием теоретических основ психологической науки и профессиональной терминологии, умеренной громкостью и выразительностью. Если ПРД реализуется в типичной ситуации, то речь достаточно уверена. Студенты, имеющие этот тип речевой деятельности, боятся нетипичных, ранее не встречавшихся ситуаций, дополнительных вопросов адресата, особенно тех, на которые не могут точно ответить. В этом случае речевая деятельность отличается неуверенностью, что приводит к снижению ее громкости, появлению монотонности, осторожности говорения.

Четвертый уровень усвоения – «*применение*» – характеризуется способностью самостоятельного воспроизведения и преобразования при обсуждении усвоенной информации, применения ее обучающимся в разнообразных нетиповых ситуациях. Этот уровень может быть соотнесен с продуктивным типом ПРД, характеризуемым основательной теоретической и практической базой. Речь информативна, точна, аргументированна, отличается богатым словарем, умеренно эмоциональна, выразительна, уверена. Студент готов к профессиональному речевому общению в нестандартных ситуациях. У него появляется возможность импровизации, если это необходимо.

Полагаем, что эталонной – творческой ПРД (уровнем владения знаниями и умениями, определяющими способность создавать новое знание, основанное на собственном опыте) обладают немногие выпускники. Такой уровень соотносится скорее с научно-профессиональной речевой деятельностью преподавателей психологии, особенностью которой является научный стиль изложения, использование терминологии, либо речевой деятельностью психологов-практиков, активно использующих профессиональный сленг, профессионализмы, совершенствующих свою речевую деятельность, вырабатывая при этом индивидуальный стиль ПРД в процессе реализации себя в профессии.

Выделенные типы ПРД испытуемых неправомерно соотносить с уровнями развития их речевой деятельности, так как вне зависимости от курса обучения студенты могут иметь различные типы ПРД, обладая в достаточ-

ной мере развитыми общими способностями, мотивацией к обучению, показывая высокий уровень академической успешности. Выявленные типы ПРД позволяют рассматривать речевую деятельность с позиции ее качественных характеристик – выраженности тех либо иных категорий (содержательности, ясности, выразительности, воздейственности, этичности).

Основой подготовки будущих психологов является формирование культуры речевой деятельности и профессионального языка, ответственности за свое речевое поведение. Своевременное выявление трудностей, возникающих в процессе учебно-профессионального общения студентов с преподавателями, психологами, друг с другом и учителями во время производственных практик, предупреждает возникновение ошибок и проблем, связанных с речью в профессиональной деятельности.

### Список использованных источников

1. *Хлебодарова, О. Б.* Особенности проявления эмпатии у психологов и студентов-психологов / О. Б. Хлебодарова // ИСОМ. – 2015. – № 6. – С. 436–438.
2. *Никитина, Н. Б.* Личностные особенности психолога профессионала / Н. Б. Никитина // Ученые записки ЗабГУ. – Сер.: Пед. науки. – 2010. – № 5. – С. 229–233.
3. *Сухотина, Е. В.* Связь свойств темперамента с индивидуальным стилем учебной деятельности студентов-психологов / Е. В. Сухотина, Н. Р. Хакимова // Вестник КемГУ. – 2010. – №3. – С.1 19–122.
4. *Красавцева, Л. Е.* Требования образовательного учреждения к профессиональным качествам практического психолога / Л. Е. Красавцева // Вестник Костром. гос. ун-та. – Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – № 1. – С. 178–180.
5. *Chandler, Ch.* Personal Qualities of Effective Sport Psychologists: A Sports Physician Perspective / Ch. Chandler // Physical Culture and Sport. Studies and Research. – 2014. – № 3. – P. 28–39.
6. *Fritzsche, Th.* Souverän verhandeln: psychologische Strategien und Methoden / Th. Fritzsche. – Berlin: Verlag Hans Huber, 2013. – 214 s.
7. *Баженова, А. Н.* Профессиональная деформация личности психолога / А. Н. Баженова // Интеграция образования. – 2003. – № 2. – С. 145–150.
8. *Каменева, Т. В.* Профессиональная речь психологов разных специализаций / Т. В. Каменева // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – № 7. – С. 182–185.
9. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Гос. соц.-эконом. изд.-во, 1934. – 362 с.
10. *Gardiner, A. H.* The Theory of Spruch and Language / A. H. Gardiner, K. Bühler. – Berlin : Praeger, 1979. – 348 p.
11. *Супрунова, Л. В.* Лингвокоммуникативные особенности устной профессиональной речи преподавателя / Л. В. Супрунова // Вестник ЮУрГУ. – Сер.: Лингвистика. – 2014. – № 4. – С. 58–61.
12. *Власов, А. А.* Культура речи в профессиональной деятельности адвоката / А. А. Власов // Евразийская адвокатура. – 2012. – № 1–1(1). – С. 24–26.
13. *Канафина, М. А.* Профессиональная речь юриста / М. А. Канафина // Наука и современность. – 2015. – Вып. 36. – С.154–157.
14. Культура профессиональной речи врача / З. К. Кокенова [и др.] // Вестник КазНМУ. – 2014. – № 4. – С. 328–330.

15. *Миронова, Л. Ю.* Развитие культуры речи студентов в системе современного образования / Л. Ю. Миронова // Концепт. – 2014. – № 13. – С.1–6.
16. *Введенская, Л. А.* Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – 12-е стер. изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 537 с.
17. *Новикова, И. Н.* К вопросу о культуре речи студентов / И. Н. Новикова // Народное образование. Педагогика. – 2015. – № 2. – С.144–147.
18. *Ломов, Б. Ф.* Системность в психологии: избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж; НПО МОДЭК, 2003. – 424 с.
19. *Леонтьев, А. А.* Язык. Речь. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 216 с.
20. *Зимняя, И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: МПСИ, 2001. – 432 с.
21. *Митина, Л. В.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

(Дата подачи: 28.02.2018 г.)

*Е. И. Медведская*

Брестский государственный университет  
имени А. С. Пушкина, Брест

*A. I. Medvedskaya*

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 159.95

## **СУБЪЕКТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЫБОРА СТУДЕНТАМИ ВЕДУЩЕЙ ЗНАКОВОЙ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИИ**

## **SUBJECTIVE DETERMINANTS OF STUDENTS' ELECTION OF THE LEADING SIGNIFICANT SYSTEM OF INFORMATION**

*В статье анализируется проблема предпочтений студентами знаковой системы (печатное слово или мультимодальный образ) в условиях многообразия носителей информации. На основании сделанного выбора обучающиеся дифференцированы на три группы: «студент читающий», «студент просматривающий» и «смешанный тип». Ведущими детерминантами выбора книги в группе «студентов читающих» выступают возможности проявлений самостоятельной активности и позитивные изменения в развитии, прежде всего когнитивной сферы. Причины выбора электронных информационных устройств в группе «студентов просматривающих» мало осознаваемы и имеют технологическое обоснование.*

*Ключевые слова: знаковая система; печатное слово; мультимодальный образ; детерминанты выбора; факторная модель.*

*The article analyzes the problem of students' preferences for the sign system (printed word or multimodal image) in conditions of a variety of media. Based on the choice made, the students are differentiated into three groups: «student reading», «student looking through» and «mixed type». Leading determinants of the choice of the book in the group of «students reading» are the opportunities for self-activity and positive changes in their development, especially of*

*the cognitive sphere. The reasons for choosing electronic information devices in the group of «students looking through» are hardly understood and have a technological grounding.*

*Key words: sign system; printed word; multimodal image; determinants of choice; factor model.*

Быстрое и повсеместное распространение электронных информационных устройств кардинально изменяет многовековую культурную ситуацию, в которой основным носителем социально-исторического опыта являлось письменное слово. Канадский социолог М. Маклюэн полагает, что «электрическая технология хозяйничает у нас дома, а мы немые, глухие, слепы и бесчувственны перед лицом ее столкновения с технологией Гуттенберга...» [1, с. 21]. При этом новую технологию ученый считает внутренней угрозой (чтобы подчеркнуть ее серьезность, он пишет «Угроза»), которая пока еще не осознается. Однако ее социальные последствия уже проявляются, например, в росте функциональной неграмотности подрастающего поколения (в том числе и студентов), т. е. неумении пользоваться печатными текстами для бытовых, учебных, производственных нужд [2; 3].

В конкурентной борьбе с электронными носителями информации книга постепенно начинает проигрывать. Согласно данным, полученным российской исследовательской организацией «Левада-Центр» в 2008 г. по заказу Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, россияне стали читать намного меньше, о чем свидетельствует статистика как посещения публичных библиотек, так и наличия собственных собраний книг. В частности, с 1995 по 2005 гг. количество семей, вообще не имеющих домашнюю библиотеку, увеличилось с 58 % до 70 %. По мнению социологов, такой значительный рост свидетельствует о «...разрастании социального массива, не нуждающегося в письменно-печатной культуре и довольствующегося ТВ, «общества телезрителей»» [4, с. 184]. Подобные тенденции наблюдаются во всем мире. Это дает основание говорить о том, что будущее скорее за цифровыми электронными технологиями, чем за печатными СМИ и даже телевидением (которое молодым людям кажется слишком медленным [5, с. 4]). Помимо редукции чтения, в качестве еще одной тенденции специалистами [6; 7] отмечается его возрастающая прагматизация: преобладание инструментального аспекта («чтобы уметь») над познавательным («чтобы знать») независимо от источника (бумажного или электронного).

Таким образом, уникальность современного социокультурного контекста заключается в сосуществовании в нем двух разных информационных субкультур, базирующихся на разных типах семиозиса: традиционная культура печатного слова и формирующаяся культура мультимодального образа. В сложившихся условиях плюрализма информационных носителей самостоятельный выбор субъектом приоритетной для него знаковой системы может выступать основанием для отнесения к конкретной субкультуре. Этот выбор в соответствии с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского может рассматриваться как отражение ненормированной социумом активности субъекта по «врастанию» в культуру и по «овладению» соб-

ственной психикой. Кроме этого, выбор орудия (слово или образ) одновременно задает и деятельность с ним (чтение или просмотр), условия которой очевидно отличны для книги и для электронного устройства. Предметом настоящего исследования выступили выбор студентами наиболее предпочитаемой для них знаковой системы и объяснения сделанного выбора.

**Организация исследования.** В исследовании принимало участие 150 студентов заочной формы получения образования различных факультетов УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», среди них 37 % мужчин и 63 % женщин. Возраст респондентов – от 20 до 42 лет. Обращение именно к студентам данной формы обучения обусловлено наличием у них более обширного жизненного опыта (как учебной, так и профессиональной деятельности). Исследование проводилось добровольно и анонимно.

Студентам предлагалась комбинированная анкета. Одна часть вопросов представляла собой незаконченные предложения, относящиеся как к причинам выбора «Я люблю/не люблю читать книги, потому что...», так и к обоснованию его внешних («Для чтения мне важно, чтобы вокруг...») и внутренних условий («Для чтения мне важно, чтобы я...»). Аналогичные вопросы относились и к электронным источникам. Другая часть вопросов анкеты представляла собой вопросы закрытого типа, направленные на выявление некоторых читательских привычек. Для обработки полученных в итоге опроса данных использовались частотный, корреляционный и факторный анализ.

**Результаты и их обсуждение.** В исследованной группе студентов ответы относительно выбора ими знаковой системы распределились следующим образом: 55 % респондентов заявляют, что любят читать именно книги, при последующей интерпретации результатов данная группа обозначена как «студент читающий»; 23 % категорично высказываются против чтения и отдает свой выбор электронным устройствам (ТВ, Интернет), эта группа будет обозначаться как «студент просматривающий»; 22 % утверждают, что позитивно относятся как к чтению бумажного текста, так и к просмотру информации на экране. Эту группу можно отнести к смешанному типу.

Наиболее часто называемые студентам разных групп причины собственного выбора определенной знаковой системы представлены в таблице 1.

Как демонстрируют данные таблицы 1, для большинства студентов, которые причисляют себя к любителям чтения книг, наиболее важными выступают внешние условия осуществления данной деятельности (тишина и возможность сосредоточения). Затем респонденты этой группы отмечают мотивационные причины, связанные как с характером самого читаемого материала, так и с его позитивным «вкладом» в изменения субъекта. В группе «студентов просматривающих» доминирующими факторами выбора знаковой системы выступают доступность и удобство обращения с электронными устройствами. Причем, в отличие от «студентов читаю-



щих», для осуществления просмотра никаких особых ни внешних, ни внутренних условий не требуется. В группе студентов смешанного типа, как и следовало ожидать, представлены комбинации основных детерминант, уже названных представителями других выборок. Необходимо отметить, что для этих респондентов ведущими выступают собственно познавательные мотивы, причем их удовлетворение связано, по мнению опрошенных, с обращением к бумажному источнику информации.

Таблица 1

**Детерминанты выбора студентами доминирующей знаковой системы (в %)**

Студент читающий		Студент просматривающий		Смешанный тип	
Нужна тишина	79	Всегда с собой (все под рукой)	35	Люблю узнавать новое (книга)	55
Нужно, чтобы не отвлекали	41	Все есть в Интернете	30	Доступность информации (электронный носитель)	50
Люблю узнавать новое	35	Для книги надо особое настроение.	24	Читать интересно (книга)	44
Надо, чтобы материал был интересным	26	Может быть любая обстановка		Возможность фантазирования (книга) Большой объем информации (электронный носитель)	39
Можно погрузиться в другую атмосферу. Развитие речи (словарного запаса, грамматики)	20	Краткая сжатая информация	18	Развитие речи (книга) Компактность (электронный носитель)	34

Следует также отметить, что в группе «студентов просматривающих» количество ответов существенно меньше, чем в группах «студентов читающих». В пятой части анкет были отмечены только вопросы закрытого типа. Всего было названо 7 оснований выбора ( $n = 34$ ), что невозможно объяснить только количественным составом данной группы, поскольку в близкой по объему выборке студентов смешанного типа ( $n = 32$ ) было указано 22 параметра выбора, а в группе «студентов читающих» ( $n = 84$ ) – 42 параметра. При этом в группе «студентов просматривающих» в среднем указывались 1–2 причины ( $M = 1,7$ ), а в группе «студентов читающих» – более 5 ( $M = 5,6$ ).

Наличие достаточного массива эмпирических данных позволило также построить факторную модель детерминации студентами выбора печатного

слова в качестве предпочитаемой знаковой системы. В итоге факторизации исходной матрицы данных (42 параметра выбора на 84 респондента) было выделено 18 факторов с дисперсией от 9 до 2 %, среди которых не все являются ортогональными. Поэтому была проведена повторная процедура факторизации, в итоге которой было обнаружено уже 8 категорий, объясняющих причины выбора печатного источника информации и в совокупности описывающих 44 % общей дисперсии.

*Первый фактор* включает следующие полярные параметры:

Возможность обдумать	0,886
Можно вернуться назад	0,789
Возможность делать заметки	0,774
Люблю делать закладки	0,534
Подробное изложение	-0,725
Люблю самостоятельно представлять образы (ситуаций, сюжетов)	-0,816

Таким образом, в содержании данного фактора очевидно прослеживается дихотомия разных видов деятельности: размышления и фантазирования (или «мышление – воображение»), что, вероятно, обусловлено содержательной дифференциацией разных типов литературы (учебной и художественной). Вместе с тем на двух полюсах присутствуют указания на возможности самоуправления читателем своим ритмом понимания прочитанного. Это позволяет обозначить выявленный конструкт как «Самостоятельная активность».

*Второй фактор*, также двухполюсный по своей внутренней организации, образован шкалами:

Книга всегда под рукой	0,746
Могу читать в любой обстановке	0,744
Лучше одиночество	-0,655
Нужна тишина	-0,676

Содержание данного фактора довольно легко интерпретируется как внешние условия чтения, отражающие разные стилевые характеристики этой деятельности. При этом для большинства (согласно результатам частотного анализа, отраженным в таблице 1) все-таки необходимы особые условия.

*Третий, однополярный, фактор* представлен следующими образующими:

Изменение сознания	0,739
Узнаешь новое	0,722
Расширение кругозора	0,699
Получаешь достоверную информацию	0,525

Содержание данного фактора довольно однородно, что позволяет обозначить его как «Приращение знаний».

*Четвертый фактор* описан следующими параметрами:

Развитие воображения	0,824
Развитие речи	0,701
Обогащение словарного запаса	0,656
Повышение грамотности	0,599
Развитие памяти	0,555

Содержание выделенного конструкта легко интерпретируется как «Развитие познавательных процессов».

*Пятый фактор* включает в себя следующие ответы:

Возможность погружения в иную атмосферу	0,816
Понимание переживаний других людей	0,801
Можно почувствовать себя другим человеком	0,548
Возможность отвлечься от будней (проблем)	0,536

Данный фактор отвечает фактору воображения, выявленному при изучении имплицитных теорий чтения, который «вбирает в себя признаки, связанные с порождением образов и с эмоциональными ассоциациями» [8, с. 114].

*Шестой фактор* образован такими объяснениями выбора печатного слова, как:

Настроенность на чтение	0,873
Нравится запах	0,802
Люблю ощущать (держат в руках) книгу	0,678
Удобный шрифт	0,566

Ведущая шкала этой категории фиксирует необходимость некоторого внутреннего состояния готовности к чтению, другие шкалы отражают ощущения физического комфорта.

*Седьмой фактор* представлен двумя полюсами:

Упорядочивание мыслей	0,763
Интерес к материалу	0,704
Надо, чтобы не отвлекали	-0,528
Сосредоточенность	-0,642
Свободное время	-0,725

В данном факторе присутствуют, с одной стороны, субъективные позитивные последствия чтения (структурирование и обогащение знаний) и, с другой стороны, препятствующие данному процессу внешние условия.

*И восьмой фактор* образован тремя параметрами:

Отдых	0,688
Удовольствие	0,628
Уютная обстановка	0,565

Этот конструкт близок по своему содержанию одному из полюсов первого фактора, обнаруженного в изучении имплицитных теорий чтения [8], а именно стениии, отражающей общий положительный эмоциональный фон данной деятельности. Он также может быть обозначен «Чтение как релаксация».

Ответы студентов о некоторых своих читательских привычках отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Читательские привычки у разных групп студентов (в %)**

Категория студентов	Трудности чтения в детстве	Нечитающая семья	Принуждение к чтению в детстве	Ежедневное время чтения
Читающий	5	25	16	90 минут
Просматривающий	18	75	41	25 минут
Смешанный тип	27	38	33	45 минут

Данные таблицы 2 свидетельствуют, что в основном к выборке «студентов читающих» принадлежат те, кто с легкостью осваивал этот навык в детстве и имел образец читающих родителей. Судя по представленным данным, не проблемы обучения чтению, а отсутствие в семье культуры чтения оказывается наиболее важным условием выбора в последующем взрослыми в качестве предпочитаемой знаковой системы мультимодальных образов.

Этот вывод подтверждается и результатами корреляционного анализа, в итоге которого у студентов всех групп выявлены положительные взаимосвязи между легкостью освоения навыка чтения и отсутствием принуждения к этой деятельности (для «студентов читающих»  $r = 0,31, p < 0,01$ ; для студентов смешанного типа  $r = 0,61, p < 0,01$ ; для «студентов просматривающих»  $r = 0,55, p < 0,05$ ). В группе студентов, отказывающихся от чтения, установлены также и специфические обратные корреляции между «нечитающей семьей» и «трудностями освоения чтения в детстве» ( $r = -0,66, p < 0,01$ ) и «принуждением к чтению» ( $r = -0,83, p < 0,01$ ). Выявление указанных связей вполне ожидаемо, поскольку если сами родители не читают, то, соответственно, они не обращают внимания на выработку данной привычки у детей.

И, наконец, как показывают данные таблицы 2, даже в группе любителей чтения ежедневно ему уделяется немного времени. Это еще раз подтверждает данные о редукции чтения и о дальнейшем усилении указанной тенденции, особенно с учетом необходимых для этой деятельности тишины и одиночества.

Таким образом, полученные эмпирические данные позволяют сделать следующие основные выводы.

Половина опрошенных студентов в выборе ведущей знаковой системы отдает свои предпочтения традиционному печатному слову. Четвертая часть не дифференцирует для себя печатные и электронные источники информации. И четвертая часть категорически отказывается от слова, отдавая свой выбор мультимодальным средствам. Причем в объяснении своего вы-

бора «студенты просматривающие» наименее рефлексивны и ограничены причинами технологического характера.

В группе «студентов читающих» разнообразные детерминанты выбора печатного слова объединены в несколько факторов-категорий. Основной среди них выступает возможность проявлений самостоятельной активности, собственного темпа освоения материала. Большинство категорий указывает на саморазвитие («Приращение знаний», «Развитие познавательных процессов», «Развитие воображения»). В двух категориях описываются внешние условия чтения (свободное время, сосредоточенность); еще в двух – внутренние условия (наличие готовности к чтению и состояние удовольствия от этого процесса).

Таким образом, факторная модель демонстрирует, что печатное слово по субъективным оценкам «студентов читающих» действительно выступает орудием «овладения» ими собственной психикой (указания на такие возможности мультимодальных образов полностью отсутствуют в группе «студентов просматривающих»).

Выбор студентами печатного слова как доминирующей знаковой системы в основном взаимосвязан с семейными традициями. Нарастающее ускорение темпа жизни в сочетании с необходимостью для чтения особых внешних и внутренних условий позволяет утверждать, что в будущем у детей будет все меньше возможностей фиксировать в качестве образца для подражания читающего родителя.

#### **Список использованных источников**

1. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека: пер. с англ. / М. Маклюэн. – М.: Жуковский, КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. – 464 с.
2. Цукерман, Н. А. Хорошо ли читают российские школьники? / Н. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 245.
3. Чудинова, В. П. Функциональная неграмотность – проблема развитых стран / В. П. Чудинова // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С. 98–102.
4. Гудков, Л. Д. Российские библиотеки в системе репродуктивных институтов: контекст и перспективы / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин // Новое литературное обозрение. – 2005. – № 74. – С. 166–202.
5. Рашкофф, Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание: пер. с англ. / Д. Рашкофф. – М.: Ультра. Культура, 2003. – 173 с.
6. Петруччи, А. Читать, чтобы читать: чтение в будущем: пер. с итал. / А. Петруччи // История чтения в Западном мире от Античности до наших дней / ред.-сост. Г. Кавалла, Р. Шартье. – М.: Фаир, 2008. – С. 442–472.
7. Яковлева, Е. Скажи, что ты читаешь, и станет ясно, какой будет Россия / Е. Яковлева // Российская газета. – 2005. – 27 июля.
8. Кондаков, И. М. Экспериментальное исследование имплицитных теорий чтения / И. М. Кондаков, С. В. Ушнев // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 110–117.

(Дата подачи: 27.02.2018 г.)

*Е. В. Мельник*

Белорусский государственный университет физической культуры,  
Минск

*Т. В. Киселева*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*E. V. Melnik*

Belarusian State University of Physical Culture, Minsk

*T. V. Kisseleva*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 37.015.3+159.9

## **СТРУКТУРА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМПАТИИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **STRUCTURE OF INDICATORS OF EMPATHY IN THE RELATIONSHIP WITH PERSONAL CHARACTERISTICS OF FUTURE TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION**

*Несмотря на достаточное количество работ в зарубежной и отечественной психологии по проблеме эмпатии, в настоящее время остаются нераскрытыми некоторые аспекты эмпатии будущих педагогов, рассматриваемые во взаимосвязи с такими личностными характеристиками, как личностная зрелость, самооценка, мотивация выбора профессии, макиавеллизм. Для развития эмпатии используют традиционные средства и методы, которые направлены на развитие ее отдельных компонентов. Особое значение эмпатия приобретает не только в деятельности психолога, но и педагога в области инклюзивного образования: олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога и др.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование; личностная зрелость; макиавеллизм; студенты; эмпатия.*

*Despite a sufficient number of papers in foreign and national psychology on the problem of empathy some aspects of empathy of future pedagogues remain unsolved nowadays. These aspects are considered in interconnection with such personality characteristics as personality maturity, self-appraisal, motivation of the choice of profession, macwialism. Traditional tools and methods aimed at the development of its individual components are used for the development of empathy. Empathy acquires a particular importance not only in the activity of a psychologist but also of a pedagogue in inclusive education: an oligophrenopedagogue, a teacher for the deaf and dumb, a teacher for the blind etc.*

*Key words: inclusive education; personality maturity; macwialism; students; empathy.*

Инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с особыми образовательными потребностями, направленностью педагога на индивидуальные стратегии обучающихся, совокупностью внутренних

и внешних ресурсов. Ее целью является реализация права каждого ребенка на образование, что соответствует его потребностям и возможностям, не зависит от вида учебного заведения, тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению компетенций [2; 6; 8; 9; 11; 14; 15].

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования предъявляет к личности особые требования, важным из которых рассматривается умение проявлять эмпатию в отношениях с обучающимися. Эмпатия является важнейшим фактором мотивации помощи другому человеку, попавшему в сложную жизненную ситуацию, имеющему проблемы, затруднения физического, психологического или социального характера [4; 5; 7; 12; 13; 16; 17; 18; 19].

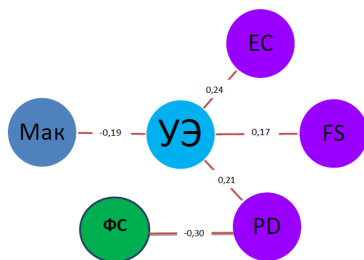
Существующее противоречие между необходимостью формирования личности будущего педагога во всех сферах жизнедеятельности (когнитивной, эмоциональной, волевой, поведенческой и др.) и недостаточным вниманием к развитию эмпатии у студентов, особенно в процессе обучения в учреждениях высшего образования педагогического профиля, определили проблему исследования.

Исследование проводилось на базе Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка и Белорусского государственного университета физической культуры. Выборку испытуемых составили студенты, обучающиеся на 1–2 курсах дневной формы получения образования ( $n = 131$ ) женского пола в возрасте от 18 до 22 лет. Среди них 93 студента обучается в институте инклюзивного образования БГПУ по следующим специальностям: логопедия ( $n = 51$ ), олигофренопедагогика ( $n = 22$ ), сурдопедагогика ( $n = 20$ ). В БГУФК опрошено 38 студентов, которые обучаются на факультете оздоровительной физической культуры и туризма по специальностям: лечебная и адаптивная физическая культура ( $n = 19$ ), физическая реабилитация ( $n = 19$ ).

Были использованы стандартизированные методики психодиагностики: опросник «Диагностика уровня эмпатии» (В. В. Бойко), опросник «Межличностный индекс реактивности» (М. Дэвис) и методика Мак-шкала IV (Christie & Geis, 1970), адаптированные Н. В. Кухтовой, опросник «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчаров), «Тест-опросник личностной зрелости» (Ю. З. Гильбух).

Для изучения взаимосвязи между показателями эмпатии и другими личностными особенностями будущих педагогов инклюзивного образования и установления психологической структуры эмпатии был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены на рисунках 1–4 в форме корреляционных плеяд.

Установлены значимые положительные связи при  $p < 0,05$  между уровнем эмпатии и показателями индекса межличностной реактивности: фантазированием, эмпатической заботой и личностным дистрессом, что отражает многомерность рассмотрения эмпатии и возможности ее поэтапного развития по мере роста профессионального мастерства (рис. 1).



**Рис. 1. Корреляционная плеяда показателей эмпатии и макиавеллизма у будущих педагогов инклюзивного образования с уровнем эмпатии**

*Примечание:* УЭ – уровень эмпатии; FS – фантазирование; EC – эмпатическая забота; PD – личностный дистресс; Мак – макиавеллизм; ФС – фактор силы.

Прямая корреляционная взаимосвязь между уровнем эмпатии и личностным дистрессом ( $r = 0,21$ ) отражает возможности справляться со стресс-ситуациями и влиять на уровень психической напряженности. Это еще раз доказывает тот факт, что в ходе психологического сопровождения профессиональной деятельности следует уделять особое внимание профилактике эмоционального выгорания и повышению устойчивости к действию стресс-факторов.

Установлена отрицательная взаимосвязь показателя фактора силы с личностным дистрессом ( $r = -0,30$ ). Повышение уверенности в себе, опора на свои силы в трудных ситуациях, развитие волевых сторон личности способствует снижению чувствительности к стресс-факторам и повышению сопротивляемости к фрустрирующим ситуациям. Чувствительность к стрессу может повышать восприятие себя как человека, зависимого от каких-либо обстоятельств, а также отсутствие уверенности в достижении поставленных целей.

Выявленная прямая корреляционная взаимосвязь между уровнем эмпатии и фантазированием ( $r = 0,24$ ) может использоваться в практической работе при разработке коррекционно-развивающей программы, в которой большое место может отводиться развитию способности к фантазированию посредством прочтения книг, рассказов, просмотром кинофильмов, картин и др. произведений искусства, когда студенты могут вообразить себя на месте героев, прочувствовать их переживания, ощутить эмоции и чувства людей. Эстетическое переживание происходит на основе отождествления с героями, проникновения в их внутренний мир.

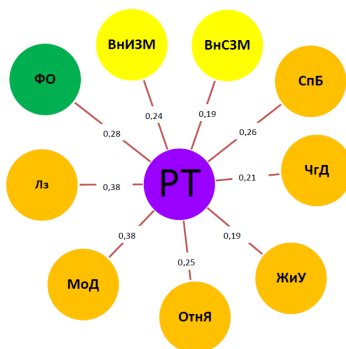
Прямая корреляционная взаимосвязь между уровнем эмпатии и эмпатической заботой ( $r = 0,17$ ) отражает значимость развития чувства теплоты, сострадания и беспокойства о других людях при развитии эмпатии. Сочувствие, основанное на сопереживании и ориентированное на внутреннюю



перспективу другого, побуждает педагога к помощи, особенно в сфере инклюзивного образования.

Установлена обратно пропорциональная слабая корреляционная связь ( $r = -0,19$ ) между уровнем эмпатии и макиавеллизмом. Это говорит о том, что данное свойство личности можно рассматривать как противоположную характеристику, с ростом которой снижается эмпатийность личности. В профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования важно иметь баланс между умением проявить эмпатию к обучающимся, понимать и откликаться на переживания другого и быть способным выдерживать конкуренцию современного общества, достигать свои цели.

Установлены значимые положительные связи при  $p < 0,05$  между способностью поставить себя на место другого и показателями личностной зрелости: мотивацией достижений, отношением к своему «я», жизненной установкой, способностью к психологической близости с другим человеком; чувством гражданского долга (рис. 2). Это отражает, значимость развития психологического взросления для педагогов инклюзивного образования, профессиональная деятельность которых связана с необходимостью проявлять эмпатийные способности.



**Рис. 2. Корреляционная плеяда показателей эмпатии, личностной зрелости, мотивации выбора профессии у будущих педагогов инклюзивного образования со способностью поставить себя на место другого**

*Примечание:* РТ – способность поставить себя на место другого; ФО – фактор оценки; ВНИЗМ – внутренние индивидуально значимые мотивы; ВНСЗМ – внутренние социально значимые мотивы; Лз – личностная зрелость; МоД – мотивация достижений; ОтнЯ – отношение к своему «Я»; ЖиУ – жизненная установка; СпБ – способность к психологической близости с другим человеком; ЧГД – чувство гражданского долга.

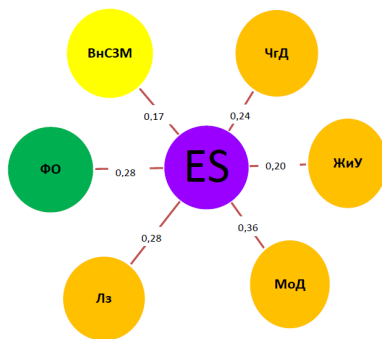
Психологически зрелую личность характеризуют в социальном плане развитое чувство ответственности, потребность в заботе о других, способность иметь психологическую близость, реализация своих способностей, активное участие в жизни общества, умение разрешать различные жизненные проблемы, стремление к самореализации. Зрелость рассматривается

как способность к «самостоянию» в жизни, когда личность не нуждается во внешних «костылях», которые бы обеспечивали жизненное равновесие, а также помощи со стороны других в совладании с жизненными затруднениями на пути достижения значимых целей (К. А. Абульханова-Славская [1], А. Г. Асмолов [3] и др.). В этой связи личностная зрелость выступает важной основой для развития эмпатии.

Положительная корреляционная взаимосвязь с показателем «фактор оценки» ( $r = 0,28$ ) отражает значимость развитого самоуважения, удовлетворенности собой, возможности критично оценить свои достоинства и недостатки, принятия своей личности и признания качеств личности, которые социально одобряются в нашем обществе, в процессе овладения способностью поставить себя на место другого.

Положительная значимая корреляционная взаимосвязь способности поставить себя на место другого с внутренними индивидуально значимыми и социально значимыми мотивами отражает целенаправленность выбора профессии – логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога и олигофренопедагога. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека к работе с такой категорией детей, и на ее основе педагог может трудиться с удовольствием, без излишнего напряжения, проявляя эмпатию и ощущая удовлетворение от работы благодаря ее творческому характеру.

Также с показателями личностной зрелости взаимосвязана эмпатическая забота, о чем свидетельствуют положительные корреляционные связи ( $r = 0,20 - 0,36$ ) (рис. 3).



**Рис. 3. Корреляционная плеяда показателей эмпатии, личностной зрелости, мотивации выбора профессии у будущих педагогов инклюзивного образования с эмпатической заботой**

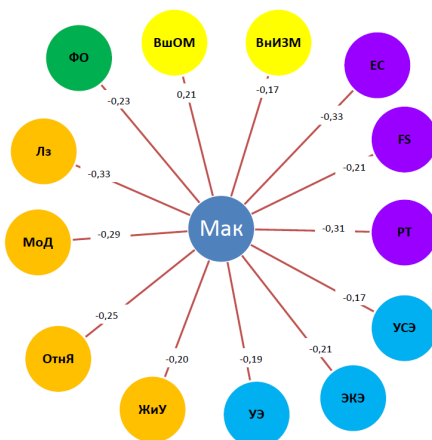
*Примечание:* ES – эмпатическая забота; ФО – фактор оценки; ВнСЗМ – внутренние социально значимые мотивы; Лз – личностная зрелость; МоД – мотивация достижений, ЖиУ – жизненная установка; ЧгД – чувство гражданского долга.

Высокоразвитая способность к эмпатической заботе базируется на стремлении к максимально полной самореализации, умении проявлять са-

мостоятельность и инициативность, потребности в общении, чувстве профессиональной ответственности, эмоциональной уравновешенности и рассудительности.

Положительные корреляционные взаимосвязи фактора оценки и внутренних социально значимых мотивов с эмпатической заботой отражают устойчивость самооценки и альтруистических мотивов человека. Пластичность самооценки развитой личности меняется в соответствии с реальным положением дел – увеличивается при успехе и снижается при неудаче.

Выявленные взаимосвязи между макиавеллизмом и показателями эмпатии отрицательны ( $p < 0,05$ ) (рис. 4). Это свидетельствует о том, что студенты, выбравшие связать свою профессиональную деятельность с оказанием помощи детям и людям с особенностями психофизического развития, должны обладать достаточным уровнем развития эмпатии и составляющих ее компонентов.



**Рис. 4. Корреляционная плеяда показателей эмпатии, личностной зрелости, мотивации выбора профессии у будущих педагогов инклюзивного образования с макиавеллизмом**

*Примечание:* Мак – макиавеллизм; ЭКЭ – эмоциональный канал эмпатии; УСЭ – установки, способствующие эмпатии; УЭ – уровень эмпатии; PT – способность поставить себя на место другого; FS – фантазирование; ЕС – эмпатическая забота; PD – личный дистресс; ВнИЗМ – внутренние индивидуально значимые мотивы; ВшОМ – внешние отрицательные мотивы; Лз – личностная зрелость; МоД – мотивация достижений; ОтнЯ – отношение к своему «Я»; ЖиУ – жизненная установка; ФО – фактор оценки.

Отрицательная взаимосвязь с показателем «эмоциональный канал эмпатии» ( $r = -0,21$ ) свидетельствует о способности абсолютного большинства студентов настраиваться на эмоциональное состояние другого, сопереживать и сочувствовать. Подобная тенденция выявлена и в отношении связи показателя установки «способствующие эмпатии» ( $r = -0,17$ ), что иллюстрирует любопытство к другому, участие в его переживаниях.

Отрицательная взаимосвязь макиавеллизма и способности поставить себя на место другого ( $r = -0,31$ ) свидетельствует о готовности принять точку зрения другого, что связано с уважением, пониманием его чувств, потребностей и интересов. Отрицательная взаимосвязь макиавеллизма с фантазированием ( $r = -0,21$ ) отражает тенденцию понять чувства и действия персонажей художественных произведений через воображение. Благодаря отождествлению с героем происходит проникновение в смысловое содержание произведения. Можно предположить, что маки не нуждаются в этом, у них нет выраженной потребности в эстетическом переживании увиденного или прочитанного.

Установлена отрицательная корреляционная взаимосвязь макиавеллизма с эмпатической заботой ( $r = -0,33$ ), которая отражает компонент альтруистических мотивов, желания оказания помощи другому. Маки не расположены к оказанию безвозмездной помощи, их помощь распространяется больше на тех, кто впоследствии может быть им полезен.

Чем выше фактор оценки, чем большая удовлетворенность собой, принятие себя как личности, признание у себя социально одобряемых качеств, тем меньше студенты нуждаются в соперничестве, конкурентной борьбе, о чем свидетельствует установленная отрицательная корреляционная взаимосвязь с макиавеллизмом ( $r = -0,23$ ).

Отрицательные корреляционные взаимосвязи показателей: личностная зрелость, мотивация достижений, отношение к своему «я», жизненная установка с макиавеллизмом – еще раз подтверждают правомерность позиции З. Фрейда в том, что «Я» человека формируется в результате нахождения компромисса между потребностями (бессознательное «ид») и требованиями общества (надсознательное, сверхсознательное «суперэго»).

Социально зрелая личность, по мнению Ю. Б. Бардина, Т. Е. Старченко, Н. С. Темирова, рассматривается как совокупность личной и общественной направленности интересов. Это проявляется в ключевых для развития личности областях: 1) аксиологической (самооценки) – противоречие между Я-идеальное и Я-реальное, которое может быть выражено фразой «Какой я есть, каким я хочу быть»; 2) познавательной (когнитивной) – противоречие между тем, что человек знает, и тем, что он хочет знать, которое может быть выражено фразой «Я знаю, я хочу знать»; 3) деятельностной – противоречие между тем, что человек хочет сделать, и его реальными возможностями в этой области, что может быть выражено фразой «Я хочу сделать, я способен сделать»; 4) интерактивной (социальных отношений, поведенческой) – противоречие между требованиями общества и желаниями человека, что может быть выражено фразой «Я хочу, я должен» [10].

С показателем макиавеллизма установлена только одна положительная взаимосвязь с внешними отрицательными мотивами ( $r = 0,21$ ), что отражает наличие внутренних конфликтов, тщеславие, честолюбие, умение приспособливаться в любой ситуации, стремления к престижу, воздействия на че-

ловека путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций. Внутренние индивидуально значимые мотивы отрицательно взаимосвязаны с макиавеллизмом ( $r = -0,17$ ) и отражают потребности личности, значимость своего вклада в развитие ребенка, удовлетворение от работы благодаря ее творческому характеру и общению.

Высокий уровень макиавеллизма может быть связан с тем, что ориентация индивида идет на достижение и конкуренцию, что снижает эмпатийные способности. Соперничество и конкурентная борьба не подразумевают учет интересов и потребностей конкурентов, не предполагают сопереживание и сочувствие. Высокий уровень макиавеллизма у отдельных студентов Института инклюзивного образования свидетельствует о том, что им больше подходит работа в других сферах: бизнесе, администрировании и пр.

Для педагогической деятельности в сфере инклюзивного образования большей пригодностью будут обладать выпускники со средним и низким уровнем макиавеллизма, так как эта профессия предполагает проявление вежливости, сострадательности, доброты, сердечности, доверия, сочувствия, понимания, потребности в оказании помощи, стремление к сотрудничеству, дружелюбное отношение к окружающим.

Таким образом, в процессе исследования была установлена взаимосвязь рационального, эмоционального и интуитивного каналов эмпатии; установок, способствующих эмпатии, проникающей способности в эмпатии, идентификации в эмпатии; способности поставить себя на место другого человека и видеть ситуации с чьей-либо точки зрения (когнитивная эмпатия); личностного дистресса; эмпатической заботы (эмоциональная эмпатия); фантазирования с личностными характеристиками будущих педагогов инклюзивного образования. Значимые взаимосвязи были выявлены с составляющими личностной зрелости – мотивацией достижений, отношением к своему «Я» («Я»-концепция), чувством гражданского долга, жизненной установкой, способностью к психологической близости с другим человеком; макиавеллизмом; самоуважением, уверенностью в себе, активностью; ведущим типом мотивации при выборе профессии.

#### **Список использованных источников**

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Изд-во «Мысль», 1991. – 301 с.
2. *Алехина, С. В.* Инклюзивное образование / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фади-на. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1. – С. 7–10.
3. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: учебник / А. Г. Асмолов. – М., 1990. – 367 с.
4. *Горбатова, Е. А.* Эмпатия: психологическая структура и механизмы реализации / Е. А. Горбатова // Ученые записки Санкт-Петерб. гос. ин-та психологии и социальной работы. – 2014. – Вып. 1. – Т. 21. – С. 23–29.
5. *Ильин, Е. П.* Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. – Питер, 2013. – 304 с.
6. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с.

7. *Карягина, Т. Д.* Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. Д. Карягина; МГППУ. – М., 2013. – 175 с.

8. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://autismschool.by/inklyuzivnoe-obrazovanie/dokumenty/koncepciya-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-lic-s-osobennostyami-psiho-fizicheskogo-razvitiya-v-respublike-belarus.html>. – Дата доступа: 03.03.2017.

9. *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 имени П. М. Машерова», 2011. – 48 с.

10. *Лопатин, А. П.* Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. П. Лопатин; ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова» – Кострома, 2014. – 701 с.

11. *Олифиревич, Н. И.* Эмпатические компетенции будущих специалистов помогающих профессий: аспекты научного рассмотрения / Н. И. Олифиревич, Т. Е. Яценко // Науч. тр. Респ. ин-та высш. школы: сб. науч. ст.: в 2 ч. / редкол.: В. А. Гайсенко [и др.]. – Минск, 2016. – Ч. 2. – Вып. 16. – С. 171–178.

12. *Поддубная, Т. В.* Проблема эмпатии в исследованиях психологических аспектов профессиональной медицинской деятельности (Обзор) / Т. В. Поддубная // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23, № 2. – С. 9–36.

13. *Пономарева, М. А.* Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.

14. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина; 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.

15. *Хитрюк, В. В.* Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. – Барановичи: РИО БарГУ, 2014.

16. *Юсуфов, И. М.* Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / И. М. Юсуфов; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.

17. *Boyatzis, R.* Assessing Emotional Intelligence Competencies / R. Boyatzis, F. Sala // Geher G. The Measurement of Emotional Intelligence. – Hauppauge, N. Y., Nova Science Publishers, 2004. – P. 80–147.

18. *Davis, M. H.* Empathy: A social psychological approach / M. H. Davis. – Boulder, CO: Westview Press, 1996. – 260 p.

19. Measuring empathic tendencies: reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index / K. De Corte, A. Buysse, L. L. Verhofstadt, H. Royers, K. Ponnet, M. H. Davis // Psychologica Belgica. – 2007. – № 474. – P. 235–260.

(Дата подачи: 19.02.2018 г.)

Ю. В. Михайлюк

Минский инновационный университет, Минск

Y. V. Mikhailiuk

Minsk Innovative of University, Minsk

УДК 159.9+159.9.072

## СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES

*Статья посвящена актуальной проблеме изучения структуры коммуникативной компетентности в психологии. Представлены результаты исследования структуры коммуникативной компетентности у студентов медицинских специальностей как важной составляющей их профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетентность; коммуникативная компетентность; общительность; коммуникативная толерантность; коммуникативная установка; эмпатия.*

*This article is devoted to the actual problem of studying the structure of communicative competence in domestic psychology. The article presents the results of the study of the structure of communicative competence among students of medical specialties as an important component of their professional activity.*

*Key words: professional communicative competence; communicative competence; sociability; communicative tolerance; communicative attitude; empathy.*

Коммуникативная компетентность является сложным образованием, включающим в себя различные структурные компоненты. Существует множество подходов в рассмотрении структуры коммуникативной компетентности.

Согласно первому подходу, акцент делается на когнитивной составляющей коммуникативной компетентности, то есть на знаниях и способностях, необходимых для построения эффективного общения. Е. В. Руденский считает, что коммуникативная компетентность личности складывается из способностей «давать социально-психологический прогноз ситуации, в которой предстоит общаться; социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; осуществлять социально-психологическое управление и коррекцию процессов общения в коммуникативной ситуации». Важным элементом, помимо коммуникативных умений, традиционно включаемых в ее состав, В. П. Захаров и Н. Ю. Хрящева считают знания о психологии личности, группы, общения.

Представители второго подхода дают описание структуры коммуникативной компетентности через коммуникативные умения. Так, А. В. Захарова и А. В. Мудрик говорят о совокупности коммуникативных умений, раз-

витие которых приводит к повышению коммуникативной компетентности. Это: свободное владение речью, умение использовать вербальные и невербальные средства общения, находить новое решение для коммуникативной ситуации, умение воздействовать на партнера по общению.

Третий подход представлен в работах Е. В. Сидоренко. В качестве структурных элементов коммуникативной компетентности он выделяет коммуникативные умения, коммуникативные способности и коммуникативные знания. Коммуникативная способность трактуется как «природная одаренность человека в общении и коммуникативная производительность». Коммуникативное знание включает специфику закономерностей развития общения, знание коммуникативных методов и приемов, их возможностей и ограничений, а также адекватную оценку степени развития своих коммуникативных умений [1].

Следует отметить, что ряд исследователей выделяет в структуре коммуникативной компетентности следующие компоненты: базовый (ценностный), содержательный и инструментальный (операционный, технический) (Л. Н. Васильева); личностная плоскость, плоскость поведения, плоскость самовосприятия и оценки людей (А. А. Кидрон); мотивационно-личностный, когнитивный и поведенческий компоненты (Л. М. Эррера, Е. А. Капустина); психофизиологический, индивидуально-психологический и социально-психологический уровни (Н. В. Буртовая); когнитивный, эмоциональный и поведенческий (Н. Г. Жарких, О. В. Михайлова); психологические знания, умения и навыки, коммуникативные качества субъекта профессионального общения, субъективный профессиональный контроль (И. А. Кипиани); гностический, поведенческо-процессуальный, индивидуально-личностный (О. В. Кудашкина).

Исследование с целью выявления структуры коммуникативной компетентности у студентов проводилось на базе Белорусского государственного медицинского университета. В нем приняли участие 713 студентов I–VI курсов, обучающихся по специальностям «Стоматология», «Педиатрия», «Лечебное дело» и «Медико-профилактическое дело» в возрасте от 16 до 29 лет. Средний возраст – 19,98 лет. Из них 88 юношей и 625 девушек.

При осуществлении эмпирического исследования применялись следующие методики: «Пятифакторный личностный опросник» (Р. МакКрае, П. Коста); «Исследование самооотношения» (С. Р. Пантелеев); «Диагностика оценки самоконтроля в общении» (М. Снайдер); «Диагностика коммуникативной установки» (В. В. Бойко); Тест «Уровень общительности» (В. Ф. Ряховский); «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (Н. П. Фетискин, Г. М. Мануйлов, В. В. Козлов); «Исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томас); тест «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» (Н. В. Яковлева); «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В. В. Бойко); «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко); «Диагностика коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко).



Методы обработки и интерпретации полученных данных в виде количественного анализа осуществлялись с использованием апостериорного критерия Дункана, кластерного анализа, однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA): критерия F-Фишера и рассчитаны с помощью статистического пакета SPSS 17.

При определении структуры коммуникативной компетентности мы руководствовались концепцией динамической функциональной структуры личности (К. К. Платонов). Опираясь на научные позиции Ю. Н. Емельянова, Ю. М. Жукова, В. А. Лабунской, А. А. Бодалева, Л. П. Урванцева, Л. Н. Васильевой, В. А. Ташлыкова, Б. Д. Карвасарского, а также используя кластерный анализ, были выделены следующие компоненты коммуникативной компетентности у студентов медицинских специальностей: коммуникативно-установочный, эмоционально-оценочный, коммуникативно-инструментальный, личностно-оценочный и индивидуально-типологический.

В статье представлены данные по коммуникативно-установочному компоненту коммуникативной компетентности у студентов медицинских специальностей.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что важной составляющей коммуникативно-установочного компонента коммуникативной компетентности является профессиональная коммуникативная компетентность врача (ПККВ). В рамках данного компонента анализу подверглись такие блоки, как профессионально-инструментальный, коммуникативно-инструментальный, коммуникативные и профессиональные умения (таблица 1).

Коммуникативно-инструментальный блок определяет выраженность общих коммуникативных ценностей, а профессионально-инструментальный – степень включенности коммуникативной составляющей в профессиональную врачебную деятельность показывает каково значение коммуникативных компонентов в профессиональной Я-концепции.

Статистический анализ результатов по указанным выше блокам позволяет говорить, что значимых различий между студентами различных факультетов не существует. Это свидетельствует о том, что студенты данных факультетов имеют высокую потребность в общении и ориентированы на социальные контакты. В то же время необходимо отметить, что коммуникативно-инструментальный блок наиболее выражен у студентов стоматологического факультета, а наименее – у студентов медико-профилактического факультета. Профессионально-инструментальный блок наиболее представлен у студентов лечебного факультета, а наименее – у студентов стоматологического факультета.

Несмотря на отсутствие статистически значимых различий по вышеперечисленным блокам, можно говорить о том, что у студентов всех факультетов преобладает средний уровень общих коммуникативных и профессиональных умений, который свидетельствует о том, что эти студенты хорошие собеседники, умеют слушать, понять, оценить и принять позицию другого,

выбрать вербальные и невербальные средства общения в соответствии с его целями и задачами, доброжелательны, эмоционально отзывчивы и коммуникабельны.

Таблица 1

**Результаты однофакторного дисперсионного анализа для коммуникативно-установочного компонента коммуникативной компетентности**

Шкалы	Факультеты (среднее арифм.)				Критерий (F)	Значимость (p)
	СФ	ПФ	МПФ	ЛФ		
Коммуникативно-инструментальный блок	52,87	52,77	52,37	52,73	0,29	0,835
Профессионально-инструментальный блок	53,95	55,27	55,13	55,39	1,91	0,127
Коммуникативные умения	53,07	53,28	52,87	51,99	1,91	0,127
Профессиональные умения	48,79	49,21	48,04	48,75	1,73	0,159
Уровень коммуникативной толерантности	45,87	45,02	47,47	43,23	1,78	0,15
Доминирование негативных эмоций	1,52	1,6	1,64	1,43	1,083	0,355
Соперничество	4,23	4,39	4,55	3,58	3,68	0,012*
Негативный опыт общения	9,3	9,66	9,7	8,39	2,19	0,088
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	1,97	1,86	2,12	2,01	1,16	0,324
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной снове	1,75	1,9	1,94	1,67	2,14	0,094
Завуалированная жестокость	12,95	12,28	13,0	11,29	5,09	0,002*
Открытая жестокость	22,96	25,38	26,07	21,4	7,60	0,000*
Обоснованный негативизм	2,35	2,65	2,69	2,46	2,20	0,087
Брюзжание	4,53	4,67	5,03	4,04	4,27	0,005*

Примечание. В таблице 1\* отмечены уровни значимости различий (по критерию F-Фишера, при  $p \leq 0,05$ ) у студентов различных факультетов.

Кроме того, коммуникативные и профессиональные умения наиболее выражены у студентов педиатрического факультета, а наименее – у студентов лечебного факультета по блоку «Коммуникативные умения» и на медико-профилактическом факультете по блоку «Профессиональные умения».

Полученные данные о том, что на педиатрическом факультете наиболее выражены коммуникативные и профессиональные умения, можно объяснить тем, что студенты ПФ имеют наиболее длительное и регулярное общение с детьми и их родителями в процессе профессионального взаимодействия в сравнении с другими специалистами в сфере оказания медицинских услуг. К данной категории врачей предъявляются высокие требования к коммуникативной компетентности.

Вместе с тем может вызвать некоторую настороженность тот факт, что показатели уровня коммуникативных умений у студентов лечебного факультета ниже, чем у их коллег с педиатрического факультета. Кажется парадоксальным, что среди будущих специалистов, от которых требуется более высокий уровень коммуникативных умений, он ниже, чем у студентов остальных факультетов. Одной из причин этого следует считать широкое использование лечебно-диагностического оборудования и, как следствие, замену межличностного общения врача и пациента на инструментальное.

Ряд переменных, представленных в таблице 1, показывает существование значимых различий между студентами различных факультетов по трем показателям методики диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко: «Завуалированная жестокость» ( $F(3, 709) = 5,09; p = 0,002$ ), «Открытая жестокость» ( $F(3, 709) = 7,60; p = 0,000$ ) и «Брвозжание» ( $F(3, 709) = 4,27; p = 0,005$ ), а также по такому стилю поведения в конфликте, как «Соперничество» ( $F(3, 709) = 3,68; p = 0,012$ ).

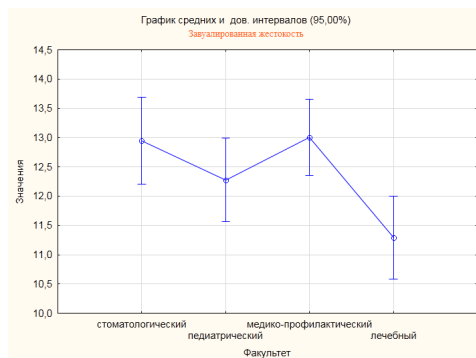
На рисунке 1 представлены результаты расчета апостериорного критерия Дункана, которые показали, что по шкале «Завуалированная жестокость» студенты лечебного факультета значимо меньше, чем студенты стоматологического и медико-профилактического факультетов, проявляют завуалированную жестокость в отношениях к окружающим, в суждениях о них.

Полученные результаты можно объяснить спецификой будущей профессиональной деятельности студентов лечебного факультета, чрезвычайно важным компонентом которой является позитивная коммуникативная установка при выстраивании взаимодействий с пациентами.

Наличие у людей открытой жестокости подразумевает, что личность не скрывает и не смягчает свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих: выводы о них резкие, однозначные и сделаны, возможно, навсегда.

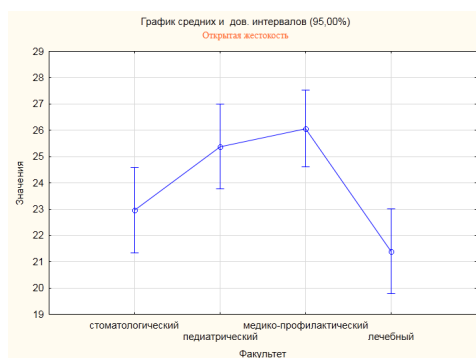
Анализ результатов диагностики по шкале «Открытая жестокость» выявил, что существуют значимые различия между студентами различных факультетов по уровню проявления данной характеристики. По степени от-

крытой жестокости стоматологический и лечебный факультеты статистически значимо отличаются от педиатрического и медико-профилактического факультетов.



*Рис. 1. График средних значений по шкале «Завуалированная жестокость» у студентов различных факультетов*

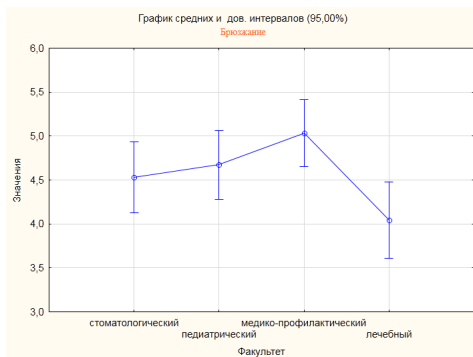
На рисунке 2 показано, что студенты стоматологического факультета реже проявляют открытую жестокость по отношению к людям, чем студенты педиатрического и медико-профилактического факультетов. В то же время студенты лечебного факультета реже проявляют открытую жестокость по отношению к людям, чем студенты педиатрического и медико-профилактического факультетов.



*Рис. 2. График средних значений по шкале «Открытая жестокость» у студентов различных факультетов*

Полученные результаты позволяют говорить о том, что умение открыто и откровенно высказывать свои негативные оценки является наиболее важным для студентов медико-профилактического и педиатрического факультетов. Подобный стиль поведения позволяет врачу своевременно влиять на изменение ситуации, стимулирует положительные изменения у пациентов.

Брюзжание характеризуется склонностью личности делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. На рисунке 3 представлены результаты по показателю «Брюзжание», которые установили, что статистически значимые различия были выявлены между, с одной стороны, лечебным факультетом и, с другой стороны, педиатрическим и медико-профилактическим факультетами. Студенты лечебного факультета, по сравнению с двумя последними, менее склонны делать необоснованные обобщения во взаимоотношениях с людьми.



**Рис. 3. График средних значений по шкале «Брюзжание» у студентов различных факультетов**

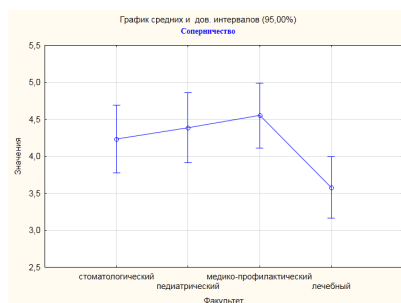
Так, в дополнение к проявлениям открытой жестокости к окружающим у студентов педиатрического и медико-профилактического факультетов отмечается высокий уровень брюзжания – обобщать негативные факты в области коммуникации с партнерами и пациентами, которые они с высокой вероятностью высказывают окружающим. Можно предположить, что у студентов данных факультетов, таким образом, работают механизмы защиты личности, позволяющие снизить внутреннее напряжение и в результате сохранить трудоспособность.

Результаты общего среднего значения выше 33 % свидетельствуют о наличии выраженной негативной коммуникативной установки. У студентов всех факультетов была выявлена негативная коммуникативная установка. В меньшей степени она свойственна студентам лечебного факультета, в большей – студентам медико-профилактического факультета. При выраженной негативной коммуникативной установке проблемы появятся даже в том случае, если врач старается тщательно маскировать свой негативный настрой по отношению к окружающим, например, на работе. Это можно объяснить тем, что когда человек заставляет себя сдерживаться, быть корректным, возникает постоянное напряжение. Расплачиваться за это приходится высокой психологической ценой: рано или поздно состоя-

ние напряжения приведет к стрессу, нервному срыву, профессиональному выгоранию. Не исключено, что разрядка время от времени происходит за пределами работы – в семье, в общении с приятелями или в общественных местах. Таким образом, необходимо отметить тревожный симптом наличия негативной коммуникативной установки как предпосылки для профессионального эмоционального выгорания у студентов, которые ещё даже не начали свою профессиональную деятельность.

Анализ данных по шкале «Соперничество», который понимается как стиль конкуренции, при котором человек весьма активен и предпочитает идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Он не очень заинтересован в сотрудничестве с другими людьми, но зато способен на волевые решения. Как в трех предыдущих случаях, обучающиеся на лечебном факультете также имеют более низкие значения по переменной «Соперничество», по сравнению с теми, кто учится на трех остальных факультетах.

Было установлено, что у студентов медико-профилактического факультета показатели по данной шкале выше, чем у студентов лечебного факультета (рис. 4).



**Рис. 4. График средних значений по шкале «Соперничество» у студентов различных факультетов**

В структуру коммуникативно-установочного компонента коммуникативной компетентности включается такой показатель, как коммуникативная толерантность, указывающая на то, в какой степени врач переносит субъективно нежелательные, неприемлемые для него индивидуальные особенности пациентов, отрицательные качества, осуждаемые поступки, привычки, чуждые стили поведения и стереотипы мышления. Коммуникативная толерантность в профессиональной деятельности врача означает умение не только психологически правильно строить отношения с больным, но и способность в процессе этих отношений оставаться в рамках профессиональной роли. Значимых различий между студентами различных факультетов по уровню выраженности коммуникативной толерантности не выявлено (см. таблицу 1).

Уровень коммуникативной толерантности наиболее выражен у студентов медико-профилактического факультета: они демонстрируют более толерантное отношение к физическому или психологическому дискомфорту, в котором оказался партнер, не стремятся переделать его и перевоспитать. Наименее выражен данный показатель у студентов лечебного факультета.

Студенты различных факультетов в целом демонстрируют средний уровень коммуникативной толерантности, проявляющийся в том, что испытываемые достаточно уравновешены, предсказуемы в своих отношениях к партнерам и совместимы с очень разными людьми. Благодаря этим качествам создается психологически комфортная обстановка для совместной профессиональной деятельности во взаимодействии «врач – пациент».

В качестве составляющей коммуникативно-установочного компонента выступает общительность. Значимых различий между студентами различных факультетов по уровню общительности не выявлено (см. таблицу 1).

Кроме того, общительность является одной из профессионально значимых характеристик современного специалиста медицинского профиля и выступает важным показателем мотивационно-потребностного компонента коммуникативной компетентности. Низкие баллы по данному показателю говорят о высоком уровне коммуникабельности, а высокие – о низком уровне. Сравнение студентов различных факультетов позволяет говорить, что самый высокий уровень общительности был выявлен у студентов лечебного факультета, а самый низкий – у студентов педиатрического факультета, тем не менее, данные различия не являются статистически значимыми.

В целом проведенное эмпирическое исследование показало, что у студентов различных факультетов преобладает средний уровень общительности, свидетельствующий о том, что эти студенты не теряются в новой обстановке, быстро находят новых друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты, которые современные исследователи рассматривают в качестве составляющих структуры коммуникативной компетентности. При этом поведенческий компонент обычно рассматривается в современных исследованиях как имеющий операционно-деятельностную и мотивационно-потребностную направленность. В качестве структурных компонентов коммуникативной компетентности в настоящем исследовании можно выделить: коммуникативно-установочный, эмоционально-оценочный, коммуникативно-инструментальный, личностно-оценочный и индивидуально-типологический.

Следует выделить следующие особенности структуры коммуникативной компетентности студентов учреждений высшего медицинского об-

разования: многокомпонентность, где базовым является коммуникативно-установочный компонент, обеспечивающий коммуникативную готовность будущего врача к профессиональной коммуникации; выраженность эмоциональной составляющей коммуникативной компетентности у студентов-медиков, представленной эмоционально-оценочным и коммуникативно-инструментальными компонентами; самоотношение впервые рассматривается как предпосылка становления коммуникативной компетентности будущего врача, образуя однородный личностно-оценочный компонент; отдельные аспекты самоотношения входят в содержание эмоционально-оценочного компонента; впервые в структуре коммуникативной компетентности у студентов-медиков выделен индивидуально-типологический компонент.

#### **Список использованных источников**

1. *Васильева, Л. Н.* Исследование коммуникативной компетентности студентов-медиков на стадии завершения обучения в вузе / Л. Н. Васильева // Личность в современных исследованиях: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы развития личности: психологическое консультирование и психотерапия»: сб. науч. тр. – Рязань: ООО «Копи Принт», 2008. – Вып. 11. – С. 159–164.

(Дата подачи: 28.02.2018 г.)

*Л. В. Мороз, Е. И. Медведская*

Брестский государственный университет  
имени А. С. Пушкина, Брест

*L. V. Moroz, A. I. Medvedskaya*

Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 159.922

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПОДГОТОВКИ ДИССЕРТАЦИИ У МАГИСТРАНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ МЫШЛЕНИЯ**

## **PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES IN PREPARATION OF POSTGRADUATE THESIS WITH DIFFERENT TYPES OF THINKING**

*В статье рассматриваются психологические трудности магистрантов как проблем развития, успешность/неуспешность решения которых является одним из факторов последующего профессионально-личностного становления обучающихся. Представлены результаты эмпирического исследования трудностей магистрантов со знаковым и образным типами мышления, проведен их сравнительный анализ. На основе полученных данных обоснованы рекомендации для научных руководителей.*

*Ключевые слова: психологическая трудность; научно-исследовательская деятельность; магистерская диссертация; тип мышления; ресурс развития.*



*The article points out the psychological difficulties of postgraduates as problems of development, the success / failure of which is one of the factors of the subsequent professional and personal formation of postgraduate students. The article presents the comparative analysis of difficulties and the results of an empirical study of the difficulties of postgraduates with sign and figurative types of thinking. Postgraduate Supervision Guidelines are stated on the basis of the obtained data.*

*Key words: psychological difficulty; scientific research activity; postgraduate thesis; type of thinking; resource development.*

В современных условиях построения «общества знания» [1] приоритетным для государственной образовательной политики является внимание к начинающим ученым как к кадровому и интеллектуальному потенциалу страны. Обучение в магистратуре выступает не только как ступень более углубленной специальной подготовки, но и как своеобразная платформа, позволяющая молодым людям приобрести навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности, а также укрепиться в своих интересах, выбрав науку в качестве сферы будущей профессиональной деятельности.

Образовательная практика свидетельствует, что мотивы поступления в магистратуру и исходный уровень сформированности умений научно-исследовательской деятельности у обучающихся сильно отличаются. Поэтому по-разному осуществляется и процесс подготовки магистерской диссертации. Трудности в этом процессе неизбежны практически у каждого, поскольку сама магистерская диссертация как квалификационная научная работа предполагает соблюдение целого ряда новых требований, которые отсутствовали при выполнении курсовых и дипломных исследований (что и составляет в терминологии Л. С. Выготского «зону ближайшего развития»). Поэтому знание научными руководителями психологических затруднений магистрантов и помощь в их преодолении не только способствуют профессионально-личностному развитию обучающихся, но и обеспечивают эффективную подготовку к последующему обучению в аспирантуре.

При анализе психологических трудностей, возникающих в деятельности [2–4], подчеркивается, что это негативное переживание, появление которого связано с некими реальными ограничениями, выступающими барьером для ее успешного выполнения. Ученые указывают наличие двух вариантов преодоления трудностей: конструктивный – осознание трудности и мобилизация внутренних ресурсов, что обеспечивает появление новых качеств и способностей; деструктивный – остановка деятельности или отказ от нее, формирование психологических защит. Иными словами, психологическая трудность – это субъективное переживание объективно существующей проблемы, источником которой являются некие психологические дефициты (когнитивные, личностные, операциональные и др.). Соответственно, механизмом продуктивного решения объективной проблемы являются изменения субъекта деятельности. Это позволяет считать само возникновение переживания психологической трудности как конкретизацию для субъекта

существующей у него проблемы развития, возникающей при невозможности полностью соответствовать предъявляемым извне требованиям.

Требования, естественно, повышаются с каждой ступенью образования. При всей социальной значимости проблемы подготовки кадров высшей квалификации научные исследования в данной области можно охарактеризовать как единичные, что, вероятно, связано с определенной элитарностью профессиональных занятий наукой. Среди работ последних лет можно назвать изучение мотивов научной деятельности, в структуре которых доминирующим выступает треугольник «материальное благополучие – карьера – творчество» [5]; анализ объективных и субъективных проблем аспирантов, которые согласно эмпирическим данным представляют собой четыре группы: 1) недостаток научной коммуникации, 2) недостаточная теоретическая и эмпирическая база исследования, 3) трудности в апробации результатов и 4) необходимость усиления теоретико-методологической подготовки [6]; исследование стратегий совладания с трудностями в процессе научно-исследовательской деятельности, присутствие неэффективных стратегий у «молодых ученых со сниженными регуляторно-поведенческими способностями» [7, с. 82] и некоторые другие. Следует отметить, что все они посвящены аспирантам и выполнены российскими учеными. В белорусской психологии подобных исследований пока не осуществлялось. Поэтому предметом настоящего эмпирического изучения стали психологические трудности магистрантов с разным типом мышления.

**Организация исследования.** Исследование осуществлялось поэтапно. На первом этапе путем свободного описания магистрантами ( $n = 15$ ) и их научными руководителями ( $n = 7$ ) был составлен перечень проблем, которые требуют своего решения для успешного выполнения магистерской диссертации. Этот список включал в себя как дефициты собственно научно-исследовательских компетенций, так и недостаточный уровень развития определенных личностных качеств. Данный список послужил основой для создания семантического дифференциала как инструмента сбора данных на следующем этапе исследования.

На втором этапе с помощью семантического дифференциала, образованного 31 дескриптором, магистрантам по 7-балльной шкале (от 1 – трудность выражена минимально до 7 – трудность выражена максимально) предлагалось оценить степень выраженности у них указанных проблем. Для изучения типа мышления использовался тест на мышление и креативность Дж. Брунера [8].

Исследование проводилось добровольно и анонимно. В нем приняли участие 127 магистрантов, обучающихся на разных специальностях БрГУ («Математика», «Физика», «Химия», «Теория и практика обучения и воспитания», «Литературоведение», «Языкознание» и др.), среди них 38 мужчин и 89 женщин.

**Результаты и их обсуждение.** Обработка данных теста Дж. Брунера показала, что в исследованной выборке наиболее представлены два типа мышления: знаковый (43 %), которому присуще выражение мысли в форме понятия, высказывания, и образный (23 %), которому характерно воплощение новой мысли в форме нового образа. Поэтому именно их психологические трудности, связанные с выполнением диссертационного исследования, стали предметом дальнейшего анализа.

Усредненные результаты оценки магистрантами разных групп наиболее субъективно значимых для них трудностей представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Наиболее выраженные трудности магистрантов с разным типом мышления**

<b>Магистранты со знаковым типом мышления</b>		<b>Магистранты с образным типом мышления</b>	
Усталость от других видов деятельности	5,09	Нехватка времени	4,46
Нехватка времени	4,94	Усталость от других видов деятельности	4,40
Трудности перевода зарубежных источников	3,68	Склонность откладывать дела на последний момент	4,03
Склонность откладывать дела на последний момент	3,57	Нехватка опыта публичных выступлений	4,00
Лень. Сложности поиска информации	3,44	Лень	3,83

Как следует из таблицы 1, «пятерка» наиболее выраженных трудностей у магистрантов очень близка по содержанию. Только по одному параметру относится собственно к навыкам научно-исследовательской деятельности (обучающиеся со знаковым типом мышления отмечают недостаточную сформированность умений работы с информацией, обучающиеся с образным типом мышления – дефицит умений представления результатов своей научной работы). Основные трудности касаются личностных компетенций, а именно: недостаток навыков самоорганизации (что приводит к нехватке времени из-за перегруженности другими делами); неумение грамотно выстраивать приоритеты, что является одной из основных детерминант прокрастинации, и недостаточно сформированная мотивация (что субъективно фиксируется как лень).

Наименее выраженные трудности (диапазон средних значений от 1,4 до 2,1) у магистрантов с разными типами мышления полностью совпадают. Среди них: «Отсутствие интереса к проблеме исследования», «Непонимание и отсутствие поддержки близких», «Недостаточное внимание со стороны руководителя», «Отсутствие контакта с руководителем», «Недостаточная компетентность руководителя» и «Боязнь показаться руководителю смешным».

(неумелым, неспособным и т. п.)». Низкие оценки по названным шкалам позволяют говорить не только об установлении продуктивных межличностных отношений с научным руководителем, но и о достаточно высоком уровне научно-педагогической квалификации последних, который выражается в выборе тематики диссертационного исследования с учетом индивидуальных интересов магистрантов. Сочетание положительного отношения к педагогу с интересом к предмету совместной деятельности является одним из важнейших факторов формирования внутренней учебной мотивации [8].

Результаты факторизации исходных матриц данных содержатся в таблице 2. В ней отражены только неслучайные по своей валентности для респондентов категории и указаны факторные нагрузки дескрипторов, вес которых по данному фактору превышает статистический уровень значимости (для  $n = 31$ :  $r = 0,36$  при  $p < 0,05$  и  $r = 0,47$  при  $p < 0,01$ ).

Таблица 2

**Факторная модель психологических трудностей  
у магистрантов с разным типом мышления**

Магистранты со знаковым типом мышления		Магистранты с образным типом мышления	
«Дефицит научных компетенций» 29 % общей дисперсии		«Межличностные отношения + Дефицит научных компетенций» 67 % общей дисперсии	
Сложности обобщений и формулирования выводов	0,808	Непонимание и отсутствие поддержки со стороны близких	0,949
Недостаточное владение научным стилем речи	0,705	Отсутствие контакта с руководителем	0,944
Сложности в подготовке статей	0,694	Страх обратиться к руководителю	0,943
Недостаток опыта публичных выступлений	0,667	Боязнь показаться руководителю смешным	0,908
Сложности в оформлении текста работы	0,646	Сложности обобщений и формулирования выводов	0,902
Неспособность «удерживать» проблему и предмет исследования	0,580	Недостаточное внимание со стороны руководителя	0,899
Проблемы систематизации теоретического материала	0,422	Сложности в подготовке статей	0,890
		Недостаточное владение научным стилем речи	0,886
		Недостаток опыта публичных выступлений	0,882
		Неспособность «удерживать» проблему и предмет исследования	0,877
«Недостаток самоорганизации» 8 % общей дисперсии		«Дефицит технических навыков + Недостаток самоорганизации» 7 % общей дисперсии	

Неспособность создавать себе «рабочее» настроение Лень Неумение организовать себя без внешнего контроля Склонность откладывать дела на последний момент	0,815 0,795 0,790 0,691	Недостаток умений сбора эмпирических данных Недостаток умений обработки эмпирических данных Склонность откладывать дела на последний момент Неспособность создавать себе «рабочее» настроение Лень Сложности в оформлении текста работы Неумение организовать себя без внешнего контроля	0,872 0,777 0,658 0,613 0,595 0,582 0,564
«Сомнения в значимости работы + Дефицит технических навыков» 7 % общей дисперсии		«Сомнения в значимости работы + Информационные дефициты» 5 % общей дисперсии	
Сомнения в значимости темы исследования Отсутствие интереса к проблеме исследования Недостаток умений сбора эмпирических данных Недостаток умений обработки эмпирических данных	0,792 0,632 0,558 0,505	Сомнения в значимости темы исследования Отсутствие интереса к проблеме исследования Проблемы поиска информации Проблемы систематизации теоретического материала	0,908 0,688 0,603 0,414
«Отношения с руководителем» 7 % общей дисперсии		-	
Страх обратиться к руководителю Отсутствие контакта с руководителем Недостаточное внимание со стороны руководителя Недостаточная компетентность руководителя в проблеме исследования	0,799 0,693 0,657 0,617		
«Жизненные проблемы» 6 % общей дисперсии		-	
Непонимание и отсутствие поддержки близких Недостаточная материальная обеспеченность Усталость от других видов деятельности, не связанных с подготовкой диссертации	0,795 0,671 0,542		

«Информационные дефициты» 5 % общей дисперсии		–
Сложности перевода зарубежных источников	0,904	
Сложности письменного изложения мыслей	0,593	
Дефицит понятийного аппарата	0,442	

Первое, что обращает на себя внимание при анализе данных таблицы 2, это то, что по структуре факторная модель психологических трудностей является более когнитивно сложной у магистрантов со знаковым типом мышления (состоит из 6 факторов-категорий). Другими словами, молодые люди с данным типом мышления оказались более сензитивными к проблемам научно-исследовательской деятельности и более рефлексивными над ними, чем магистранты, у которых доминирует образный тип мышления. Второе, что требует обсуждения, – это содержание выявленных категорий.

У магистрантов со знаковым типом мышления ведущей по субъективной значимости категорией стала категория «Дефицит научных компетенций», в которой объединены указания на недостаточные умения самостоятельного построения научного письменного текста и презентации результатов своей научной деятельности в форме научных статей и публичных выступлений. Как уже отмечалось выше, именно развитие данного типа компетенций составляет содержание «зоны ближайшего развития» магистранта. Вторую категорию представляют личностные дефициты, обсуждавшиеся при анализе данных таблицы 1. В следующем факторе присутствует соединение внутренних колебаний относительно значимости проводимого исследования с фиксацией недостаточности технических компетенций сбора и обработки эмпирических данных. Вероятно, такое соединение означает, что при переживании незначимости своей работы ее процедурное сопровождение становится действительно трудным, и наоборот: осознание важности своего исследования существенно облегчает овладение техническими навыками. В силу многозначности своего содержания данная категория названа «Сомнения в значимости работы + Дефицит технических навыков». Следующие три категории довольно однородные по содержанию, поэтому легко интерпретируются как «Отношения с руководителем», «Жизненные проблемы» и «Информационные дефициты».

В сознании магистрантов с образным типом мышления основным конструктом выступила категория «Межличностные отношения + Дефицит научных компетенций». Это означает, что, в отличие от своих сокурсников, основным ресурсом в формировании новых умений и навыков для них выступают взаимоотношения с другими людьми (как неформальные, так и формальные). В следующем факторе оказались склеены уже описанные у

магистрантов со знаковым типом мышления «Дефициты технических навыков» и «Недостаточная самоорганизация». В последней категории соединены «Сомнения в значимости работы» и «Информационные дефициты», связанные в основном с работой над теоретической частью диссертационного исследования.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы.

По субъективным оценкам магистрантов ведущей проблемой в подготовке диссертации является недостаточный уровень их личностного развития, выражающийся в основном в неумениях планирования и организации собственной деятельности.

Факторные модели психологических трудностей у магистрантов с разным типом мышления отличаются по своим структуре и содержанию. Более сложная категориальная структура у магистрантов со знаковым типом мышления свидетельствует об их большей осознанности в области понимания собственных возможностей/ограничений в подготовке диссертации, и соответственно, о наличии большего потенциала саморазвития. Содержание факторных моделей обнаруживает и разные стратегии преодоления трудностей, а именно: у магистрантов со знаковым типом мышления ведущей стратегией является выполнение самой научно-исследовательской деятельности, опора на собственную активность; для магистрантов с образным типом мышления доминирующей является ориентация на поиск социальной поддержки.

Полученные данные позволяют также сформулировать некоторые рекомендации научным руководителям магистрантов, направленные на оптимизацию условий для профессионально-личностного развития обучающихся:

1. Во взаимодействии с магистрантами от руководителя в первую очередь требуется сочетание доброжелательности с четким планированием деятельности и систематическим контролем за ее выполнением.

2. Уверенность в значимости разрабатываемой в диссертации проблемы облегчает выполнение теоретической части работы для магистрантов с образным типом мышления и эмпирической части для магистрантов со знаковым типом мышления.

#### **Список использованных источников**

1. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж: Юнеско, 2005. – 239 с.
2. *Домырева, Е. А.* Ресурсы преодоления психологических трудностей в профессиональной деятельности педагога / Е. А. Домырева // Вестн. Костром. гос. ун-та. – 2015. – Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – № 2. – С. 85–89.
3. *Кажарская, О. Н.* Психологические трудности молодого учителя на начальном этапе его профессиональной деятельности / О. Н. Кажарская // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – Т. 2. – С. 344–346.
4. *Леонтьева, А. Н.* Эмпирическое исследование психологических трудностей подростков / А. Н. Леонтьева, А. С. Шарудилова // Вестн. Адыгей. гос. ун-та. – 2006. – № 3. – С. 162–164.

5. Огородова, Т. В. Мотивационные структуры субъектов научной деятельности / Т. В. Огородова, Ю. С. Медведева // Вестн. Челябин. ун-та. – 2013. – № 26. – С. 77–80.

6. Серга, М. Ю. Подготовка научных кадров в России: объективные и субъективные проблемы аспирантов / М. Ю. Серга // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 6. – С. 122–124.

7. Стратегии совладания с трудностями в процессе научно-исследовательской деятельности у молодых ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – С. 71–85.

8. Маркова, А. К. Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова. – М.: Феникс, 1986. – 423 с.

(Дата подачи: 27.02.2018 г.)

*Г. Д. Немцова*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*G. D. Nemtsova*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.947.5

## **МОТИВАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

## **MOTIVATIONAL FEATURES OF EDUCATIONAL- PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS DURING UNIVERSITY STUDIES**

*В статье рассматриваются изменения в мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих психологов в процессе обучения в вузе. Исследуется взаимосвязь показателей мотивации учебно-профессиональной деятельности с показателями социально-психологической адаптированности студентов-первокурсников. Представлены результаты лонгитюдного исследования, показывающие сходство мотивации учебной деятельности студентов первого и четвертого курса и различия между этими этапами обучения. Предложены современные способы стимулирования студентов к обучению в вузе.*

*Ключевые слова: мотивация; учебно-профессиональная деятельность; социально-психологическая адаптация.*

*The article discusses the changes of motivation of educational and professional activity of psychology students in the process of studying at the University. The correlation of indicators of motivation of educational and professional activity with indicators of social and psychological adaptability of first – year students is under investigation. The results of the longitudinal study showing the similarity of the motivation of the educational activities of the first and fourth year students and the differences between these stages of training are presented. Modern ways of stimulating students for university studies are offered.*

*Key words: motivation; educational and professional activity; socio-psychological adaptation.*



Реформы в сфере высшего образования, связанные с внедрением новых государственных стандартов, увеличили интенсивность учебного процесса, определили новые требования к современным студентам. В связи с этим проблема мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов приобретает особую значимость. Эффективность формирования профессиональных компетенций будущего специалиста во многом определяется мотивацией учебно-профессиональной деятельности. Далеко не каждый первокурсник имеет даже весьма общее представление о будущей профессии, а «студент с несформированной учебно-профессиональной мотивацией, как правило, не склонен проявлять повышенное внимание к учебе» [1, с. 31]. Особую роль играет начальный этап обучения в вузе, так как в дальнейшем от этого во многом зависит личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. При этом не всегда процесс адаптации проходит успешно. Статистика показывает, что большинство отчислений за академическую задолженность происходит на первых двух курсах, и причина может быть не только в слабых школьных знаниях, но и в несформированной личностной компетентности, структурными компонентами которой являются индивидуально-психологические особенности, мотивационный, ценностный, коммуникативный компоненты.

В современной психологии до сих пор нет однозначной трактовки понятия мотивации. Как указывает Т. О. Гордеева, «мотивация учебной деятельности представляет собой сложную динамическую систему, включающую определенную иерархию мотивов, учебные цели и намерения, способы реагирования на трудности и неудачи, возникающие в процессе обучения, а также ожидания и представления, касающиеся оценки собственного потенциала и собственных достижений, успехов и неудач» [2, с. 34]. В число факторов, которые могут в той или иной степени повлиять на мотивацию учебно-профессиональной деятельности, входят явления самого различного характера: развитие познавательных интересов и познавательной деятельности, самочувствие в учебной группе, которое сказывается на активности студентов, жизненные цели и реальные перспективы после окончания обучения [3, с. 245].

Целью нашего исследования было изучение особенностей мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов будущих психологов первого и четвертого курса педагогического вуза. Одна из задач представляемого здесь исследования состояла в выявлении взаимосвязи мотивации учебно-профессиональной деятельности с показателями социально-психологической адаптированности студентов-первокурсников. Следует отметить, что проблема воздействия мотивационных факторов на процесс адаптации студентов в вузе является малоизученной. Анализ исследований позволил предположить, что несформированная, неадекватная мотивация может приводить к дезадаптации студентов и негативно влиять на результаты учебной деятельности.

Вуз для студента первого курса представляет новую систему обучения, которая отличается от школы и характеризуется большим объемом изучаемого материала, а также повышением требований к уровню его самостоятельности и учебной ответственности. Адаптация студентов в вузе – процесс динамический и гетерохронный. Он определяется рядом объективных и субъективных факторов. Условия конкретного вуза, факультета, условия проживания (студенты иногородние или местные), пол, возраст, подготовленность студента к обучению можно отнести к объективным факторам. К субъективным факторам адаптации, которые «персонифицированы в личности» [4, с. 29], можно отнести: темперамент, мотивацию, социальную позицию, социальные взаимоотношения и др. [4].

Мы предположили, что сформированность мотивационного компонента личностной компетентности первокурсников является одним из условий успешной адаптации в вузе. Исследование проводилось на базе Института психологии БГПУ в два этапа. На первом этапе (ноябрь 2014 г.) в нем приняли участие 70 студентов первого курса очной формы получения образования в возрасте от 17 до 22 лет, на втором этапе (сентябрь 2017 г.) – эти же студенты, но уже выпускного четвертого курса.

Оценка мотивации учебной деятельности и адаптированности студентов осуществлялась с помощью психодиагностического метода, использовались следующие методики:

- опросник СПА (социально-психологической адаптации), разработанный А. К. Осницким [5];
- методика «Адаптированность студентов в вузе», предложенная Т. Д. Дубовицкой [6];
- методика «Диагностика учебной мотивации студентов», предложенная А. А. Реаном и В. А. Якуниным, в модификации Н. Ц. Бадмаевой [7];
- методика «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой [8].

Статистическая обработка данных проводилась с использованием коэффициента корреляции Спирмена, критерия Манна-Уитни, критерия Вилкоксона на основе пакета статистических программ «SPSS».

На первом этапе мы провели изучение мотивации учебной деятельности студентов, выявили мотивы, преобладающие в мотивации учебной деятельности студентов-первокурсников. В таблице 1 представлены средние значения и ранги показателей выраженности мотивов согласно результатам проведенного исследования.

В ходе исследования выявлено, что в структуре мотивации учебной деятельности студентов доминирующими являются профессиональные мотивы (3,95), мотивы творческой самореализации (3,94) и коммуникативные (3,93). На наш взгляд, это свидетельствует о стремлении к получению профессиональных знаний и развитию профессионально важных личностных качеств. В начале обучения в вузе студенты проявляют высокий познава-

тельный интерес к получению знаний по выбранной ими специальности, что согласуется с данными, полученными другими исследователями [9].

Таблица 1

Показатели мотивации учебной деятельности студентов (n = 70)

Шкалы	Среднее значение	Ранг
Коммуникативные мотивы	3,93	3
Мотивы избегания	2,66	7
Мотивы престижа	3,33	6
Профессиональные мотивы	3,95	1
Мотивы творческой самореализации	3,94	2
Учебно-познавательные мотивы	3,74	4
Социальные мотивы	3,47	5

Исследование социально-психологической адаптированности показало, что первокурсники быстрее адаптируются к учебной группе, нежели к учебной деятельности. На начальном этапе обучения в вузе у 64,2 % студентов наблюдается высокий уровень адаптированности к учебной группе. Это свидетельствует о комфортном самочувствии первокурсников в академической группе, они легко находят общий язык с однокурсниками, следуют принятым в группе нормам и правилам, при необходимости могут обращаться к друг другу за помощью, а также способны проявить активность и взять инициативу на себя. Благоприятная, дружеская атмосфера, внимание со стороны преподавателей является естественным условием для развития навыков общения, взаимопомощи и обмена своими профессиональными умениями и навыками. Низкие показатели по шкале «адаптированность к учебной группе» отмечены у 4,4 % респондентов. Высокие показатели «адаптированности к учебной деятельности» наблюдаются у 21,4 % испытуемых. Эти студенты легко осваивают учебные предметы, успешно и в срок выполняют учебные задания, если им необходима помощь преподавателя, они обратятся, в связи с этим свободно выражают свои мысли и проявляют свои способности на занятиях. Для 2,9 % опрошенных первокурсников характерен низкий уровень «адаптированности к учебной деятельности». У этих студентов присутствуют трудности в освоении учебных предметов и выполнении учебных заданий.

Анализ результатов корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Спирмена показал, что существует взаимосвязь показателей мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов-первокурсников с показателями адаптированности (табл. 2).

В ходе исследования установлена положительная связь между коммуникативными мотивами и адаптированностью к учебной группе ( $r = 0,284$ ,  $p = 0,017$ ), внутренним контролем ( $r = 0,308$ ,  $p = 0,009$ ). Результаты показы-

вают, что студенты с выраженными коммуникативными мотивами быстрее расширяют круг своего общения, благодаря этому быстрее адаптируется к учебной группе, активнее налаживают контакты как со сверстниками, так и с преподавателями вуза. Полученные результаты согласуются с данными других исследований [10].

Таблица 2

**Связь мотивации учебной деятельности с адаптированностью студентов-первокурсников (n = 70)**

Показатели адаптированности	Мотивационные переменные					
	Коммуникатив. мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престиж.	Профес. мотивы	Мотивы творч. самореализации	Учеб.-позн. мотивы
Принятие себя				0,320**	0,308**	0,245*
Непринятие себя				-0,279*	- 0,268*	
Принятие других					0,323**	
Непринятие других				-0,260*	- 0,280*	-0,242*
Эмоц. дискомфорт				-0,439**	- 0,318**	- 0,350**
Внутр. контроль	0,308**					0,318**
Адаптация к группе	0,284*		0,288*		0,502**	0,369**
Адаптация к дея-ти		-0,355**		0,269*		

*Примечание:* значимость на уровне: \*\* - 0,01; \* - 0,05

Выявлена связь мотивов творческой самореализации с адаптированностью к группе ( $r = 0,502$ , при  $p = 0,000$ ), эмоциональным дискомфортом ( $r = - 0,318$ ,  $p = 0,007$ ), неприятием других ( $r = - 0,280$ ,  $p = 0,019$ ), принятием других ( $r = 0,323$ ,  $p = 0,006$ ), принятием себя ( $r = 0,308$ ,  $p = 0,010$ ) и неприятием себя ( $r = - 0,268$ ,  $p = 0,025$ ). Следует отметить, что мотивы творческой самореализации, познавательной активности, исследовательской инициативы реализуются в группе, где студенты чувствуют себя эмоционально комфортно.

Отмечена связь между учебно-познавательными мотивами и принятием себя ( $r = 0,245$ ,  $p = 0,041$ ), эмоциональным дискомфортом ( $r = - 0,350$ ,  $p = 0,003$ ), неприятием себя ( $r = - 0,242$ ,  $p = 0,043$ ), адаптированностью к группе ( $r = 0,369$ ,  $p = 0,002$ ), внутренним контролем ( $r = 0,318$ ,  $p = 0,007$ ).

В ходе исследования была установлена отрицательная связь мотива избегания с показателями адаптированности к учебной деятельности

( $r = -0,355$ ,  $p = 0,003$ ). Представленные данные свидетельствуют о связи мотивов престижа с адаптивностью к группе ( $r = 0,288$ ,  $p = 0,016$ ) [11].

Таким образом, студенты, ведомые мотивами творческой самореализации, учебно-познавательными мотивами, проявляющие интерес к выбранной профессии и учебным дисциплинам, легче приспосабливаются к специфике учебной деятельности в вузе и непосредственно к учебной группе.

На выборке студентов первого курса были выявлены гендерные различия в мотивах выбора профессии и мотивации учебно-профессиональной деятельности. В частности, выбор профессии психолога юношами в большей мере, чем девушками, определен внешней отрицательной мотивацией ( $z = -3,117$ ,  $p = 0,002$ ). Девушки-студентки демонстрируют значимо более выраженную познавательную мотивацию ( $z = -3,100$ ,  $p = 0,002$ ) и мотивацию творческой самореализации ( $z = -3,032$ ,  $p = 0,002$ ) как движущую силу их учебной активности. Эти результаты согласуются с данными К. Рателле и его коллег, полученным в исследовании канадских студентов и школьников: девушки в целом более внутренне мотивированы и автономны в учебной деятельности [12].

Таким образом, полученные результаты показывают, что мотивация учебной деятельности является одним из факторов, способствующая успешной адаптивности студентов к обучению в вузе. Студенты-первокурсники, имеющие более низкие показатели адаптированности, проявляют сниженную учебно-профессиональную мотивацию и руководствуются внешними по отношению к своему профессиональному становлению целями и мотивами образования.

В процессе обучения в вузе мотивация учебной деятельности претерпевает изменения. На изменение мотивации могут влиять различные причины: новые установки обучающегося (например, стремление обходить или преодолевать трудности), длительные удачи или неудачи в процессе учебных занятий, выбор жизненного пути, смена приоритетов и др. Поэтому одна из задач исследования состояла в том, чтобы проследить возможную динамику учебных мотивов от 1-го к 4-му курсу. Данные были собраны нами в ходе лонгитюдного исследования, проведенного в середине первого семестра со студентами 1-го курса и затем с теми же студентами в начале седьмого семестра 4-го курса. В исследовании на втором этапе приняли участие 60 человек, из них в группу лонгитюдного исследования вошли 32 студента. Изучение мотивации предполагало проведение содержательного и структурно-динамического анализа. Первый состоит в выявлении структуры и иерархии мотивов, второй – в фиксации изменений силы и устойчивости мотивов.

Результаты сравнительного анализа двух срезов лонгитюдного исследования показал, что к четвертому курсу наблюдается снижение силы мотивов учебной деятельности студентов при сохранении структуры доми-

нирующих мотивов. Произошло снижение показателей коммуникативных мотивов ( $t = 102, p = 0,004$ ), мотивов избегания ( $t = 62, p = 0,000$ ), престижа ( $t = 61, p = 0,000$ ), профессиональных мотивов ( $t=138, p=0,019$ ), учебно-познавательных ( $t = 32, p = 0,000$ ), социальных мотивов ( $t = 122, p = 0,008$ ). Причинами снижения силы профессиональных и учебно-познавательных мотивов может являться осознание студентами недостаточной перспективности будущей работы (в плане удовлетворения имеющихся материальных потребностей), многие из студентов не считают знания основной предпосылкой для успешной карьеры, ошибка выбора профессии, недостатки в организации образовательного процесса и др. Существенных изменений в степени выраженности мотивов творческой самореализации не произошло ( $t = 103, p = 0,065$ ), что может свидетельствовать, что студенты разных сроков обучения осознают необходимость учиться на протяжении жизни.

Таблица 3

**Показатели мотивации учебной деятельности студентов на 1-м и 4-м курсе (n = 32)**

Мотивы	1-й курс		4-й курс		Критерий Вилкоксона
	Ср. знач.	Ранг	Ср. знач.	Ранг	
Коммуникативные	3,81	3	3,20	3	$t= 102, p=0,004$
Избегания	2,70	5	2,06	7	$t= 62, p=0,000$
Престижа	3,41	7	2,56	6	$t= 61, p=0,000$
Профессиональные	3,93	1	3,50	1	$t= 138, p=0,019$
Творческой самореализации	3,82	2	3,40	2	$t= 103, p=0,065$
Учебно-познавательные	3,79	4	2,98	4	$t=32, p=0,000$
Социальные	3,52	6	2,96	5	$t=122, p=0,008$

Ведущими мотивами учебной деятельности как на первом, так и на четвертом курсе выступают профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации и коммуникативные мотивы. Следует отметить, что мотивы общения и творческой самореализации являются необходимым условием овладения студентами профессиональной позицией психолога.

Проведенное исследование показало важность сформированности у первокурсников определенных мотивов как составляющих личностной компетентности, являющихся условиями успешной адаптации в вузе, а также снижение силы мотивов к последнему курсу обучения.

Перед преподавателями вузов стоит важный вопрос: каким образом поддерживать, актуализировать мотивацию студентов к обучению? В педагогической науке и практике представлен широкий спектр методов и приемов повышения мотивации учебной деятельности. Речь идет в первую очередь

об изменениях в содержании изучаемого материала, формах организации учебной деятельности и выстраивании конструктивного взаимодействия преподавателей со студентами. На современном этапе все большую актуальность приобретают методы, связанные с активным использованием IT-технологий (дистанционное обучение, онлайн курсы, интернет форумы и т. д.); введение рейтинговой системы оценивания; использование интерактивных методов обучения; расширение возможностей для самореализации студентов; введение индивидуальной траектории обучения. Важное значение имеет внесение изменений в программы учебных дисциплин, которые должны учитывать запросы со стороны практики и работодателей. При этом не стоит забывать, что за эффективность обучения отвечают обе стороны: и преподаватели, и студенты. Как отмечает Й. Догнал, «стимуляция мотивации со стороны преподавателя нуждается в дополнительном усилии со стороны студента, то есть признание нужной доли ответственности обеих сторон процесса обучения» [13, с. 42].

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости продуманной работы профессорско-преподавательского состава вуза по поддержке и развитию учебно-профессиональной мотивации студентов. Мотивация может стать тем средством, которое способствует развитию творческого и научно-исследовательского потенциала студентов, формированию профессиональных компетенций будущего специалиста.

#### **Список использованных источников**

1. *Леонова, Е. В.* Психологические условия освоения студентами образовательных программ технического вуза / Е. В. Леонова // Научный поиск. – 2013. – № 24. – С. 31–34.
2. *Гордеева, Т. О.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 3. – С. 33–45.
3. *Якобсон, П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
4. *Карпов, А. В.* Психология профессиональной адаптации: монография / А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол. – Ярославль: Ин-т «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.
5. *Осницкий, А. К.* Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56.
6. *Дубовицкая, Т. Д.* Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылов // Психологическая наука и образование [Электронный ресурс]. – 2010. – № 2. – Режим доступа: <http://www.psyedu.ru>. – Дата доступа: 15.02.2018.
7. *Бадмаева, Н. Ц.* Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 280 с.
8. *Овчарова, Р. В.* Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
9. *Чиркина, С. Е.* Мотивы учебной деятельности современного студента / С. Е. Чиркина // Образование и саморазвитие. – Казань. – 2013. – № 4(38). – С. 83–89.
10. *Борзилова, Н. С.* Взаимосвязь учебной мотивации и адаптационных возможностей личности студентов-первокурсников / Н. С. Борзилова // Научно-практический журнал «Заметки ученого». – Ростов-на-Дону. – 2015. – № 6. – С. 28–30.

11. Немцова, Г. Д. Взаимосвязь мотивации учебно-профессиональной деятельности и социально-психологической адаптированности студентов-первокурсников / Г. Д. Немцова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Минск; Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 308–310.

12. Ratelle, C. F. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis / C. F. Ratelle, F. Guay, R. J. Vallerand, S. Larose, C. Senecal // Journal of Educational Psychology, 2007. – V. 99. – P. 734–746.

13. Догнал, Й. Мотивация студентов к обучению и ее барьеры (эссе, основанное на опыте обучения иностранным языкам) [Электронный ресурс] / Й. Догнал // Метеор-Сити. – 2017. – № 2. – С. 35–43. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>. – Дата доступа: 25.02.2018.

(Дата подачи: 26.02.2018 г.)

*М. Б. Овчинникова*

Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова, Могилев

*M. Ovchinnicova*

Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev

УДК 159.955.4

## **РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В СОВЛАДАНИИ СО СТРЕССОМ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **THE ROLE OF REFLECTION IN COPING WITH STRESS IN MANAGEMENT ACTIVITY**

*Статья посвящена исследованию роли рефлексии в совладании со стрессом в управленческой деятельности. Полученные результаты позволяют говорить о том, что эффективность совладающего поведения руководителей и их устойчивость к воздействию организационных стресс-факторов определяются выраженностью у субъектов продуктивной и непродуктивных форм рефлексии.*

*Ключевые слова: рефлексия; совладающее поведение; ресурсы совладающего поведения; стресс в управленческой деятельности.*

*This article deals with the study of the role of reflection in coping with stress in management activity. The results of the study suggest that the effectiveness of managers' coping behavior and their resistance to the impact of organizational stress factors are determined by expressed productive and non-productive forms of reflection among the subjects.*

*Key words: reflection; coping behavior; coping resources; manager's occupational stress.*

Проблема стресса и копинг-поведения является широко обсуждаемой в современной психологической науке, что обусловлено повышением стрессогенности во всех областях социальной жизни. В то же время в последние годы в исследовании совладающего поведения наметилась определенная тенденция: наблюдается смещение интереса ученых в направлении от анализа причин возникновения стресса к анализу факторов устойчивости и



сопротивления стрессу [1]. В связи с этим появилось много исследований, выполненных в рамках «ресурсного подхода», предполагающего наличие у субъекта определенных индивидуальных и средовых средств, условий, возможностей, позволяющих ему успешно преодолевать трудные ситуации жизнедеятельности (Л. И. Дементий, 2005; Е. А. Дорьева, 2008, 2011; Е. Ю. Кожевникова, 2006; Т. С. Табурова, 2011; С. М. Aldwin et al, 1996; S. E. Hobfoll, 1989, 2011; P. T. Wong, 1993 и др.).

Анализ современной психологической литературы показал, что позиции разных авторов отличаются представлениями о содержании конструкта «ресурсы совладающего поведения», его критериальных характеристиках и выполняемых функциях. В то же время большинство психологов отмечают важную роль копинг-ресурсов в обеспечении продуктивности совладающего поведения и связывают неадаптивное копинг-поведение и несовладание с недостаточностью ресурсов.

В настоящее время не существует единого подхода к определению классификации ресурсов совладающего поведения. Большинство исследователей (Н. Е. Водопьянова, 2014; Е. А. Дорьева, 2011; Е. Ю. Кожевникова, 2006; Д. А. Леонтьев, 2010; Т. С. Табурова, 2011; S. Folkman, 1997; S. E. Hobfoll, 1989 и др.) делят ресурсы совладания на две большие группы: средовые и индивидуальные. Индивидуальные ресурсы подразделяются на физические (здоровье, сила, выносливость и др.) и психологические (интеллектуальные, эмоциональные, волевые, мотивационные и другие особенности личности).

В ряде исследований отмечается значимая роль рефлексии в процессе совладания с трудными ситуациями жизнедеятельности (А. А. Бехтер; 2017; Е. Ю. Кожевникова, 2006; Е. В. Мирошник, 2010; С. А. Хазова, 2014 и др.). Постулируется, что принятие решения и выбор определенной копинг-стратегии опирается на рефлексивную оценку проблемной ситуации и во многом зависит от способности личности анализировать ситуацию и себя в ситуации, устанавливать причинно-следственные связи, переосмысливать события [2]. Как отмечает Н. Е. Водопьянова, благодаря рефлексии возможна антиципация потенциальных стрессоров и планирование совладающего поведения во временной перспективе [3, с. 275]. Согласно М. В. Потемкиной, посредством рефлексивного осмысления человек может извлечь из полученного опыта тот ресурс, который может стать решающим фактором его дальнейшего развития [4, с. 8]. Такая позиция согласуется с точкой зрения С. А. Хазовой, по мнению которой рефлексия собственного опыта – это преимущественный путь формирования ресурсов субъекта [5, с. 52].

В немногочисленных исследованиях рассматривается роль рефлексии в совладании со стрессом в профессиональной деятельности (А. А. Бехтер, 2014; Е. В. Мирошник, 2010 и др.) [2; 6]. Отмечается, что рефлексия может оказывать не только продуктивное, но и контрпродуктивное влияние на совладающее поведение субъекта. Так, А. А. Бехтер выявлено существова-

ние определенного «оптимума рефлексии», способствующего успешному совладанию с профессиональными трудностями. При этом как низкий, так и высокий уровни рефлексивности негативно влияют на эффективность совладающего поведения специалистов [2]. Положение об амбивалентности рефлексивных процессов с точки зрения их роли в саморегуляции деятельности и поведения подтверждается исследованиями других авторов [4; 7; 9].

Следует отметить, что в контексте изучения проблемы совладающего поведения руководителей ресурсная роль рефлексии практически не исследовалась. Между тем в исследованиях, проведенных под руководством А. В. Карпова, установлено, что рефлексия является детерминирующим фактором успешной реализации управленческих функций [8; 9].

Таким образом, важное место рефлексивных процессов в регуляции управленческой деятельности и недостаточная изученность роли рефлексии в совладании со стрессом в деятельности руководителей определили актуальность нашего исследования.

Цель исследования – изучить роль рефлексии в совладании со стрессом в управленческой деятельности.

Общую выборку исследования составили 309 руководителей среднего звена. Из них 164 руководителя – мужчины, 145 – женщины в возрасте от 25 до 64 лет, имеющие управленческий стаж от 2 до 37 лет. Средний возраст респондентов составляет 41,5 года, средний стаж работы в должности руководителя – 10 лет.

Для реализации цели исследования были использованы следующие методики: «Дифференциальный тест рефлексивности» Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [10]; «Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации» Е. В. Битюцкой [11; 12]; «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. С. Эндлера, Дж. А. Паркера (адаптация Т. Л. Крюковой, 2001) [3]; «Шкала организационного стресса» Маклин (адаптация Н. Е. Водопьяновой) [3]. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы PASW Statistics 18.0.

Вслед за Д. А. Леонтьевым мы рассматриваем рефлексию как способность человека произвольно обращать сознание на самого себя, а также придерживаемся дифференциальной модели рефлексии, разработанной автором [10]. Данная модель позволяет объяснить амбивалентность регуляторных эффектов рефлексивных процессов. В модели помимо арефлексии (т. е. полного отсутствия рефлексивных процессов) выделяются одна конструктивная (системная рефлексия) и две неконструктивные (интроспекция и квазирефлексия) формы рефлексии. Системная рефлексия отражает способность субъекта к самодистанцированию, анализу собственного поведения и поведения людей с различных точек зрения. Интроспекция отражает склонность индивида к «самокопанию», повышенному вниманию к собственным негативным переживаниям и возможным нежелательным последствиям собственных действий. Квазирефлексия связана с направлен-

ностью сознания на посторонний объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации [10].

Совладающее поведение мы рассматриваем как осознанное поведение, непосредственно связанное с системой целеполагающих действий, прогнозированием исхода развития событий, творческим порождением новых выходов и решений трудной жизненной ситуации [13, с. 121]. Если субъект не владеет обозначенным видом поведения, это влечет за собой неблагоприятные последствия для продуктивности его деятельности, здоровья и благополучия [1]. Выбор адекватной стратегии совладания зависит от уровня развития механизма когнитивного оценивания, его гибкости, от способности человека с разных точек зрения рассматривать трудную ситуацию и прибегать к приемам переоценки [14, с. 7].

Нами были выдвинуты следующие эмпирические гипотезы: 1) существует связь между конструктивной и неконструктивными формами рефлексии и параметрами когнитивного оценивания трудной жизненной ситуации (далее – ТЖС); 2) системная рефлексия является значимым предиктором выбора эффективных стилей совладающего поведения, а квазирефлексия и интроспекция – предикторами выбора неэффективных стилей копинг-поведения; 3) существуют различия в показателях выраженности конструктивной и неконструктивных форм рефлексии между стрессоустойчивыми и нестрессоустойчивыми руководителями.

С целью изучения связи между показателями рефлексии и особенностями когнитивного оценивания респондентами трудных профессиональных ситуаций была проведена процедура корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции  $r$ -Спирмена ( $N = 190$ ). Выявлено, что наибольшее количество значимых корреляционных связей с факторами когнитивного оценивания обнаруживает интроспекция. С возрастанием уровня интроспекции усиливается тенденция воспринимать ситуацию как непреодолимую, неподконтрольную ( $r = 0,253, p \leq 0,01$ ), непонятную, превышающую собственные ресурсы ( $0,338, p \leq 0,01$ ). Руководители со склонностью к интроспекции испытывают больше трудностей с принятием решения ( $r = 0,353, p \leq 0,01$ ), осуществлением прогноза развития событий ( $r = 0,227, p \leq 0,01$ ), для них характерны более сильные негативные эмоциональные переживания ( $r = 0,321, p \leq 0,01$ ). Также была установлена отрицательная корреляционная связь между интроспекцией и фактором когнитивного оценивания «необходимость быстрого активного реагирования» ( $r = -0,157, p \leq 0,05$ ). Данный факт позволяет говорить о том, что при столкновении с профессиональными трудностями такие руководители в меньшей степени ориентированы на быстрое и активное реагирование: принятия решений, действий и др.

Системная рефлексия значимо коррелирует с параметром когнитивного оценивания «угроза будущему» ( $r = 0,183, p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что руководители, склонные к системной рефлексии, отличаются

менее оптимистичным настроем в оценке возможных последствий трудной профессиональной ситуации, ее влияния на жизнь в будущем. Можно предположить, что в случае столкновения руководителя с трудностями системная рефлексия запускает механизм антиципации развития событий, позволяя субъекту предвидеть возможные негативные последствия неразрешенной ситуации и подготовиться к ним.

В свою очередь респонденты, склонные к квазирефлексии, хуже понимают трудную ситуацию, оценивают свои знания и опыт как недостаточные для ее преодоления ( $r = 0,170$ ,  $p \leq 0,05$ ), а также испытывают затруднения с выбором решения, нахождения оптимального варианта выхода из ситуации ( $r = 0,187$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, полученные эмпирические данные частично подтверждают гипотезу о связи между конструктивной и неконструктивными формами рефлексии и параметрами когнитивного оценивания трудной профессиональной ситуации.

С целью выделения наиболее значимых предикторов, влияющих на выбор руководителями стилей совладающего поведения, нами был проведен множественный регрессионный анализ с использованием пошагового метода ( $N = 309$ ). В ходе регрессионного анализа было выявлено достоверно значимое воздействие системной рефлексии и интроспекции на выбор проблемно-ориентированного и эмоционально-ориентированного стилей совладания. Данная сопряженность объясняет 43,7 % дисперсии выраженности эмоционально-ориентированного копинга ( $R^2 = 0,437$ ;  $F = 118,741$ ,  $p = 0,000$ ) и 22,8 % дисперсии проблемно-ориентированного копинга ( $R^2 = 0,228$ ;  $F = 45,072$ ,  $p = 0,000$ ). При этом системная рефлексия является положительным ( $\beta = 0,423$ ;  $p = 0,000$ ), а интроспекция – отрицательным предиктором ( $\beta = -0,258$ ,  $p = 0,000$ ) выбора проблемно-фокусированного стиля совладания. Наибольшее влияние на выраженность эмоционально-ориентированного стиля оказывает интроспекция ( $\beta = 0,661$ ,  $p = 0,000$ ), в то время как системная рефлексия отрицательно влияет на выбор данного стиля копинг-поведения ( $\beta = -0,104$ ,  $p = 0,000$ ).

Выбор субстиля «отвлечение» детерминирует совокупность следующих факторов ( $R^2 = 0,151$ ,  $F = 18,050$ ,  $p = 0,000$ ): квазирефлексия ( $\beta = 0,241$ ,  $p = 0,001$ ), интроспекция ( $\beta = 0,16$ ,  $p = 0,008$ ), системная рефлексия ( $\beta = 0,12$ ,  $p = 0,027$ ). В свою очередь квазирефлексия является положительным предиктором ( $\beta = 0,279$ ,  $p = 0,004$ ) выбора субстиля «социальное отвлечение» ( $R^2 = 0,042$ ;  $F = 13,390$ ,  $p = 0,000$ ).

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что с возрастанием у руководителя уровня системной рефлексии повышается вероятность использования проблемно ориентированных стратегий совладающего поведения, направленных на активное разрешение возникших трудностей. Также руководители, характеризующиеся склонностью к системной рефлексии, реже выбирают эмоционально-ориентированный стиль совладания.

В то же время выраженная интроспекция снижает частоту обращения к проблемно-фокусированному копингу и повышает вероятность использования эмоционально-ориентированного стиля совладания. Руководители, склонные к «самокопанию», чаще используют стратегии, позволяющие им снять внутреннее напряжение посредством эмоциональной разрядки. Причина такого положения кроется в том, что при столкновении с трудностями фокус сознания респондентов, склонных к интроспекции, направлен на собственное внутреннее переживание. Они много думают о причинах возникновения проблемы, нервничают, беспокоятся о том, что будут делать дальше, обвиняют себя в случившемся. Фиксация на своем эмоциональном состоянии мешает им мыслить рационально, они «застревают» на этапе размышления и воздерживаются от активных действий.

Лица с высоким уровнем квазирефлексии чаще выбирают копинг-стратегии, направленные на отвлечение от проблемной ситуации. При столкновении с трудностями они «стараятся больше спать», «балуют себя любимой едой», «смотрят телевизор или читают книги», «идут в гости к другу», «разговаривают с тем, чей совет они особенно ценят». Обращенность сознания на посторонние объекты, находящиеся за пределами актуальной ситуации, мешает таким респондентам сконцентрироваться на поиске путей разрешения трудной профессиональной ситуации. Соответственно, квазирефлексия является предпосылкой использования мало адаптивных способов совладания.

На следующем этапе исследования мы рассмотрели различия в показателях конструктивной и неконструктивных форм рефлексии между стрессоустойчивыми и нестрессоустойчивыми руководителями ( $N = 309$ ). С этой целью испытуемые были разделены по общему индексу организационного стресса на две группы по медиане ( $Me = 52$ ). Первую группу составили респонденты с уровнем организационного стресса ниже среднего ( $n = 148$ ), вторую – с уровнем организационного стресса выше среднего ( $n = 161$ ).

Далее выделенные группы руководителей сравнивались между собой с помощью критерия U-Манна-Уитни по уровню выраженности разных форм рефлексии. Были обнаружены статистически значимые различия по показателям системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии. Полученные результаты подтверждают третью эмпирическую гипотезу: стрессоустойчивые руководители обладают более высоким уровнем системной рефлексии ( $U = 9790$ ,  $p \leq 0,01$ ), позволяющей видеть трудную профессиональную ситуацию во всех ее аспектах. Для них характерен более низкий уровень выраженности непродуктивных форм рефлексии. В свою очередь нестрессоустойчивые руководители характеризуются менее выраженной склонностью к системной рефлексии. Соответственно, у них хуже развита способность к анализу собственного поведения и поведения других людей с различных точек зрения. Такие руководители в большей степени склонны к

фиксации на своих переживаниях и состояниях, имеющих преимущественно негативную окраску ( $U = 6221, p \leq 0,001$ ), а также к уходу в посторонние размышления в условном залоге («что было бы, если...») ( $U = 9439, p \leq 0,01$ ).

В результате эмпирического исследования было установлено:

1. Неконструктивные формы рефлексии (интроспекция и квазирефлексия) связаны с оценкой ситуации как непонятной, неподконтрольной, а собственных ресурсов – как недостаточных для ее разрешения, а также с затруднениями в принятии решения, нахождении оптимального варианта выхода из ситуации. Кроме того, при выраженной склонности к интроспекции у руководителя могут наблюдаться сложности с прогнозированием развития событий, а также сильные негативные эмоциональные переживания. Руководители, склонные к системной рефлексии, отличаются менее оптимистичным настроем в оценке возможных последствий трудной профессиональной ситуации.

2. Высокий уровень системной рефлексии, а также слабо выраженная склонность к интроспекции и квазирефлексии способствуют усилению субъектности совладающего поведения за счет выбора адаптивных стилей совладания. Неконструктивные формы рефлексии связаны с выбором неадаптивных стилей/субстилей совладающего поведения.

3. Стрессоустойчивые руководители обладают более высоким уровнем системной рефлексии и меньшей выраженностью неконструктивных форм рефлексии, чем нестрессоустойчивые управленцы.

Таким образом, выраженность продуктивной и непродуктивных форм рефлексии во многом определяет эффективность совладающего поведения руководителей и их устойчивость к воздействию организационных стрессоров. Результаты проведенного исследования позволяют расширить теоретические представления о роли рефлексии в совладании со стрессом и трудными ситуациями в управленческой деятельности, а также могут быть использованы при разработке программ по стресс-менеджменту.

#### **Список использованных источников**

1. *Крюкова, Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т. Л. Крюкова. – Кострома: Изд-во КГУ имени Н. А. Некрасова, 2010. – 296 с.
2. *Бехтер, А. А.* Ресурсы совладающего поведения специалиста / А. А. Бехтер. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. – 180 с.
3. *Водопьянова, Н. Е.* Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
4. *Потемкина, М. В.* Особенности структурной организации рефлексивности и ее влияния на регуляцию профессиональной деятельности / автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / М. В. Потемкина; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2010. – 26 с.
5. *Хазова, С. А.* Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / С. А. Хазова; КГУ им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2014. – 55 с.
6. *Мирошник, Е. В.* Психологические особенности и средства формирования антистрессорного поведения менеджеров банка в условиях финансового кризиса: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00. 03 / Е. В. Мирошник; ВНИИТЭ. – М., 2010 – 26 с.

7. Волканевский, С. В. Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.03 / С. В. Волканевский; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2010. – 26 с.

8. Карпов, А. В. Когнитивная детерминация эффективности управленческих решений / А. В. Карпов, Е. В. Маркова // Вестник ЯрГУ. – 2011. – № 4. – С. 67–72.

9. Карпов, А. В. Роль личностной и социальной рефлексивности в успешной реализации управленческих функций / А. В. Карпов, Е. В. Маркова // Вестник ЯрГУ. – 2012. – № 3. – С. 104–108.

10. Леонтьев, Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110–135.

11. Битюцкая, Е. В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. В. Битюцкая; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 30 с.

12. Битюцкая, Е. В. Методика диагностики когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций / Е. В. Битюцкая // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / КГУ им. Н. А. Некрасова; редкол.: Т. Л. Крюкова (отв. ред.) [и др.]. – Кострома, 2013. – Т. 2. – С. 276–278.

13. Крюкова, Т. Л. Современные направления в исследованиях психологии совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 120–136.

14. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.

(Дата подачи: 28.02.2018 г.)

*Н. И. Олифирович*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*N. I. Olifirovich*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.99

## **КЛАССИФИКАЦИЯ ВИДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

### **CLASSIFICATION OF PSYCHOLOGICAL HELP**

*В статье предпринята попытка анализа современных видов, форм и методов психологической помощи. Описаны сложности, мешающие созданию единой классификации из-за огромного количества видов, типов и форм, уровней, а также школ психологической помощи. Охарактеризована обобщенная теория (полиmodalность) как удачный метод интеграции. Описаны основные элементы системно-аналитического подхода психологической помощи студенческой молодежи.*

*Ключевые слова: психологическая помощь; вид; тип; форма; модальность; системно-аналитическая модель.*

*The article attempts to analyze modern types, forms and methods of psychological help. We describe the difficulties that prevent the creation of a unified classification due to the huge number of species, types and forms, levels, and schools of psychological assistance. The generalized theory (polymodality) is characterized as a successful method of integration. The main elements of the system-analytical approach of psychological help for student youth are described.*

*Key words: psychological help; type; type; form; modality4 system-analytical approach.*

В жизни каждого человека бывают такие критические моменты, когда осложняются взаимоотношения с окружающими, заостряются внутренние противоречия, становятся невыносимыми болезненные переживания, сложившаяся ситуация кажется безвыходной. Если возникшие проблемы не удастся решить собственными усилиями, незаменимой может оказаться помощь профессионала: психолога или психотерапевта.

В самом общем виде психологическая помощь трактуется как профессиональная помощь специалиста в разрешении психологических проблем клиента. Это вид помощи, который квалифицированный специалист оказывает человеку или группе людей с целью оптимизации психофизиологических состояний, познавательных процессов, поведения, общения и др.

Определение психологической помощи не может не зависеть от используемого психологического подхода, от длительности предполагаемого взаимодействия, от уровня и количества участников процесса, а также от многих других факторов. Это приводит к мысли о поиске наиболее полного учета и отражения этих факторов во всей их полноте и многообразии, об их систематизации, т. е. о необходимости создания классификации видов психологической помощи.

Оказание психологической помощи в психологической парадигме требует перехода от классификации, основанной на феномене болезни (медицинская парадигма), к собственно психологической классификации человеческих проблем. Изучение основных видов психологической помощи, а также методов работы приводит к заключению, что на настоящий момент и, скорее всего, в ближайшем будущем вряд ли будет найдено единое основание для классификации. Причиной этого является многообразие существующих видов, типов и форм, уровней, а также школ психологической помощи. Существующее смешение понятий «вид», «форма», «уровень» психологической помощи не позволяет объединить их в какое-либо ограниченное количество групп по двум основным причинам.

Во-первых, невозможно выделить все основания для классификации, так как спектр оказываемой психологической помощи в настоящее время огромен и продолжает формироваться, углубляться и расширяться. Происходит как интеграция, так и разделение методов, выделение одних методов из других. Возникают и совсем новые методы, техники и методики на основании практических исследований и теоретических разработок. Поэтому возникают проблемы с оперативной систематизацией и, собственно, с созданием какой-либо классификации, претендующей на полный охват всех видов психологической помощи.



Во-вторых, один и тот же вид психологической помощи может быть по разным основаниям отнесен либо в различные группы, либо может попасть в два и более класса одновременно, а может вообще не войти ни в один из них. Например, экстренная психологическая помощь может оказываться в рамках различных школ. Осуществляться экстренная помощь может как в форме индивидуальной консультации (очно, по телефону доверия и т. д.), так и в групповой форме (при оказании помощи жертвам катастроф, террористических актов и др. массовых психотравмирующих событий), в связи с краткосрочностью воздействия и направленности этого вида помощи на снятие последствий конкретного стрессового воздействия. Проблемы обратившихся к экстренной помощи клиентов возникают не вследствие нарушений взаимоотношений, а в результате воздействия стрессовой ситуации.

Первое основание, по которому обычно разделяют ту или иную категорию психологической помощи, – это принадлежность к определенной теоретической школе. Однако, как указывает П. П. Горностай, «современная психотерапия очень похожа на сообщество государств, жители которых говорят на разных языках, исповедуют разные религии, подчиняются разным законам, то есть живут самостоятельной и независимой друг от друга жизнью» [1, с. 83].

Современные школы психотерапии развиваются в русле двух основных процессов – дифференциации и интеграции. Под интеграцией понимается возможность объединения и использования в работе различных теорий и направлений терапии, которых, согласно различным источникам, сегодня существует от 400 до 1000 [2]. Процесс интеграции заключается в объединении между собой двух и более методов, в результате чего образуются интегративные подходы или метанаправления. Интеграционные процессы – один из естественных путей развития любой науки. Однако между представителями разных школ существуют достаточно сложные и противоречивые взаимоотношения, базирующиеся на критике «чужих» подходов, отрицании их позитивных сторон, спорах о сравнительной эффективности оказываемой психологической помощи. Для описания сложившейся ситуации В. Н. Цапкин использовал метафору «вавилонского смешения языков». Он говорил, что психотерапевты различных теоретических ориентаций говорят на разных языках, с трудом понимая друг друга. Представителям разных школ трудно найти какие-либо научные основания, общие для всех направлений [3].

Создание новых психотерапевтических методов является показателем развития терапевтической психологии. Отметим, что в последнее время возросла значимость процессов интеграции. Все чаще психологи-практики базируются на принципе здорового эклектизма, допускающего плюрализм методов. Существует несколько возможных путей сближения психотерапевтических подходов, приводящих к разным уровням интеграции:

*1-й уровень:* интеграция родственных направлений;

*2-й уровень:* сближение теоретически далеких друг от друга направлений;

*3-й уровень:* интеграция всех направлений в одну систему [1].

Если интеграция на двух первых уровнях осуществляется достаточно часто, то третий уровень пока является практически недостижимым. При актуальном развитии психологии достижение этого уровня может быть принципиально невозможным из-за сложности систематизации всех многообразных психических явлений, описание и объяснение которых базируется на разных методологических основаниях.

Отметим, что интеграция различных школ психотерапии не означает их сведения к одной теории. Как указывает А. Блатнер, «идея, что существует единая теория психологии, приложимая ко всем психологическим и психиатрическим проблемам, и даже более того, что существует или должен существовать единственный метод лечения, по моему мнению, абсурдна. Я признаю, что являюсь убежденным эклектиком, и что я могу подтвердить эту точку зрения как рационально обоснованную» [4, с. 6]. Ему вторит П. П. Горностай, который считает, что интеграция, вероятно, «пойдет по пути создания одного или нескольких метаязыков, с помощью которого станут понятными друг другу разные теоретические подходы» [1, с. 84].

Процесс интеграции может базироваться на различных принципах и разных основаниях:

1. Фокусировка на одной теории личности (например, психоаналитической теории).
2. Фокусировка на одном объекте (например, системная семейная терапия, работающая с семейной системой как целостным объектом).
3. Фокусировка на сравнительно однородной методологии, ведущем методе или группе родственных методов (например, игровая терапия, арт-терапия).

Различные авторы предлагают разные критерии интеграции видов психологической помощи. А. Марер полагает, что интегративная психотерапевтическая теория имеет право на существование, если она в состоянии определить:

1. Характер «материала», получаемый от клиента для терапевтической работы, и способ его получения.
2. Способ слушания и наблюдения.
3. Специфический язык клиента и психотерапии.
4. Цели психотерапии.
5. Общие стратегии психотерапии.
6. Условия, осуществление и последствия психотерапевтического воздействия.
7. Принципы психотерапевтического воздействия [цит. по: 1, с.18].

Как показывает практика, интеграция в психотерапии чаще всего происходит в соответствии с одной из четырех наиболее распространенных и эффективно работающих моделей.

**Первая модель.** Основным является один метод, при этом к нему «добавляются» элементы из других направлений. Таким образом, основной

метод ассимилирует теоретические конструкты, практические техники, методические принципы из других школ психотерапии, что позволяет уйти от монотеоретизма и «обогащать» школу за счет ряда новых идей. Практически каждое направление психотерапии «проходит» подобный эволюционный путь. Так, современный психоанализ ассимилировал множество идей из более поздних школ и методов, например, из теории К. Роджерса, послужившей основой для заимствования многих принципов терапевтических отношений. В то же время различные психотерапевтические школы используют отдельные методологические положения психоанализа. Если провести скрупулезный анализ, можно обнаружить, что большинство методов являются в той или иной степени интегративными.

**Вторая модель.** Предполагает объединение группы сходных, родственных между собой методов, за счет чего происходит определенная универсализация подхода. Преимуществом данной модели интеграции является то, что нет необходимости создавать новые теоретические конструкты и адаптировать методы к новым методологическим основаниям. В качестве примеров можно привести психодинамическую психотерапию, которую иногда называют «глубинной психологией» (объединение различных подходов психоаналитической ориентации); арт-терапию (альянс различных видов терапий искусством); телесно-ориентированная психотерапию (синтез техник и методов, основанных на телесности и биоэнергетике) и др.

**Третья модель.** Представляет собой интеграцию двух подходов, иногда теоретически далеких друг от друга. Самым известным примером является когнитивно-бихевиоральная психотерапия. Можно отметить, что интеграция двух направлений бывает достаточно успешной, если одно из них обладает хорошо разработанной теорией, а другое – развитой психотехнологией. В таком случае первое направление выступает как теоретико-методологическая основа, на которой строится теория личности, описываются психологические феномены. Второе направление выступает «донором» средств и методов, которые описываются в терминах первого направления. Такой синтез позволяет не просто удачно дополнить, но и существенно усилить исходные психотерапевтические подходы.

**Четвертая модель.** Представляет собой объединение методов из нескольких терапевтических школ, при этом ни одно из них не является ведущим. В результате получаются направления, называемые эклектическими. В. В. Макаров для описания такого рода психотерапии использует близкое по смыслу понятие «мультимодальная психотерапия». Типичным примером являются проблемно-ориентированная психотерапия А. Блайзера и соавторов, системная семейная терапия и позитивная психотерапия Н. Пезешкиана. Странники мультимодальной терапии, как правило, не создают собственную теорию личности, а опираются на теоретические положения других подходов, которые легли в ее основу. Эклектические модели, не признающие приоритета лишь одной теории и не реализующие полностью ни

одну из составляющих, вызывают много критики. А. Блатнер пишет, что эклектика часто представляет собой «мешанину техник», но в то же время считает, что она «может быть основана на очень глубоком теоретическом уровне» [4, с. 6]. Дж. Келли отмечал, что эклектики становятся все более систематичными в своем мышлении, что они развивают собственную теорию психологической помощи, в которую объединены различные подходы [5]. Г. С. Абрамова называла эту теорию обобщенной.

Обобщенную теорию или метатеорию можно рассматривать как более общий концептуальный подход, чем несистематический эклектизм или приверженность одной теории. Обобщенная теория пытается соединить и организовать части теорий в согласованности и систематическом построении (систематический эклектизм). Психолог может быть сторонником одной теоретической ориентации и одновременно являться приверженцем обобщенной теории. Суть концепции обобщенной теории состоит в следующем:

1. Понимание того, что личностные особенности, характер установления контакта у клиентов могут быть разными, и, возможно, для более эффективной работы потребуется не предпочитаемый психологом, а какой-нибудь другой теоретический подход.

2. Уважение к мировоззрению или теории, отличной от собственной.

3. Умение видеть то, каким образом различные теории можно интегрировать вместе для помощи данному клиенту [6].

В. Е. Каган подчеркивает: «Принимая, что психотерапия имеет дело с человеком как, по определению, целостностью, мы, во-первых, должны отказаться от переоценки теорий, ни в одну из которых человек целиком не помещается, и, во-вторых, оказываемся перед задачей попытаться найти что-то объединяющее существующие теории или, скажем иначе, принятые в разных терапиях рабочие модели человека» [7]. При этом А. Лазарус напоминает об опасности, которую таит в себе эклектика либо интеграция несовместимых друг с другом теоретических подходов. Невозможность такой эклектики связана прежде всего с тем, что такие подходы часто строятся на диаметрально противоположных методологических основаниях и несовместимых позициях.

М. М. Решетников перечисляет следующие школы и методы психотерапии: методы директивного и недирективного внушения; психоанализ; бихевиоризм; рациональная терапия; гештальт-терапия; интегративная психотерапия [8]. Он утверждает, что все остальное – техники, или варианты применения основных методов (детский, семейный, групповой и т. д.). Как видно из данного перечня, каждый выбирает собственные основания для классификации школ и методов.

Говоря об интеграции в психотерапии, В. В. Макаров анализирует российский опыт и представляет новый интегративный подход, получивший название полимодальная психотерапия [9]. Это направление пытается объединить теоретические, концептуальные и методологические построения,

подходы и технологии отдельных модальностей психотерапии, что позволяет сформировать на их основе новую систему психотерапии.

В. В. Макаров указывает, что существуют определенные ограничения, обусловленные личным опытом специалиста, а также общетеоретической подготовкой и этическими нормами. Содержательная целостность созданной системы психологической помощи достигается при помощи одного из трех вариантов «компоновки»: эклектического, интегративного или системного.

Эклектический вариант, как и в указанных ранее моделях, предполагает использование в работе всех «работающих» идей, методов и техник. Для этого уровня «вполне применима и достаточна психофизическая парадигма понимания человека» [9].

Интегративный вариант предполагает использование одной, базовой в образовании специалиста модальности, которая становится «доминирующим» или интегрирующим подходом. При этом существует практический интерес к другим методам психотерапии, вне зависимости от того, являются ли они «родственными» или «антагонистическими». Интеграция методов базируется на личной ответственности специалиста, его индивидуальных интересах, возможностях, способностях к синтезу различных взглядов на человека и мир.

Полимодальность основана на биопсихосоциальной парадигме понимания человека и является системной. В работе профессионалов, выбирающих полимодальность, используется система различных приёмов и методов работы с клиентом. Для специалистов, выбирающих эту модель, особую важность обретает целостное, системное понимание человека, семьи, общества. «На этом уровне полимодальности идеи светского гуманизма, светской духовности становятся главными, системообразующими. А духовность становится определяющей частью биопсихосоциодуховной парадигмы» [9].

Отметим, что наступившая эпоха глобализации характеризуется тем, что идеи и знания уже не имеют границ. Все большее число психологов-консультантов и психотерапевтов испытывает потребность в едином свидетельстве профессиональной квалификации, действующем как в стране, так и за ее пределами. На сегодняшний день большинство стран Европы разделяют положения Страсбургской декларации, принятой 21 октября 1990 г. Согласно этому документу, психотерапия признана отдельной от психиатрии и психологии профессией, которой может заниматься человек, имеющий соответствующую квалификацию и прошедший обучение по одной из признанных Европейской Ассоциацией Психотерапии (ЕАП) модальностей:

1. Психотерапия является особой дисциплиной, занятие которой представляет собой свободную и независимую профессию.

2. Психотерапевтическое образование требует высокого уровня теоретической и клинической подготовленности.

3. Гарантированным является разнообразие терапевтических методов.

4. Образование в области одного из психотерапевтических методов должно осуществляться интегрально; оно включает теорию, личный терапевтический опыт и практику под руководством супервизора; одновременно приобретаются широкие представления о других методах.

5. Доступ к такому образованию возможен при условии широкой предварительной подготовки, в частности, в области гуманитарных и общественных наук [10].

Таким образом, учитывая процессы дифференциации в современной психотерапии, мы оказываемся в «поле», где существует множество теорий и подходов. Протицируем слова В. В. Кагана: «Если представить психотерапию в виде здания с множеством дверей-теорий, то не так важно, через какую дверь мы войдём, как важно, что и как будем делать, войдя. Ни одна теория не «схватывает», не обнимает всю психотерапию целиком, не исчерпывает ее собой – каждая сосредоточена на каком-то ее аспекте и каждая вносит свою лепту в понимание психотерапии, так что широта теоретического диапазона только обогащает терапевта» [7]. Поэтому напрашивается вывод, что в настоящее время невозможно (да и не нужно) создание исчерпывающей классификации видов психологической помощи. Нет единых критериев для выделения «вида» (даже если включить в понятие «вид» также и понятия «тип», «форма» и «уровень» психологической помощи), и, по всей видимости, они вряд ли будут найдены в ближайшей перспективе.

На наш взгляд, данная проблема имеет прикладное значение для деятельности психологической службы в высшей школе. Поэтому создание «рабочей модели» позволяет решить вопрос классификации и осознанно отбирать те или иные формы и виды оказания психологической помощи. В данный подход, названный нами системно-аналитическим, мы включили следующие элементы:

1. Клиент (студент, студенческая семья, группа, курс, поток).
2. Симптом, или проблема (острая, требующая незамедлительного вмешательства; кризисная; хроническая).
3. Ресурсы социально-психологической службы (количество специалистов, уровень их готовности к оказанию психологической помощи, наличие технических возможностей для оказания психологической помощи).
4. Форма работы (индивидуальная, семейная, групповая).
5. Психолог (уровень подготовки, предпочитаемая теория, владение необходимыми компетенциями, знаниями, умениями, навыками для решения проблемы) [6].

Каждая рабочая ситуация строится на принципе единства процессов диагностики и оказания психологической помощи. Предварительное знакомство с клиентом и его проблемой обычно осуществляется по телефону, реже – при личном визите студента в психологическую службу. Затем принимается решение о времени, обозначается место и время для работы, а также о том психологе СППС, который будет оказывать психологическую помощь. Первая встреча зачастую бывает единственной, поэтому психолог

должен иметь навыки оказания краткосрочной широкофокусной психологической помощи.

Работа со студенческой молодежью предполагает знакомство с большим количеством разносторонних теорий и методов, так как спектр заявляемых проблем очень широк: от неуспеваемости и проблем в отношениях до депрессии, аддикций и попыток суицида [6; 11]. Именно поэтому для психолога СППС вуза так важно владеть не просто основами оказания психологической помощи, но и рядом практических приложений: клинической психологией, семейной, кризисной терапией и др.

Исследование и разработка проблемы оказания психологической помощи студенческой молодежи имеет и теоретическое, и прикладное значение. Несмотря на многообразие методов, видов и форм психологической помощи, они базируются на общей цели – оказание поддержки личности в процессе ее профессионального становления и развития, содействие в том, чтобы обратившийся за помощью студент мог решить свою проблему и в целом стать более счастливой и гармоничной членом общества.

#### **Список использованных источников**

1. *Горноста́й, П. П.* Интегративные модели в современной психотерапии / П. П. Горноста́й // Наука і освіта. – 2004. – № 8–9. – С. 83–86.
2. *Сосланд, А.* Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии / А. Сосланд. – М.: Логос, 1999. – 368 с.
3. *Цапкин, В. Н.* Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В. Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 5–40.
4. *Блатнер, А.* Теоретические основы психодрамы / А. Блатнер // Психодрама и современная психотерапия. – 2003. – № 4. – С. 4–14.
5. *Айви, А. Е.* Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство / А. Е. Айви, М. Б. Айви, Л. Саймэн-Даунинг. – М., 1999. – 487 с.
6. *Олифи́рович, Н. И.* Психологическая помощь студенческой молодежи: системно-аналитический подход: монография / Н. И. Олифи́рович. – Минск: БГПУ, 2012. – 224 с.
7. *Каган, В.* Психотерапия: к философии ремесла [Электронный ресурс] / В. Каган. – Режим доступа: <http://vk.appme.ru/text/360/>. – Дата доступа: 27.02.18.
8. *Решетников, М. М.* Почему нам нужно объединяться? / М. М. Решетников // Профессиональная психотерапевтическая газета. – 2007. – № 12(63). – С. 4–6.
9. *Макаров, В. В.* Будущее психотерапии [Электронный ресурс] / В. В. Макаров. – Режим доступа: [http://www.viktormakarov.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=22&Itemid=12](http://www.viktormakarov.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=12). – Дата доступа: 17.06.2012.
10. Strasbourg Declaration on Psychotherapy of 1990 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.europsyche.org/download/cms/100510/EAPLogo-Strasbourg-Dekl-e.pdf>. – Дата доступа: 27.02.18.
11. *Громова, І. А.* Профілактика вживання наркотиків у студентської молоді / І. А. Громова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2011. – Т. VII. Екологічна психологія. – Вип. 26. – С. 113–120.

(Дата подачі: 28.02.2018 г.)

*О. А. Пенкрат*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*V. Penkrat*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.9

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К АГРЕССИИ СПЕЦИАЛИСТОВ И СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

### **DETECTION OF RELATIONSHIP TO THE AGGRESSION OF SPECIALISTS AND STUDENTS OF THE MEDICAL AND PEDAGOGICAL PROFILE**

*В статье анализируются особенности установок к агрессии у студентов и специалистов медицинского и педагогического профиля для выявления личностных факторов, определяющих отношение к насилию и агрессии. В эмпирической части исследования обобщены результаты диагностики уровня легитимизированной агрессии, факторов склонности к агрессии и личностных факторов эмоциональной и коммуникативной устойчивости в выборках студентов и преподавателей, осуществлен анализ данных.*

*Ключевые слова: установки личности; отношение к насилию и агрессии; профессиональные изменения и установки.*

*The article analyzes the characteristics of plants to aggression among students and specialists of medical and pedagogical profile to identify the personal factors that determine the attitude to violence and aggression. In the empirical part of the study summarizes the results of the diagnostic level legitimized aggression factors propensity for aggression and personality factors, emotional and communicative stability in samples of students and teachers, carried out the data analysis.*

*Key words: installation of the individual; attitude to violence and aggression; changes and professional installation.*

В отечественной и зарубежной литературе по психологии достаточно широко представлены научные работы, показывающие положительное влияние учебной и в дальнейшем профессиональной деятельности на формирование личности. Формирование личности происходит с момента рождения и продолжается в течение всей жизнедеятельности человека. И не секрет, что развитие и становление личности сопровождается периодически возникающими внешними и внутренними противоречиями, критическими моментами, в ходе которых происходит изменение вектора жизненного и профессионального развития. Однако не менее важную роль играют и личностные установки, порой определяющие вектор формирования личности.

В социальной психологии термин «установка» подразумевает субъективное отношение человека к некоторому социальному объекту, которое обуславливает определенные способы его поведения в социуме. Понятие



«установка» первоначально использовалось в экспериментальной психологии немецкими психологами в конце XIX в. для обозначения готовности к действию, обусловленной прошлым опытом. В социологии и социальной психологии это понятие впервые использовали социологи У. Томас и Ф. Знанецкий. В российской психологии разработка общепсихологической теории установки принадлежит Д. Н. Узнадзе и его научной школе [8, с. 242].

Объектом для установки может быть все, на что реагирует человек: любой человек, фраза, лозунг, учреждение, идея, другими словами любой объект. Можно иметь установки в отношении определенной профессии, организации, политической партии, книги, национального меньшинства, а также определенного явления. Если что-то нравится или не нравится, одобряется или не одобряется, можно сказать, что в отношении этого объекта существует положительная или отрицательная установка.

Как показывают психологические исследования, наши симпатии и антипатии, наши установки приобретаются не столько в результате контактов с психологическими объектами, сколько в результатах контактов с группами, в которых уже сформировались сильные положительные или отрицательные реакции на эти объекты. Например, ребенок, родившейся в семье, где плохо относятся к людям другой национальности или к животным, гораздо меньше имеет шансов стать интернационалистом или защитником живой природы, когда он вырастет. Мы приобретаем или даже впитываем установки тех, с кем тесно связаны. В общем, социальная установка может служить основополагающим понятием, объединяющим в себя аттитюд, фиксированную установку, социальную установку и др.

В данной статье нас интересуют в первую очередь агрессивные установки, проявления которых наиболее выражены в социальных отношениях.

Проявления социальной агрессии и установки в отношении к насилию следует рассматривать не только на уровне отдельно взятой личности, но и определенной группы, как правило, связанной общими интересами или задачами. Воздействие группы оказывает существенное влияние на поведение, профессиональную деятельность и общение каждого члена группы. Однако это воздействие оказывается различным для разных людей в связи с особенностями их личности. В условиях группового общения и взаимодействия люди обнаруживают специфические свойства, которые называют социально-психологическими феноменами группового поведения [2, с. 94].

Но как определить, какова установка человека в отношении какого-либо явления или объекта? В исследованиях общественного мнения обычно используется довольно простой подход для определения установок людей в отношении кого-либо или чего-либо: людям задаются вопросы, составленные так, чтобы выяснить их взгляды на данный предмет. Если опрашиваемый дает благоприятную оценку явления, считается, что у него положительная установка. Однако данный подход не всегда срабатывает в анализе

установок по отношению к насилию и агрессии, поскольку в конфликтных ситуациях люди часто не склонны открыто выражать свою позицию, и отвечают, что еще не решили или не знают ответа. Для решения этой проблемы психологами были разработаны тесты, или шкалы установки [1, с. 856].

Как правило, шкала установки содержит ряд вопросов, на которые опрашиваемый должен ответить «да», «нет» или «не знаю», либо утверждения, с которыми испытуемый соглашается или не соглашается. Вопросы и суждения предварительно апробируются, им присваивается определенное количество баллов в соответствии с тем, насколько симптоматичны они для положительной или отрицательной установки. Складывая баллы, набранные данным индивидом, можно найти соответствующую его установке точку на оси, соединяющей крайние позиции: чрезвычайно положительной и категорически отрицательной установки. Утверждения, включаемые в шкалу, должны быть тщательно отобраны и ясно сформулированы. Частью шкалы может стать любое недвусмысленное суждение, касающееся данного психологического объекта, но некоторые оказываются более полезными, чем другие.

Первым шагом при составлении шкалы является создание массива утверждений, которые так или иначе отражают отношение к явлению или предмету. Из этого массива в соответствии с определенными критериями отбирается несколько базовых суждений. Для каждого утверждения должно наблюдаться резкое различие в частоте согласия или несогласия с ним лиц, чья положительная или отрицательная установка заранее известна. Констатация факта, по которому существует почти единодушное мнение, также бесполезна для выявления установки. Не подходят для шкал по выявлению установки и двусмысленные утверждения. При конструировании шкалы для выявления установки используются оценочные и опросные приемы. При использовании оценочного метода группе лиц предлагается определить степень благоприятности или неблагоприятности большого массива утверждений. Требуется оценить каждое суждение по девятибалльной шкале или разбить все предложенные утверждения на девять категорий – от наименее до наиболее благоприятных.

Измерение установок с использованием шкал дало в руки социальных психологов ценный исследовательский инструмент. Можно изучать, как образование, пропаганда, реклама, жизненный опыт порождают или изменяют определенные установки. Можно выявлять распределение определенных установок в различных социальных группах. Можно найти связь между разными установками.

В данной статье в первую очередь рассматриваются уровень легитимизированной агрессии, факторы склонности к агрессии и личностные факторы эмоциональной и коммуникативной устойчивости студентов и преподавателей. Проводимые научные исследования позволили выявить личностные

факторы, определяющие отношение к насилию и агрессии. Среди них следует выделить такие, как физическая агрессия, гнев, враждебность.

В качестве предмета научных изысканий были выбраны особенности установок к агрессии у студентов и специалистов медицинского и педагогического профилей. Цель данной работы – выявление личностных факторов, определяющих отношение к насилию и агрессии.

В последнее время социальные психологи достаточно четко осознали тождественность установок и оценок проявления насилия. Установки представлены в виде переменной индивидуальных различий, включающей как аффективные, так и когнитивные компоненты, и влияющей, в конечном итоге, на ситуативную оценку и выбор альтернативных моделей поведения. Кроме того, понимание убеждений отдельной личности в отношении к конкретным видам проявления насилия (личностные аттитюды) позволяет предугадывать те или иные формы поведения этой личности. Так, положительная установка в отношении к проявлениям насилия является составным элементом синдрома агрессивной личности, который включает в себя развитую систему структурированного познания агрессивного поведения, аффект и рефлексивные моторные реакции. Аттитюды отдельного лица к проявлениям насилия следует рассматривать как его собственную оценку таких проявлений.

Следует отметить, что аттитюды личности в отношении к насилию способны меняться под воздействием разнообразных внешних факторов. Это позволяет исследователям на основании так называемых одномерных и многомерных шкал установить связь между предрасположенностью к агрессивному поведению (например, нанесение личных оскорблений, восприимчивость к различным видам агрессии под влиянием средств массовой информации), и склонность к участию в проявлениях насилия различного рода. Доказанная действенность способов выявления аттитюдов к проявлениям насилия дает исследователям возможность оценить уровень эффективности разрабатываемых средств убеждения и мер, направленных на коррекцию этих установок личности. Важность разработки способов влияния на аттитюды личности к проявлениям насилия обусловлена еще и тем, что крайние проявления насилия непосредственно связаны с уровнем преступности в обществе. Так, общепринятой практикой при выявлении аттитюдов в отношении к преступлениям, связанным с насилием и мерам по их наказанию, является опрос общественного мнения (Т. Дж. Фланаган и Д. Р. Лангмайер, 1996 [9, с.17]).

Для исследования отношения к насилию и агрессии в среде студентов и специалистов медицинского и педагогического профилей понадобилось собрать предварительные эмпирические данные об уровне социально одобряемой агрессии, склонности к агрессии и личностных факторов социальной адаптации и регуляции поведения. Сбор эмпирических данных осуществлялся на базе учреждения образования «Могилевский государ-

ственный университет имени А. А. Кулешова», учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет» (50 девушек и 50 юношей, возраст испытуемых – 20–23 года); 100 студентов IV курса педиатрического факультета УО «Белорусский государственный медицинский университет» (50 девушек и 50 юношей, возраст испытуемых – 20–23 года); 50 преподавателей факультетов начального образования и социально-педагогических технологий УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка» (25 женщин и 25 мужчин, возраст испытуемых – 29–49 лет).

Для определения уровня социально одобряемой агрессии в выборке испытуемых был использован Опросник легитимизированной агрессии (ЛА-44), разработанный в лаборатории клинической психологии НЦПЗ РАМН С. Н. Ениколоповым и Н. П. Цибульским [4; 5]. Опросник позволяет определить личное отношение испытуемого к проявлениям агрессии в различных социальных сферах, а также допустимые, с его точки зрения, формы агрессивного поведения в конкретных обстоятельствах. Он включает 44 утверждения, которые оцениваются испытуемым по 7-балльной шкале Лайкерта (от абсолютно не согласен до абсолютно согласен). Результаты обрабатываются в соответствии с ключом по пяти шкалам: «личный опыт», «спорт», «политика», «СМИ», «воспитание». Сумма баллов по каждой шкале позволила судить о выраженности склонности к легитимизированной агрессии в той или иной сфере. Низкое значение – отсутствие или незначительная выраженность признака, высокое значение – явно выраженный признак, склонность к агрессии. Интегральная шкала позволяет сделать вывод об общей склонности испытуемого к легитимизированной агрессии.

Для диагностики склонности к агрессии в выборке испытуемых применялся Опросник уровня агрессивности Басса-Перри ВРАQ (Buss-Perry Aggression Questionnaire), разработанный в 1992 г. А. Бассом и М. Перри. Структура опросника включает три шкалы, которые соответствуют трем компонентам агрессии в концепции А. Басса и М. Перри: физическая агрессия – инструментальный компонент, гнев – аффективный компонент и враждебность – когнитивный компонент.

Сумма баллов по каждой шкале позволила судить о выраженности трех факторов агрессии: физическая агрессия, гнев, враждебность. Низкое значение – отсутствие или незначительная выраженность признака, высокое значение – явно выраженный признак, склонность к агрессии. Интегральная шкала позволяет сделать вывод об общей склонности испытуемого к агрессии.

В качестве методики измерения личностных факторов социальной адаптации и регуляции поведения, характеризующих эмоциональную и коммуникативную устойчивость испытуемых, был использован Фрайбургский личностный опросник, форма В. Фрайбургский личностный опросник (Das Freiburger Persönlichkeitsinventar, Freiburg Personality Inventory, FPI) разра-

ботан немецкими психологами Йоханом Фаренбергом, Гербертом Зельгом и Райнером Хампелем (Jochen Fahrenberg, Rainer Hampel and Herbert Selg) в 1970 году. Опросник FPI-B содержит 12 шкал. Шкалы опросника I–IX являются основными, или базовыми, а X–XII – производными, интегрирующими. Шкалы I–IV, VI, VIII, XI характеризуют личностные факторы эмоциональной устойчивости испытуемого. Высокие оценки по шкалам I–IV, VIII, XI и низкие по шкале VI позволяют говорить о снижении эмоциональной устойчивости. Шкалы V, VII, IX, X характеризуют коммуникативные качества личности.

В ходе изучения склонности к агрессии в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ и преподавателей БГПУ с помощью опросника легитимизированной агрессии ЛА-44 были получены результаты по ряду шкал.

Так, в выборке студентов БГПУ среди девушек больше всего высоких значений по шкалам «Личный опыт» (36 %), «Воспитание» (44 %); меньше всего высоких значений по шкале «Спорт» (20 %); больше всего низких значений по шкалам «Личный опыт» (44 %), «Спорт» (20 %); меньше всего низких значений по шкале «Воспитание» (32 %). Среди юношей меньше всего высоких значений по шкалам «Спорт» (22 %), «Политика» (34 %), «СМИ» (26 %); больше всего низких значений по шкалам «Политика» (26 %), «СМИ» (44 %), «Интегральная шкала» (14 %).

В выборке студентов БГМУ среди девушек больше всего высоких значений по шкалам «Спорт» (40 %), «Политика» (38 %), «Интегральная шкала» (20 %); меньше всего высоких значений по шкале «СМИ» (28 %); больше всего низких значений по шкалам «СМИ» (46 %), «Интегральная шкала» (20 %); меньше всего низких значений по шкалам «Личный опыт» (28 %), «Спорт» (36 %). Среди юношей больше всего высоких значений по шкале «Воспитание» (44 %); меньше всего высоких значений по «Интегральной шкале» (8 %); больше всего низких значений по шкалам «Личный опыт» (40 %), «Спорт» (48 %).

В выборке преподавателей БГПУ среди женщин меньше всего высоких значений по шкалам «Личный опыт» (24 %), «Спорт» (20 %), «Воспитание» (20 %), «Интегральная шкала» (4 %); больше всего низких значений по шкалам «Спорт» (44 %), «Политика» (36 %), «Воспитание» (52 %); меньше всего низких значений по шкале «СМИ» (36 %). Среди мужчин больше всего высоких значений по шкалам «Политика» (48 %), «Интегральная шкала» (20 %); меньше всего высоких и больше всего низких значений по шкале «Личный опыт» (20 % и 40 % соответственно); меньше всего низких значений по шкалам «Спорт» (24 %), «Политика» (8 %), «СМИ» (28 %), «Воспитание» (24 %), «Интегральная шкала» (4 %).

В общей выборке больше всего как высоких, так и низких значений по шкале «Личный опыт» в группе студентов БГПУ (35 % и 39 % соответственно). По шкале «Спорт» меньше всего как высоких, так и низких значений в группе преподавателей БГПУ (22 % и 34 % соответственно), больше всего

низких значений в группе студентов БГМУ (42 %). По шкале «Политика» больше всего высоких и меньше всего низких значений в группе преподавателей БГПУ (40 % и 22 % соответственно), меньше всего высоких и больше всего низких значений в группе студентов БГПУ (32 % и 29 % соответственно). По шкале «СМИ» меньше всего высоких и больше всего низких значений в группе студентов БГПУ (29 % и 43 % соответственно), меньше всего низких значений в группе преподавателей БГПУ (32 %). По шкале «Воспитание» больше всего высоких и меньше всего низких значений в группе студентов БГПУ (40 % и 32 % соответственно), меньше всего высоких и низких значений в группах преподавателей БГПУ. По «Интегральной шкале» высоких значений больше в группах студентов БГПУ и студентов БГМУ (по 14 % соответственно), в группах преподавателей БГПУ высоких значений меньше (12 %). Больше всего низких значений в группе студентов БГПУ (15 %), меньше всего – в группе преподавателей БГПУ (10 %).

В рамках изучения склонности к агрессии в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ и преподавателей БГПУ были получены результаты по ряду шкал опросника уровня агрессивности Басса-Перри ВРАQ. На основе полученных данных были рассчитаны среднеарифметические значения по шкалам, которые приведены в таблице 1.

Таблица 1

Среднеарифметические показатели теста ВРАQ

Шкалы	Студенты БГПУ		
	ср арифм. девушки	ср арифм. юноши	ср арифм. общ. выборка
Физическая агрессия	25,8 ± 10,8	26,1 ± 9,89	26,0 ± 10,30
Гнев	21,6 ± 7,65	21,6 ± 7,97	21,6 ± 7,77
Враждебность	22,7 ± 9,37	22,8 ± 9,86	22,8 ± 9,57
Интегральная шкала	70,0 ± 15,00	70,6 ± 16,25	70,3 ± 15,56
Студенты БГМУ			
Физическая агрессия	29,0 ± 11,10	27,9 ± 11,17	28,4 ± 11,09
Гнев	23,2 ± 8,73	20,7 ± 9,68	22,0 ± 8,76
Враждебность	23,8 ± 8,75	25,3 ± 10,06	24,6 ± 9,41
Интегральная шкала	76,1 ± 17,39	73,9 ± 20,11	75,0 ± 18,73
Преподаватели БГПУ			
Физическая агрессия	26,4 ± 10,61	24,4 ± 11,51	25,4 ± 11,00
Гнев	23,7 ± 9,24	20,0 ± 7,88	21,8 ± 8,70
Враждебность	19,5 ± 8,58	25,6 ± 9,31	22,5 ± 9,38
Интегральная шкала	69,6 ± 14,70	70,0 ± 15,71	69,8 ± 15,06

Среднеарифметические значения показателя по шкале «Физическая агрессия» максимальны в группе студентов БГМУ, как среди девушек (29,0 баллов), так и среди юношей (27,9 балла); минимальны – в группе студентов БГПУ у девушек (25,8 балла) и в группе преподавателей БГПУ – среди мужчин (24,4 балла). По показателю по шкале «Гнев» среднеарифметические значения во всех выборках, кроме группы студентов БГПУ, у женщин больше, чем у мужчин (23,2 балла против 20,7 балла у студентов БГМУ; 23,7 балла против 20,0 баллов у преподавателей БГПУ). В выборке студентов БГПУ эти показатели равны (21,6 балла как у девушек, так и у юношей). По шкале «Враждебность» среднеарифметические значения показателя приблизительно равны во всех выборках у мужчин (25,3 балла у студентов БГМУ, 25,6 балла у преподавателей БГПУ). По интегральной шкале среднеарифметические значения показателя у женщин и мужчин практически равны в выборках студентов БГПУ и преподавателей БГПУ (70,0 баллов против 70,6 балла; 69,6 балла против 70,0 баллов соответственно). В выборках студентов БГМУ значения показателя у женщин выше, чем у мужчин (76,1 балла против 73,9 балла).

Результаты оценки склонности к агрессии в выборках были сведены в сводную таблицу в разрезе трех уровней: высокого, среднего и низкого. В выборке студентов БГПУ среди девушек больше всего как высоких, так и низких значений по «Интегральной шкале» (34 % и 16 % соответственно); меньше всего высоких значений по шкалам «Гнев» (34 %); больше всего низких значений по шкале «Физическая агрессия» (38 %). Среди юношей меньше всего высоких значений по шкалам «Физическая агрессия» (24 %), «Враждебность» (24 %), «Интегральная шкала» (10 %); больше всего низких значений по шкале «Враждебность» (36 %); меньше всего низких значений по шкалам «Гнев» (22 %), «Интегральная шкала» (14 %). В выборке студентов БГМУ среди девушек больше всего высоких значений по шкале «Физическая агрессия» (38 %); меньше всего низких значений по шкалам «Физическая агрессия» (26 %), «Интегральная шкала» (10 %). Среди юношей больше всего высоких значений по шкале «Физическая агрессия» (40%), меньше всего низких значений по шкале «Враждебность» (28 %). В выборке преподавателей БГПУ среди женщин больше всего высоких значений по шкале «Гнев» (52%); меньше всего высоких и больше всего низких значений по шкалам «Враждебность» (12 % и 48 % соответственно), «Интегральная шкала» (4 % и 16 % соответственно); меньше всего низких значений по шкале «Гнев» (20 %). Среди мужчин больше всего высоких значений по шкале «Гнев» (36 %), больше всего низких значений по шкалам «Физическая агрессия» (44 %), «Враждебность» (36 %).

Исследование факторов, характеризующих эмоциональную и коммуникативную устойчивость личности, проводимых с помощью Фрайбургского личностного опросника FPI-B, показали следующие результаты. По шкале «Невротичность» среднеарифметические значения показателя мак-

симальны в группе преподавателей БГПУ среди женщин и в группе студентов БГМУ среди мужчин. Минимальны значения показателя в группе студентов БГПУ у мужчин. Среднеарифметические значения показателя по шкале «Спонтанная агрессивность» максимальны в группе преподавателей БГПУ, как у женщин, так и у мужчин; минимальны – в группе студентов БГПУ, как у девушек, так и у юношей. По показателю по шкале «Депрессивность» среднеарифметическое значение показателя у женщин выше, чем у мужчин, в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ и преподавателей БГПУ. Наиболее высокие среднеарифметические значения показателя по шкале «Раздражительность» у женщин отмечены в группе студентов БГМУ и в группе студентов БГМУ и преподавателей БГПУ у мужчин; минимальные – в группе студентов БГПУ. Среднеарифметическое значение показателя по шкале «Общительность» у мужчин выше, чем у женщин, в выборках студентов БГМУ и преподавателей БГПУ. По шкале «Уравновешенность» среднеарифметическое значение показателя у женщин выше, чем у мужчин, в выборках студентов БГМУ и преподавателей БГПУ. По шкале «Реактивная агрессивность» среднеарифметическое значение показателя у женщин выше, чем у мужчин, в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ и преподавателей БГПУ. Среднеарифметическое значение показателя по шкале «Открытость» у мужчин ниже, чем у женщин, в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ, преподавателей БГПУ. По шкале «Эмоциональная лабильность» среднеарифметические значения показателя максимальны в выборке преподавателей БГПУ среди мужчин. Минимальны значения показателя среди женщин в группе студентов БГПУ.

Для определения основных тенденций в степени выраженности личностных факторов эмоциональной и коммуникативной устойчивости в группах испытуемых сравнивалось распределение показателей теста FPI-B в выборках.

Результаты проведенного диагностического тестирования позволили охарактеризовать выборки студентов и специалистов с профессиональной направленностью «человек – человек» по параметрам склонности к социальному одобрению агрессии, склонности к агрессии и выраженности факторов агрессии, выраженности личностных факторов эмоциональной и коммуникативной устойчивости испытуемых.

Анализ данных позволил сделать вывод, что в выборке студентов БГПУ наименее выражена тенденция к легитимации агрессии, при этом юноши более склонны к социальному одобрению агрессии в области личного опыта, политики, деятельности СМИ и воспитания, чем девушки. Все факторы агрессии в выборке выражены примерно в равной средней степени. В выборке отмечена высокая эмоциональная устойчивость, что подтверждается низкими показателями по шкалам «Невротичность», «Спонтанная агрессивность», «Депрессивность», «Раздражительность», «Застенчивость», «Эмоциональная лабильность». Уровень коммуникативной устойчивости



определен как средний, что основывается на высоких показателях по шкале «Общительность», и низких по шкале «Реактивная агрессивность». В выборке студентов БГМУ юноши более склонны к социальному одобрению агрессии в области политики, деятельности СМИ и воспитания, девушки – в области личного опыта и спорта. В выборке наиболее выражен инструментальный (физическая агрессия) и аффективный (гнев) компоненты агрессии. В выборке преподавателей БГПУ отмечены самые высокие показатели склонности к социальному одобрению агрессии, причем в области личного опыта более склонны к легитимации агрессии женщины. В выборке меньше, чем во всех других, выражены инструментальный и когнитивный компоненты агрессии – физическая агрессия и враждебность.

Таким образом, в целом в области личного опыта мужчины и женщины склонны к социальному одобрению агрессии в равной степени; в области спорта – женщины чаще, чем мужчины; в области политики, деятельности СМИ, воспитания – мужчины чаще, чем женщины. Выраженность всех трех факторов агрессии – физической агрессии, гнева, враждебности – также выше у женщин, чем у мужчин.

#### **Список использованных источников**

1. Бранд, П. А. Мнения и отношения к проявлениям насилия. Параметры шкал и психометрия / П. А. Бранд, Ф. А. Анастасио // Журнал по вопросам изучения проявлений насилия в отношениях между людьми. – 2006. – Т. 21. – С. 856–868.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 510 с.
3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
4. Ениколопов, С. Н. Методики диагностики агрессии / С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 41–72.
5. Ениколопов, С. Н. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри / С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский // Психологический журнал. – 2007. – № 1. – С. 115–124.
6. Куликов, Л. В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению / Л. В. Куликов. – СПб.: Речь, 2001.
7. Практикум по экспериментальной и практической психологии: учеб. пособие / Л. И. Вансовская [и др.]; под ред. А. А. Крылова. – СПб.: СПбГУ. – 1997. – 312 с.
8. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М.: МОДЭК, 1997. – 448 с.
9. Flanagan, T. J. Americans view crime and justice: A national public opinion survey / T. J. Flanagan [eds.]. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1966.

**(Дата подачи: 27.02.2018 г.)**

*В. А. Поликарпов*

Белорусский государственный университет, Минск

*V. A. Polikarpov*

Belorussian State University, Minsk

УДК 159.9.05

## **ЭРОТЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ: СОЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ОБЩЕСТВЕННЫХ НАСТРОЕНИЙ**

### **EROTETIC ANALYSIS: SOCIAL DIAGNOSTICS OF PUBLIC SETS**

*В статье представлен новый метод исследования общественных настроений. Автор исходит из того, что исследование общественных настроений является более эффективным подходом в сфере социального прогнозирования, чем исследование общественного мнения. Новый метод основан на применении эротетической логики и получил название «эротетический анализ».*

*Ключевые слова: общественные настроения; вопрос, обратный вопрос; эротетическая логика; прогнозирование.*

*The article presents a new method for investigating public sentiments. The author proceeds from the premise that the study of public sentiment is a more effective approach in the field of social forecasting than the study of public opinion. The new method is based on the use of erotic logic and was called the erotetic analysis.*

*Key words: public mood; question; reverse question; erotic logic; forecasting.*

#### **1. Анализ социальных сетей**

Джон Кейнс писал: «Когда ждут повышения цен и хозяйственная жизнь сообразуется с этим, то этого вполне достаточно, чтобы вызвать на некоторое время повышение цен, а когда ожидание оправдывается, повышение ещё более усиливается. То же наблюдается и при ожидании падения цен. Относительно слабый предварительный толчок в состоянии вызвать значительное понижение» [4].

Этого же принципа мы будем придерживаться применительно к политике.

Социальные ожидания в данном случае – это объективная возможность, которая может стать реальностью. Теория темпоральной обратной связи [5] утверждает, что возможность, стремящаяся к действительности, проявляет себя в настоящем в виде индекса.

Из психологии известно, что чаще всего индексы в индивидуальной жизни являются продуктом бессознательного. Например, проскопические сновидения. Применительно к общественной жизни они должны также проявлять себя в неосознаваемой части духовной жизни общества. Если на уровне социального сознанию соответствует общественное мнение, то бессознательному – общественные настроения. Общественное мнение конвенционально. Его придерживаются и высказывают, отдавая дань моде. (Вот

почему социологи так часто ошибаются). Общественные же настроения лежат в основе принимаемых решений. Они не осознаются, но выражают себя эмпирически. Например, после победы в Сталинградской битве впервые с начала войны рождаемость среди русских подскочила и превысила смертность. Мы ставим перед собой задачу – найти способ регистрировать текущее состояние общественного настроения, причём его содержательный компонент, т. е. как если бы оно было вербализовано как общественное мнение. И при этом обнаружить в структуре этого компонента индексы.

Мы предположили, что вербально общественное настроение должно проявлять себя в вопросах, которые люди задают друг другу. В идеале, если собрать все вопросы, которые были заданы «ВКонтакте» за неделю и специальным образом обработать, мы получили бы искомые индексы. (Говоря специальным образом, мы имеем в виду многомерное шкалирование либо эксплоративный факторный анализ). Но это непомерный труд. Поэтому приходится применять выборочный метод.

### **1.1. Теоретическая модель понимания**

Мы будем исходить из того, что обычно люди понимают только те высказывания, которые воспринимают как ответы на свой вопрос. Даже если вы заговорили первым. Если высказывание не отвечает на один из их вопросов, они его либо игнорируют, либо не понимают. В лучшем случае – вежливо покаивают головой: да, да, конечно. Получая ответ на вопрос, человек делает прогноз – он предполагает, каким будет ответ. (Понятие «прогнозирование» ввёл в психологию А. В. Брушлинский, но применительно к процессу мышления [2]). Вас поймут, если ваше высказывание подтверждает прогноз или его опровергает. В противном случае вас не поймут. Понаблюдайте в течение дня, сколько раз вас переспросят. Это вас не расслышали, это вас не поняли, потому что ожидали, что вы скажете что-то другое.

Итак, эти прогнозы надо выявить.

### **1.2. Методический инструментарий**

Сбор информации не представляет трудности. Мы просто выписываем вопросы из выбранного сегмента социальной сети. Здесь самое главное и сложное – добиться репрезентативности выборки.

Далее следуют обработка и анализ данных.

В первом приближении информация обрабатывается примерно так же, как и открытые вопросы социологической анкеты. Вопросы респондентов классифицируются и кодируются, вслед за этим производится табулирование и статистический анализ. В случае получения от респондентов больших текстов возможна их обработка методом контент-анализа.

1. По характеру вопросов респондентов сразу может быть установлена наиболее волнующая проблема, степень их заинтересованности в решении данной проблемы, оценка прилагаемых усилий по ее преодолению, степень доверия к лицам, представляющим тот или иной социальный институт, наиболее волнующие аспекты затронутой проблемы.

2. Более глубокий анализ вопросов предполагает специальную процедуру, основанную на использовании эротетической логики.

Основными являются следующие понятия эротетической логики. Структура вопроса: (1) наличие некоторого знания в виде предпосылки вопроса, (2) искомое, т. е. то на что направлен вопрос, (3) характер требования перехода от данного к искомому. Типы вопросов: (4) вопросы к решению (их разновидностью являются дихотомические вопросы: «да или нет?»), (5) вопросы к пополнению. Типы возможных ответов: (6) соответственные, (7) соответственные непосредственные (8) соответственные опосредованные, (9) непосредственные полные, (10) непосредственные частичные. Предпосылки вопроса (убеждения в существовании хотя бы одного истинного соответственного ответа на вопрос, или хотя бы одного ложного соответственного ответа): (11) позитивная, (12) негативная. Типы проблем: (13) мнимые, их разновидности: (14) уже не проблема, (15) еще не проблема, (16) всегда псевдопроблема; (17) подлинные. (18) Уровень энтропии вопроса (чем больше энтропия вопроса, тем больше информации должен содержать ответ). (19) Область поиска ответа, на которую указывает вопрос.

При анализе, например, пункт (1) требует эксплицировать исходное знание спрашивающего, пункт (4) указывает на заинтересованность спрашивающего в получении ответа, пункт (11) – на убеждение в компетентности адресата, доверие к адресату, пункт (14) – на низкую информированность, слабую включенность в происходящие в обществе обсуждения и т. д.

3. Психологические основания анализа базируются на результатах лабораторного эксперимента, показавших, что в форме вопроса, адресованного партнеру в условиях непосредственного или опосредованного общения, может формулироваться прогноз. Прогноз, высказанный вслух в диалоге, всегда побуждает к совместной деятельности. (Для чего спорить? Чтобы убедить, что ты прав и сделать своим союзником). Как показал эксперимент, к такого типа вопросам относятся вопросы, имеющие следующие признаки:

- 1) вопрос касается уточнения предмета деятельности партнера;
- 2) вопрос содержит предложение о применении нового способа деятельности;
- 3) вопрос касается уточнения применяемого партнером способа деятельности.

Существует еще один тип вопросов. Это вопросы, выясняющие мотивы деятельности партнера. Как показало экспериментальное исследование, за ними стоит однозначное сопоставление мотивов партнера со своими мотивами (симилиативная проекция). Возможный мотив респондента в этой ситуации восстанавливается через содержание вопроса, взятое как универсальное проблематическое (по модальности) суждение. Например: «А ты не боишься, что тебя обманут?» – «Я боюсь, что меня обманут».

Есть еще тип вопросов, не входящих в эти два класса. Это вопросы, касающиеся мнения партнера о третьих лицах, участвующих в дискуссии.

Здесь возможный мотив респондента раскрывается через вопрос, предполагающий сближение с такими людьми или избегания контактов с ними. Следует помнить, что эти люди тоже персонифицируют ту или иную смысловую позицию.

Наконец, существует еще класс вопросов, которые никогда не будут включены в методику. В эротической логике такие вопросы определяются как те, ответы на которые не могут быть точно описаны. Например, что бы вы пожелали современной молодежи?

Как уже было сказано, для математической обработки лучше всего использовать метод многомерного шкалирования.

## **2. Принцип диалога в прикладном социологическом и социально-психологическом исследовании**

### **2.1. Диалогический принцип построения социально-психологической анкеты**

Анкета как инструмент научного исследования может быть подвергнута критике по крайней мере по трем позициям.

1. Будучи посредником диалога между исследователем и респондентом, генерируя у респондента диалогическую речь (которая часто определяется как ответы на вопросы), она в то же время наличием вариантов ответов и заданной последовательностью вопросов сводит к минимуму возможность появления ремы высказываний, которая в живом полноценном диалоге становится основным предметом обсуждения, после того как объект разговора (тема) уже известен.

2. М. М. Бахтин определяет диалог как взаимодействие не сводимых одна к другой смысловых позиций. Диалог в чистом виде, как только вербальное общение, лишённое даже паралингвистических компонентов (а именно таким является диалог, опосредованный письменной речью), становится психологическим эквивалентом общественных отношений. Поэтому столкновение «говорящих позиций» может порождать новые смыслы, хотя общающиеся индивиды и не совершают реальные действия – основу динамики всякой денотации. (Так же происходит и в художественном произведении, где сюжет может разворачиваться из взаимодействия «точек зрения», «говорящих позиций», персонифицированных героями произведений). Анкета, оставляя только одну смысловую позицию активной (вопросы формулирует исследователь), во многом генерирует вторую смысловую позицию, предлагая варианты ответов и структуру вопросов. В итоге, лишаясь активности, вторая смысловая позиция (не генерированная, а подлинная точка зрения респондента) закрывается, во многом остается невыраженной, недоступной для исследователя.

3. Всякое сознание диалогично, и только в ситуации диалога (внутреннего или внешнего) интенсифицируется его творческая активность. Состоящая из вопросов и заданий респонденту анкета нарушает правила диалога и исключает творческое обсуждение изучаемой исследователем проблемы.

В то же время респондент все чаще рассматривается как источник информации об изучаемом объекте, а не как просто носитель мнения.

Можно было бы привести еще несколько аргументов, дополняющих критику анкеты как инструмента получения научной информации. Так, например, известно, что во время ответа на вопрос мотив, побуждающий к высказыванию, заключен не во внутреннем замысле субъекта, а в вопросе спрашивающего. Следовательно, в этом случае говорящий может обходиться и без собственного мотива высказывания. Таким образом отсекается значительный пласт информации – отношение респондента к теме исследования.

Совершенствование анкетного метода, на наш взгляд, должно идти по пути приближения ситуации заполнения анкеты к ситуации диалога. Для этого мы предлагаем использовать так называемую «диалогическую анкету».

## **2.2. Прием обратного вопроса в социально-психологической анкете**

В основу диалогического построения социально-психологического инструментария (не только анкет, но также тестов и интервью) предлагается положить так называемый прием обратного вопроса. В анкете он может быть использован как самостоятельное задание или как основа ее диалогического построения.

В соответствии с приемом обратного вопроса респонденту предлагается выбрать себе любого адресата и задать ему вопрос по наиболее волнующей проблеме. В результате открывается возможность установить проблемы, наиболее актуальные для респондента и субъекта, от которого он ждет их решения и на которого возлагает ответственность. Можно приблизить такой прием к задачам конкретного исследования. Респонденту предлагается задать вопрос специалисту или ряду специалистов различных профилей, имеющих отношение к изучаемой проблеме и способных квалифицированно на него ответить. По характеру вопросов респондентов может быть установлена степень их заинтересованности в решении изучаемой проблемы, оценка прилагаемых усилий по ее преодолению, степень доверия к специалисту, представляющему тот или иной социальный институт, наиболее волнующие респондента аспекты затронутой проблемы. В качестве адресата обратного вопроса может быть руководитель того или иного уровня из любой сферы жизнедеятельности общества или субъект, персонифицирующий то или иное идейное течение, ту или иную социальную деятельность. В силу того, что в вопросах, задаваемых респондентами, отражается их отношение к адресату, мы считаем целесообразным заканчивать анкеты и интервью предложением респонденту обратиться с любым вопросом к организаторам исследования.

Как и в случае анализа социальных сетей, информация, полученная вследствие применения приема обратного вопроса, вначале обрабатывается примерно так же, как и открытые вопросы. Вопросы респондентов клас-

сифицируются и кодируются, вслед за этим производится табулирование и статистический анализ. В случае получения от респондентов больших текстов возможна их обработка методом контент-анализа, основные категории, единицы анализа и единицы счета, а также примерные таблицы которого не сложно разработать. Наш опыт показывает, что наиболее эффективной процедурой подсчета при таком контент-анализе является применение формулы коэффициента Яниса. Для случаев, когда число положительных оценок превышает число отрицательных:

$$c = (f^2 - f \times n) / (r \times t),$$

и когда число отрицательных оценок превышает число положительных:

$$c = (f \times n - n^2) / (r \times t),$$

где  $f$  – число положительных оценок;  $n$  – число отрицательных оценок;  $r$  – объем содержания текста, имеющего отношение к изучаемой проблеме;  $t$  – общий объем анализируемого текста.

Возможны, разумеется, и другие варианты. Однако более глубокий анализ обратных вопросов предполагает специальную процедуру, основанную на знании эротической логики.

### **2.3. Психологические основания анализа данных**

Сказанное выше относительно анализа результатов применения обратного вопроса необходимо, но не достаточно для анализа данных собственно диалогической анкеты. Анкета строится как обсуждение текста (даваемого отрывками), содержащего изложение изучаемой проблемы. Наряду с вопросами об отношении к проблеме респондентам предлагается задать вопросы предполагаемому автору текста, написать, какой они ожидают от него ответ. Нами в специально проведенном психологическом исследовании [3] было установлено, что в тех случаях, когда партнеры по диалогу находятся на одной стадии анализа и делают одинаковые прогнозы, их мышление об обсуждаемом объекте совпадает, возникает общая смысловая позиция. Когда партнеры находятся на одной стадии анализа, но делают разные прогнозы, второй партнер использует (включает в анализ) лишь актуальное для себя содержание реплики первого. Его смысловая позиция становится началом формирования ремы. В диалоге возникает содержание, не сводимое ни к исходной позиции первого (исследователя), ни второго (респондента), но выступающее как их развитие, развертывание, становление. В случаях, когда стадии анализа и прогнозы не совпадают, второй субъект диалога презентует полностью независимую позицию, развертывающуюся в полемике с первым.

Смысловая позиция исследователя известна. Она изложена в программе и эксплицируется в системе текстуальных вставок и прямых вопросов в анкете. Просьба к респонденту задать вопросы предполагаемому автору текста позволяет вскрыть его стадию анализа, просьба написать ожидаемый

ответ – вскрыть совпадение прогнозов. Эти задания, повторенные в анкете несколько раз, позволяют видеть обсуждение проблемы в развитии – как процесс. Далее реконструируется смысловая позиция респондента, анализируется, кодируется и подвергается статистической обработке.

#### **2.4. Теоретико-информационный подход к оценке данных диалогической анкеты**

Теоретико-информационный подход позволяет определить для всех видов вопросов: 1) количество информации, которая будет получена собеседником в результате ответа на вопрос и 2) ценность этой информации. Если число возможных прямых ответов на неместоименный вопрос до получения собеседником информации составляет  $P_0$ , а после получения информации сокращается до  $P_1$ , то количество полученной информации будет равняться (в битах) результату, вычисляемому по формуле

$$I = \log_2 P_0 - \log_2 P_1 = \log_2 P_0 / P_1.$$

Ценность информации, определяемая как приращение вероятности достижения цели, вычисляется по формуле

$$I = \log_2 P_1 - \log_2 P_0 = \log_2 P_1 / P_0,$$

где  $P_0$  – вероятность достижения цели до получения информации;  $P_1$  – вероятность достижения цели после получения информации:

$$P_0 = 1/P_0; P_1 = 1/P_1.$$

На основе диалогического принципа составления социально-психологического инструментария и приема обратного вопроса нами были разработаны тестовые методики «Герой-собеседник» и «Вопросы автору». Здесь упор делается на способность теста получить информацию о человеке независимо от его желания сообщить или не сообщить ее, а не на способности испытать или измерить то или иное свойство. Эти тестовые методики прошли проверку во многих исследованиях [1].

#### **Список использованной литературы**

1. *Богомолова, Н. Н.* Социальная психология массовой коммуникации / Н. Н. Богомолова. – М., 2008. – 448 с.
2. *Брушлинский, А. В.* Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. – М., 1979. – 232 с.
3. *Брушлинский, А. В.* Мышление и общение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. – Самара, 1999. – 128 с.
4. *Кейнс, Дж. М.* Избранные произведения / Дж. М. Кейнс. – М., 1993. – 543 с.
5. *Поликарпов В. А.* Квазиграфические объекты в процессах познания и понимания. – Минск: БГУ, 2012. – 203 с.

(Дата подачи: 18.12.2017 г.)



Т. В. Полянская

Полоцкий государственный университет, Полоцк

T. Polyanskaya

Polotsk State University, Polotsk

УДК 159.9

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К ВУЗУ

## THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS DURING THEIR ADAPTATION TO UNIVERSITY

*Обосновывается необходимость организации психологического сопровождения для эффективного процесса адаптации к вузу студентов первого года обучения. Рассмотрены основные этапы организации психологического сопровождения на примере проведенного исследования студентов-первокурсников учреждения образования «Полоцкий государственный университет». Представлено статистическое обоснование достоверности результатов исследования и эффективности организованного психологического сопровождения. Предлагаются основные направления организации психологического сопровождения, повышающие его результативность.*

*Ключевые слова: адаптация к учебной деятельности; психологическое сопровождение; акцентуации характера; тревожность; фрустрация; агрессивность; ригидность; коммуникативные склонности; организационные склонности.*

*The necessity of organization of psychological support for the effective process of adaptation to university of first-year students is substantiated. The main stages of the organization of psychological support on the example of the conducted research of first-year students of Polotsk State University are considered. Statistical substantiation of reliability of research results and effectiveness of organized psychological support is presented. The main directions that increase the effectiveness of the organization of psychological support are proposed.*

*Key words: adaptation to training activities; psychological support; accentuation of character; anxiety; frustration; aggressiveness; stiffness; communicative tendencies; organizational tendencies.*

В современной социально-экономической ситуации профессиональный и деловой мир ориентирован на специалистов, способных успешно и непрерывно реализовывать свой профессиональный потенциал. Уровень компетентности, высокая степень мобильности, способность быстро адаптироваться к постоянно изменяющейся социальной среде являются неотъемлемым условием конкурентоспособного специалиста. Успешность учебной деятельности, качество полученного образования во многом будут зависеть от того, как пройдет адаптационный период студента в высшем учебном заведении. Сегодня белорусские вузы должны создавать современные и необходимые психолого-педагогические условия для эффективного

адаптационного процесса будущих специалистов, активизации личностных резервных возможностей студентов.

Вопросы адаптации студентов к учебной деятельности в вузе подробно рассматривались в работах Б. Г. Ананьева [1], Ф. Б. Березина [2], И. А. Зимней [3], М. С. Яницкого [4], Д. А. Андреевой [5]. Проведя теоретико-методологический анализ понятий учебной адаптации, мы можем говорить о том, что адаптация к учебной деятельности – это процесс приспособления обучающегося к требованиям образовательного пространства. В данном контексте понятие адаптация не сводится к общеизвестному процессу приспособления к изменившимся условиям, а рассматривается как непрерывное развитие личности студента.

Разнообразные аспекты проблемы адаптационного процесса студентов в вузе рассматривали Ю. В. Стафеева [6], О. Н. Казакова [7], Г. П. Кузина [8], Т. И. Каткова [9]. Данные исследования доказывают, что целенаправленная организованная система психологического сопровождения студентов первого года обучения способна качественно разрешать возникающие затруднения в адаптационном процессе студентов.

Проблема психологического сопровождения рассматривалась в исследованиях Л. П. Лазаревой [10], М. Р. Битяновой [11], Н. Н. Михайловой [12], Е. С. Салахутдиновой [13]. В целом психологическое сопровождение понимается как система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в процессе обучения [13, с. 90].

Авторские программы по развитию различных аспектов адаптации студентов-первокурсников были разработаны в исследованиях Н. Н. Савельевой [14], Ю. А. Лобейко [15], Н. М. Смысловой [16], Л. Л. Редько [17].

Однако, несмотря на значительное количество научных исследований по проблеме психологического сопровождения, следует отметить недостаточную изученность возможностей влияния психологического сопровождения на процесс адаптации студентов к вузу, его эффективности, грамотной организации данной системы деятельности.

Психологическое сопровождение процесса адаптации студентов первого года обучения осуществляется поэтапно. Рассмотрим данные этапы на примере проведенного нами исследования студентов-первокурсников (N = 72) учреждения образования «Полоцкий государственный университет».

Цель исследования – изучение влияния психологического сопровождения на адаптацию студентов к обучению в вузе.

На *первом этапе* имел место актуальный анализ проблемы психологического сопровождения адаптации студентов к учебной деятельности, были определены интересующие показатели адаптационных возможностей, подобран соответствующий диагностический инструментарий, проведена диагностика исходного уровня развития адаптационных возможностей.

Следует учитывать, что на сегодняшний день нет четкого подхода к определению показателей адаптационных возможностей и практически невозможно точно определить диагностический инструментарий для описание процесса адаптации, что в некотором роде затрудняет разработку психокоррекционных программ по развитию адаптационных возможностей и выработку четких психологических рекомендаций. Основанием для выбора диагностических показателей послужило изучение подходов к проблеме влияния индивидуально-психологических характеристик на успешность процесса адаптации А. Г. Маклакова [18], С. А. Ларионовой [19], А. А. Реана [20], Б. Г. Ананьева [1]. В ходе исследования определены следующие показатели адаптационных возможностей: выраженность типов акцентуаций характера, тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность, коммуникативные и организаторские склонности.

Для определения исходного уровня адаптационных возможностей нами был использован следующий диагностический инструментарий: методика определения типов акцентуаций характера (К. Леонгард, Н. Шмишек) [21, с. 546–547,]; методика диагностики самооценки психических состояний – тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности (Г. Айзенк) [21, с. 503]; методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) (В. В. Синяевский, Б. А. Федоришин) [22, с. 184–185]. Показатели данных диагностических методик имеют количественное выражение, что позволяет определить уровни диагностируемых личностных свойств. Таким образом, в результате обработки данных выборка была разделена на различные группы по уровню выраженности: 1) акцентуаций характера; 2) тревожности, фрустрации, агрессии, ригидности (высокий, средний, низкий); 3) коммуникативных и организаторских склонностей (очень высокий, высокий, средний, ниже среднего, низкий). Для количественной обработки данных использовался критерий «угловое преобразование Фишера».

Первоначально проанализирована выраженность акцентуаций характера у студентов и обнаружено, что высокие показатели по нескольким типам акцентуаций наблюдаются у 29 %. Для данной категории студентов преимущественно характерна низкая устойчивость в стрессовых ситуациях, бессилие перед внешними факторами. Они испытывают более значительные трудности в процессе адаптации к вузу. Данные студенты образуют «группу риска», они нуждаются в особом педагогическом внимании и обязательном психологическом сопровождении.

На *втором этапе* указанные студенты составили экспериментальную группу и были расформированы по тренинговым группам по 14–15 человек. Им было предложено посещать курс обучающих занятий с элементами тренинга 2 раза в неделю в течение 6 недель.

На основании данных первичной констатирующей диагностики нами была разработана и апробирована программа психологического сопровождения студентов в период адаптации к условиям вуза «Успешная адапта-

ция», внедренная в деятельность Полоцкого государственного университета. Цель программы: содействие успешной адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности: развитие адаптационных возможностей и предупреждение дезадаптации студентов первого года обучения.

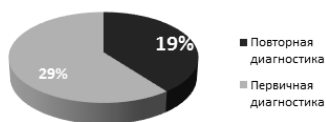
Данная программа носит информационно-просветительский, обучающий характер и направлена на формирование новых знаний, умений и навыков, которые необходимы студентам первого курса в процессе их адаптации к вузу. Основными методами проведения занятий выступили: словесные – групповая дискуссия, проблемная лекция; наглядные – демонстрация методических брошюр; практические – самодиагностика, практическая отработка элементов тренинговых упражнений и техник.

При разработке программы учитывалось, что занятия по развитию адаптационных возможностей целесообразно начинать с первых дней обучения в высшем учебном заведении.

Расположение материала занятия и порядок проведения: вводная часть занятий – как адаптационная, ориентировочно-мотивирующая; основная часть – представляющаяся как активная – тренировочная; заключительная часть – подведение итогов, предоставление рекомендаций.

На *третьем этапе* организации психологического сопровождения проведена повторная диагностика уровня развития адаптационных возможностей, определена статистическая значимость различий показателей адаптации студентов до и после проведенной программы. Произведена оценка эффективности внедренной психокоррекционной программы.

После проведенного нами повторного исследования высокие показатели по нескольким типам акцентуаций наблюдаются у 19 %, что представлено на рисунке 1.



**Рис. 1. Процентное соотношение студентов с высокими показателями по нескольким типам акцентуаций характера по результатам первичной и повторной диагностики**

Результаты первичной и повторной диагностики тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности представлены в таблице 1.

Из таблицы видно, что по результатам повторной диагностики на достоверном уровне уменьшилось процентное соотношение студентов первого курса с высоким уровнем агрессии ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 0,36$ ,  $\phi^*_{\text{кр}} = 1,68$ ,  $p = 0,046$ ). Не выявлено значимых различий процентного соотношения у студентов

первого курса с высоким уровнем тревожности ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,46$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,59$ ,  $p = 0,056$ ), фрустрации ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,54$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,52$ ,  $p = 0,064$ ) и ригидности ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,54$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,52$ ,  $p = 0,064$ ).

Таблица 1

**Процентное соотношение студентов первого курса с различными уровнями тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности (тест – ретест)**

Переменные	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Первичная	Повторная диагностика
Тревожность	13 %	5 %	54 %	43 %	33 %	52 %
Фрустрация	11 %	2 %	29 %	33 %	60 %	65 %
Агрессия	8 %	4 %	46 %	29 %	46 %	67 %
Ригидность	11 %	2 %	47 %	44%	42 %	54 %

Кроме этого, на достоверном уровне увеличилось процентное соотношение испытуемых с низким уровнем фрустрации ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,28$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,77$ ,  $p = 0,038$ ). Процентное соотношение студентов первого курса с высоким уровнем тревожности ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,54$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,52$ ,  $p = 0,064$ ), агрессии ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,57$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,50$ ,  $p = 0,067$ ) и ригидности ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,43$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,62$ ,  $p = 0,053$ ) на достоверном уровне не изменилось.

Снижение высокого уровня агрессии и фрустрации оптимизирует и улучшает процесс адаптации студентов к обучению в вузе. Такие испытуемые не склонны реагировать выраженным состоянием тревожности, лучше владеют собой в различных жизненных обстоятельствах, быстро способны найти правильный способ взаимодействия с окружающими.

Результаты первичной и повторной диагностики уровней развития коммуникативных и организаторских склонностей студентов первого курса отражены в таблице 2.

Повторная диагностика показала, что на достоверном уровне увеличилось процентное соотношение студентов с высоким уровнем коммуникативных ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,25$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,81$ ,  $p = 0,035$ ) и очень высоким уровнем организаторских ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,35$ ,  $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,70$ ,  $p = 0,045$ ) склонностей. Это благоприятно для адаптации, так как испытуемые с высоким и очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей легче адаптируются в новом учебном коллективе, активно стремятся к организаторской деятельности, стремятся расширить круг своих знакомых, а значит, и лучше приспособливаются к новым условиям обучения в вузе.

**Процентное соотношение студентов первого курса с различными уровнями коммуникативных и организаторских склонностей (тест – ретест)**

Переменные	Вид диагностики	Уровни				
		Очень высокий	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Коммуникативные Склонности	Первичная диагностика	19 %	36 %	19 %	15 %	11 %
	Повторная диагностика	27 %	40 %	19 %	14%	0 %
Организаторские Склонности	Первичная диагностика	17 %	17 %	2 %	15%	49 %
	Повторная диагностика	24%	29 %	14 %	18 %	15 %

Исходя из полученных результатов повторной диагностики, можно говорить о том, что проведенная нами программа по повышению уровня адаптационных возможностей студентов первого курса способствовала изменению важных для адаптации диагностических показателей в положительную сторону. Полученные результаты показали, что процесс адаптации студентов-первокурсников к среде вуза статистически значимо повышается и будет более успешным при реализации организованного психологического сопровождения.

С целью повышения эффективности психологического сопровождения студентов в процессе их адаптации в вузе нами предлагаются следующие направления работы психолога:

1. Проведение комплексной психолого-педагогической диагностики с целью определения уровня развития адаптационных возможностей.

2. Проведение индивидуальных консультаций со студентами, испытывающими трудности в процессе адаптации к вузу, с выработкой практических рекомендаций для успешной адаптации.

3. Организация занятий с элементами тренинга для развития уровня адаптационных возможностей учащихся первого курса, обучение способам «первой психологической помощи в стрессовых ситуациях».

4. Проведение мероприятий информационно-просветительского характера, кураторских часов с целью оказания помощи студентам обрести социальную стабильность и уверенность, освоить социальные нормы и требования, предъявляемые образовательным процессом.

5. Мониторинг эмоционального состояния студентов в период экзаменационной сессии, моделирование ситуации экзамена.

6. Создание условий для благоприятного психологического климата в студенческих группах, формирование тимбилдинга, проведение социометрического исследования с целью выявления «отверженных членов группы».

7. Коррекция профессионального самоопределения студентов на ранних этапах обучения в вузе.

8. Создание условий для развития лидерских, организационных, управленческих способностей.

9. Развитие устойчивой мотивации на получение субъектно значимого образовательного продукта.

10. Обучение навыкам самоорганизации и тайм-менеджмента.

11. Организация профрейдов и профобходов иногородних студентов в общежитиях.

12. Привлечение студентов первого курса к активной деятельности в вузе: участие в волонтерских движениях, психологических кружках, благотворительных акциях, в проведении информационно-просветительских занятий по принципу РОР.

В заключении следует отметить, что при реализации психологического сопровождения студентов в процессе их адаптации в вузе акцент должен ставиться не просто на личном развитии студентов, а на актуализации их потребности в саморазвитии. Следует формировать стремление студентов-первокурсников к самоактуализации, к личностному и профессиональному самосовершенствованию, которое является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека, гражданина, будущего специалиста.

#### **Список использованных источников**

1. *Ананьев, Б. Г.* К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1974. – Вып. 2. – С. 3–15.

2. *Березин, Ф. Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л.: Знание, 1988. – 270 с.

3. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология: учеб. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

4. *Яницкий, М. С.* Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. С. Яницкий. – Кемерово, 1995. – 147 с.

5. *Андреева, Д. А.* О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. – 1973. – № 11. – С. 25–27.

6. *Стафеева, Ю. В.* Методология и методы психолого-педагогического исследования / Ю. В. Стафеева. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ имени Витуса Беринга, 2010. – 87 с.

7. *Казакова, Е. И.* Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка / Е. И. Казаковой, Л. М. Шипицына. – СПб.: Питер, 1998. – 245 с.

8. *Кузина, Г. П.* Адаптация. Инновационный курс / Г. П. Кузина, С. А. Рунова. – Казань: Казан, 1996. – 568 с.

9. *Каткова, Т. И.* Процесс адаптации / Т. И. Каткова, Ю. В. Стафеева. – Казань: Казан, 1996. – 568 с.

10. *Лазарева, Л. П.* Основные направления деятельности психологической службы вуза в вопросах и ответах / Л. П. Лазарева. – Хабаровск: ДВГУПС, 2001. – 79 с.
11. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 370 с.
12. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
13. *Салахутдинова, Е. С.* Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. С. Салахутдинова. – Кострома, 2014. – 258 с.
14. *Савельева, Н. Н.* Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Н. Савельева. – Владивосток, 2007. – 190 с.
15. *Лобейко, Ю. А.* Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие / Ю. А. Лобейко, С. И. Тарасова. – Ставрополь: Изд-во СГАУ, 2003. – 168 с.
16. *Смыслова, Н. М.* Адаптация студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования как механизм успешной социализации личности / Н. М. Смыслова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2011. – 115 с.
17. *Редько, Л. Л.* Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учебное пособие / Л. Л. Редько, Ю. А. Лобейко. – М.: Илекса, 2008. – 296 с.
18. *Маклаков, А. Г.* Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
19. *Ларионова, С. А.* Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика / С. А. Ларионова. – М.: РГБ, 2003. – 198 с.
20. *Реан, А. А.* Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
21. *Бурлачук, Л. Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2007. – 3-е изд. – 688 с.
22. *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.

(Дата подачи: 20.02.2018 г.)

*М. А. Пономарева*

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

*M. A. Ponomareva*

Academy of Management at President of the Republic of Belarus, Minsk

**ДК 005.32-057.17**

## **АНАЛИЗ МЕТАПРОГРАММ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОТБОРЕ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ**

## **ANALYSIS OF META-PROGRAMS IN THE PROFESSIONAL SELECTION OF MANAGERIAL PERSONNEL**

*В статье рассматривается анализ метапрограмм как эффективный инструмент профессионального отбора руководящих кадров, обосновывает целесообразность разработки метапрограммного портрета для конкретной должности. Проанализированы метапрограммы кандидатов на руководящие должности, охарактеризована степень*



соответствия соискателей заявленным требованиям. Автор предлагает использовать комплексный подход к оценке личности кандидата.

*Ключевые слова:* метапрограмма; профессиональный отбор; метапрограммный портрет; референция; направленность; мотивация избегания неудач; мотивация достижения успеха.

*In this article the author considers the analysis of metaprograms as an effective tool of professional selection of managerial personnel, substantiates the feasibility of developing a metaprogram portrait for a particular position. This paper analyzes the meta-program candidates for senior positions, characterized by the degree of conformity of applicants for the stated requirements. The author proposes to use a comprehensive approach to assessing the identity of the candidate.*

*Key words:* metaprogram; professional selection; metaprogram portrait; reference; orientation; motivation to avoid failures; motivation to succeed.

В настоящее время предъявляются все более высокие требования к знаниям и компетенциям руководителя и повышается спрос на высококвалифицированные управленческие кадры. Человеческий ресурс является ключевым фактором эффективности использования всех остальных ресурсов, имеющихся в распоряжении организации. Поэтому целенаправленная работа по привлечению компетентных руководящих кадров всегда приносит организации большую прибыль, чем инвестирование в усовершенствование производственных мощностей. От успешной работы организаций во многом зависит становление и развитие рыночных отношений в Республике Беларусь. Сегодня преуспевает организация, во главе которой находится эффективный руководитель, способный обеспечить высокий уровень результативности труда.

Профессиональный отбор руководителей направлен на выявление наиболее компетентных управленцев, которые умеют продуктивно выстраивать личностное и социально ориентированное общение с окружающими людьми, владеют искусством управленческого воздействия, выбирают эффективный стиль руководства, используют разнообразные способы мотивации персонала.

Сегодня в практике профессионального отбора руководителей активно применяется психологическое тестирование. С помощью этого метода производится оценка деловых характеристик, профессиональных умений, личностных особенностей претендента на руководящую позицию. Несмотря на очевидные достоинства (экономичный, быстрый, объективный метод при соблюдении всех требований к инструментарию), тестирование имеет слабую сторону: на основе результатов отдельных тестов сложно прогнозировать успешность будущего руководителя. Поэтому целесообразно использовать комплексный подход к оценке личности кандидата: анализ формальных данных сотрудника; тестирование; экспертные оценки; ассесмент-центры; кейс-стади; групповые методы; анализ продуктов деятельности; собеседование.

Одним из эффективных инструментов профессионального отбора руководящих кадров является анализ метапрограмм в процессе собеседования. Метапрограммы – это предпочтительные способы мышления человека, которые он использует для восприятия и обработки информации [1, с. 27]. Они выражаются в форме построения речи, речевых оборотах. На их основе строится поведение личности. Успешность и эффективность работы во многом зависят от того, какой набор метапрограмм характерен для личности.

Следует отметить, что не бывает «плохих» и «хороших», «правильных» и «неправильных» метапрограмм. Все зависит от целей и задач организации, профиля компетенций должности, на которую претендует соискатель. Поэтому целесообразно составить оптимальный метапрограммный портрет для конкретной должности и анализировать степень соответствия кандидатов заявленным характеристикам.

Основная цель анализа метапрограмм заключается в том, чтобы выявить у соискателей потребность в достижениях, успехе, саморазвитии и реализации своего личностно-профессионального потенциала. При этом внимание концентрируется на определении сильных сторон личности, оценке его управленческого потенциала. Личностные характеристики, оценка профессиональной компетенций кандидата могут служить основой для разработки модели управленческой карьеры.

Эмпирическое исследование проводилось на базе организаций Беларуси в 2017 году. В качестве испытуемых выступили кандидаты на должности руководителей среднего звена в количестве 54 человек (29 мужчин и 25 женщин) в возрасте от 29 до 49 лет.

Для оценки личности кандидатов на руководящие должности были использованы следующие метапрограммы: внутренняя референция – внешняя референция; процесс – результат; активный – пассивный; мотивация избегания неудач – мотивация достижения успеха; одиночка – член команды; направленность на дело – направленность на общение. Предварительно был составлен оптимальный метапрограммный портрет должности директора (руководителя) организации:

1. *Внутренняя референция.* Директор должен самостоятельно принимать важные решения и нести за них ответственность, прогнозируя результат и минимизируя негативные последствия. При преобладании внутренней референции руководитель полагает, что происходящие события являются результатом их собственных действий, следовательно, ими можно управлять. Человек с внешней референцией считает, что большинство событий являются результатом действий внешних факторов (других людей, везения).

2. *Результат.* Руководитель должен ориентироваться в большей степени на результат – достижение целей организации. Соискатель, ориентирующийся на процесс, безусловно, может быть продуктивным сотрудником при соответствующем контроле. Однако есть вероятность возникновения проблемы выполнения конкретных показателей в срок.

3 *Активный*. В настоящее время, когда происходят экономические изменения, возрастает конкурентоспособность, руководитель должен быть энергичным, предприимчивым, инициативным. Пассивный человек находится в ожидании, когда его подтолкнут к действиям другие люди. Он не инициирует сам изменений, не предпринимает действия по оптимизации организации.

4. *Мотивация достижения успеха*. Руководитель, у которого выражена мотивация достижения успеха, рассматривает препятствия на пути к цели как стимул к развитию. Такой человек, сталкиваясь с трудностями, мобилизует ресурсы для их преодоления. Если соискатель демонстрирует выраженную мотивацию избегания неудач, то он испытывает повышенную тревожность, неуверенность в том, что возникшие препятствия могут быть преодолены.

5. *Член команды*. Ключевая идея концепции И. Адизеса выражается в том, что один человек не способен выполнять все роли, необходимые для эффективного руководства организацией, поэтому задача управленца – создать взаимодополняющую команду [2, с. 33]. Если у человека выявлена метапрограмма «одиночка», то у него могут возникать сложности с вопросами межличностного взаимодействия (или не может компетентно выстраивать коммуникации, или не хочет, так как это требует эмоциональных затрат).

6. *Направленность на дело – направленность на общение*. Направленность на дело проявляется в стремлении эффективно решать организационные вопросы, добивать цели оптимальным способом. Не всегда успешный руководитель принимает решения, которые одобряют все сотрудники, но это может быть оправданным, хотя и вызывает недовольство персонала. При преобладании тенденции направленности на общение человек проявляет стремление сохранить позитивные отношения с окружающими при любых условиях, даже если это происходит в ущерб делу. Для таких людей первостепенное значение имеют благоприятный климат, поддержка коллег, одобрение сотрудников.

Для выявления метапрограммы «внутренняя референция – внешняя референция» соискателям были предложены следующие вопросы:

1. На каком основании вы делаете вывод, что выполнили работу хорошо?
2. Почему вы решили поменять работу?
3. Как вы оцениваете, что добились в каком-либо деле успеха?
4. Как вы принимаете решение, за какого кандидата голосовать на выборах?
5. Вы считаете себя успешным? Почему?
6. Вы коммуникабельны? Обоснуйте свое мнение.

Соискатели с внутренней референцией давали следующие ответы: «Сам решаю, оцениваю по результатам достижения цели», «Решил поменять работу, так как есть потребность в самореализации», «Испытываю чув-

ство самоудовлетворения», «Оцениваю программы кандидатов», «Считаю успешным, так как имею высокий уровень профессиональных компетенций», «Считаю себя коммуникабельным, потому что легко устанавливаю контакты с людьми». Кандидаты с внешней референцией отвечали: «Руководитель оценил», «Жена настояла», «Успех достиг, если похвалил руководитель», «Голосую за того кандидата, позицию которого разделяют мои коллеги», «Считаю успешным, потому что меня ценят коллеги», «Коммуникабелен, так как все говорят, что я общителен».

Одним из значимых факторов, которые определяют эффективность будущего сотрудника, является его ориентированность на процесс или результат. Кандидатам на руководящую должность были предложены следующие вопросы:

1. Что вы считаете своим достижением?
2. Что вам нравится в управленческой деятельности?
3. Как вы планируете свой рабочий день?
4. Опишите свой самый успешный проект.
5. Как вы хотите провести отпуск?
6. Что важнее: победа или участие?

Соискатели, ориентированные на результат, давали следующие ответы: «Своим достижением считаю внедрение инновационного проекта», «Мне нравится ответственность за результат», «При планировании пишу перечень конкретных задач и сроки их выполнения», «Самый успешный проект – внедрение новой программы, которая позволила сократить затраты на 20 %», «Я хочу провести отпуск так, чтобы восстановить свои силы, посетить достопримечательности города», «Для меня важна победа». Кандидаты, ориентированные на процесс, отвечали: «Считаю своим достижением благодарность сотрудников», «Мне нравится проводить совещания», «При планировании предпочитаю определить общие направления работы», «Самый успешный проект был связан с переговорным процессом с зарубежными поставщиками», «Я хочу во время отпуска получать впечатления, наслаждаться морем и солнцем», «Главное не победа, а участие».

Для определения метапрограммы «активный – рефлексивный» были заданы следующие вопросы:

1. Чем вы занимались на предыдущем месте работы?
2. Что у вас лучше всего получалось?
3. Какую позицию предпочитаете занимать в конфликте?
4. Как вы получили работу в прежней организации?
5. От чего будет зависеть успешность в вашей новой работе?
6. Перед вами стоит задача подобрать себе заместителя. Что вы будете делать в первую очередь?

Активные соискатели давали следующие ответы: «Подписывал договоры, проводил переговоры, следил за соблюдением срока поставок», «Лучше всего получалось реализовывать идеи, которые сам предлагал», «Если кон-

фликт ущемляет мои интересы или интересы организации, использую все ресурсы для его разрешения», «Проанализировал вакансии, написал резюме и прошел собеседование», «Успешность в новой работе зависит от меня самого», «Сформулирую требования к профессиональным и личностным качествам и проанализирую возможные направления поиска кандидатов».

Пассивные кандидаты отвечали следующим образом: «Работал в соответствии с должностной инструкцией», «Лучше всего справлялся с конкретными задачами, которые поручал руководитель», «Я предпочитаю избегать конфликтов», «Успешность в работе зависит от многих факторов: коллектива, стиля руководства, экономических условий», «Работу не собирався менять, но мой знакомый пригласил в организацию, предложив более выгодные условия», «Поручу отделу кадров подобрать кандидатуру».

Для определения метапрограммы «мотивация избегания неудач – мотивация достижения успеха» были предложены следующие вопросы:

1. В нашей организации мы можем предоставить служебную машину. Для чего вам она будет нужна?

2. Охарактеризуйте идеальную для вас работу.

3. Что для вас является важным в работе?

4. Что вам не нравилось в предыдущей работе?

5. Опишите идеального для вас подчиненного.

6. Каковы ваши долгосрочные цели и задачи?

Соискатели, у которых доминирует мотивация достижения успеха, отвечали следующим образом: «Чтобы иметь возможность оперативно решать вопросы, иметь свободу передвижения», «Идеальная работа – интересная, хорошо оплачиваемая, в приятном коллективе», «Для меня важным в работе является стабильная зарплата и возможность самореализации», «Мне не нравилась рутинная деятельность и отсутствие возможности в полной мере применить профессиональные компетенции на практике», «Идеальный подчиненный – инициативный и компетентный», «В долгосрочной перспективе хочу получить диплом МВА и стать руководителем высшего звена».

Кандидаты, у которых доминирует мотивация избегания неудач, отвечали следующим образом: «Чтобы не ездить в час пик в метро», «Идеальная работа – та, которая недалеко от дома, без переработок и задержки заработной платы», «Для меня важным является, чтобы меня не отвлекали и не дергали по мелочам», «На предыдущем месте работы мне не нравились постоянно происходящие изменения», «Для меня идеальный подчиненный – это прежде всего исполнительный и дисциплинированный человек», «Я хотел бы проработать на этой должности еще года три, а там посмотрим».

Для определения метапрограммы «одиночка – член команды» были сформулированы следующие вопросы:

1. Какому виду спорта вы отдаете предпочтение: футболу, волейболу, борьбе, шахматам? Почему?

2. Расскажите о своем самом интересном проекте.
3. Опишите рабочую ситуацию, о которой вам приятно вспоминать.
4. В какой работе вы участвовали сверх своих должностных обязанностей?
5. Что вы предпримите, если увеличится текучесть кадров?
6. Опишите свой самый удачный период в работе.

Если соискатель позиционировал себя как член команды, то ответы были следующие: «Люблю играть в футбол, чувствовать себя членом команды; вместе и успех переживать приятнее, и трудности преодолевать», «Интересный проект был связан с привлечением к работе специалистов разного профиля: инженеров, программистов, экономистов», «Приятно вспомнить, как мы провели конференцию», «Организовывала праздничные мероприятия, помогала в адаптации новым сотрудникам», «Пригласила бы специалиста для проведения тренинга, направленного на повышение сплоченности коллектива», «Самый удачный проект – это новая система работы с заказчиком. Идея пришла мне, остальные поддержали и развили эту идею».

Кандидаты-«одиночки» давали следующие ответы: «Люблю шахматы, так как в этой игре именно от моих усилий зависит результат», «Я часто выполняла работу сверх своих обязанностей: писала отчеты, готовила доклады», «Интересный проект – внедрение результатов моей научной работы по экономии ресурсов в практику», «Приятно вспомнить, как я справился с очень сложной задачей и получил признание со стороны руководителя», «Повысила бы сотрудникам зарплату», «Самый удачный проект – разработка системы начисления премии по системе KPI, которая позволила повысить производительность труда на 10 %».

Анализ метапрограммы «направленность на дело – направленность на общение» осуществлялся по ответам на следующие вопросы:

1. Как вы определяете, успешно ли прошли переговоры с партнерами?
2. Какого руководителя можно назвать эффективным?
3. Что нужно, чтобы успешно пройти испытательный срок?
4. В вашем подчинении отзывчивая, добрая сотрудница, которую любят в коллективе. Но со своей работой она не справляется, попытки добиться от нее результата не имели успеха. Ваши действия как руководителя?
5. Что внесло основной вклад в ваши профессиональные успехи?
6. С какими людьми вам неприятно поддерживать деловые отношения?

Направленность на дело была выявлена у кандидатов, которые давали следующие ответы: «Успешность переговоров определяю по степени достижения заявленной цели», «Эффективный руководитель достигает цели с минимальными затратами», «Чтобы пройти испытательный срок, надо компетентно выполнять поставленные задачи», «Хороший человек – не профессия, поэтому ее следует уволить», «Основной вклад в мои успехи – образование, опыт и компетенции», «Мне неприятно работать с непрофессионалами». Направленность на общение выявлена у соискателей, ко-

торые отвечали следующим образом: «Успешность переговоров определяю по желанию сотрудничать в дальнейшем», «Эффективный руководитель создает благоприятный климат в коллективе», «Чтобы успешно пройти испытательный срок, надо наладить отношения с коллегами», «Надо провести с ней беседу и выяснить причины, по которым она не справляется с работой», «Основной вклад в мои успехи внесли мои родители и преподаватели», «Мне неприятно работать с конфликтными людьми».

В целом анализ метапрограмм кандидатов и соотнесение их с оптимальным метапрограммным портретом руководителя позволяет констатировать, что только 37 % (20 человек) соискателей в полной мере удовлетворяют заявленным характеристикам.

Таким образом, определение метапрограмм кандидата выявляет степень соответствия соискателя требованиям к должности, на которую он претендует, определяет сильные и слабые стороны кандидата. Безусловно, этого может быть недостаточно для принятия решения о приеме на работу. Но в комплексе с другими методами профессионального отбора этот инструмент помогает получить исчерпывающую информацию о соискателе. Оценка метапрограммы позволяет также разработать эффективные способы мотивации конкретного человека, определить степень его совместимости с другими людьми.

#### **Список использованных источников**

1. *Иванова, С. В.* Искусство подбора персонала. Как оценить человека за час / С. В. Иванова. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 344 с.
2. *Адизес, И.* Стили менеджмента – эффективные и неэффективные / И. Адизес. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 198 с.

(Дата подачи: 28.02.2018 г.)

*Н. Н. Поплавский, Т. А. Нифонтова*

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, Минск

*N. N. Poplawski, T. A. Nifontova*

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

**УДК 155.9**

## **ТРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА**

## **THE THREE-PART MODEL OF MOTIVATION OF CHOICE OF PROFESSION OF PSYCHOLOGIST**

*В статье приведены результаты исследования, проведенного среди абитуриентов заочного отделения Института психологии. Выявлена некоторая дисгармоничность*

трехкомпонентной модели, в частности, преобладание компонента «хочу», в отношении «могу» – наблюдается тенденция слабого различия желаний и возможностей оптанта. Определены возможные пути приведения в согласование трех компонентов данной модели.

*Ключевые слова:* мотивация выбора; профессия психолога; трехкомпонентная модель выбора профессии.

*The article presents the results of a study conducted among the students of the correspondence Department of the Institute of Psychology. Identified some disharmony a three-component model, in particular the predominance of the component «I want», «I can» the trend is weak the differences in the desires and capabilities. The article defines the possible ways to harmonize the three components of this model.*

*Key words:* motivation of choice; the profession of a psychologist; a three-component model of career choice.

Выбор профессии является сложным процессом взаимодействия между индивидуальными характеристиками человека социально-экономической реальностью, образом жизни, определяемым профессией. В настоящее время существует достаточно большое количество публикаций, посвященных мотивации профессионального выбора [1–4]. Указывается, что в основе выбора профессии, в дальнейшем профессиональном успехе, в удовлетворенности будущей работой лежит соотношение трех компонентов: желание человека заниматься выбранным делом («хочу»), его способность освоить и выполнять данную деятельность («могу») и востребованность профессии на рынке труда («надо») [3]. Только конгруэнтность этих трех факторов позволит создать максимальную эффективность освоения профессии личностью, предотвратит возможные сложности при дальнейшей работе по специальности, принять условия и образ жизни психолога. Однако большинство исследований в русле данной парадигмы посвящено первичному этапу выбору профессионального самоопределения – выбору профессии старшеклассниками. Эта категория оптантов не имеет ни опыта профессионального образования, ни опыта профессиональной деятельности, ни опыта профессионального выбора

Заочная форма обучения предполагает наличие у студентов как определенного опыта получения знаний, умений и навыков, так и опыта профессиональной деятельности. Следовательно, встает вопрос о мотивации обучения в выбираемом высшем учебном заведении и влиянии смены профессиональной деятельности (иногда кардинальной) у данной группы оптантов на процесс профессионального самоопределения. Учет мотивационного фактора овладения профессией психолога может быть важен для построения адекватных образовательных и воспитательных программ в вузе и, соответственно, для эффективного профессионального становления будущих психологов [4].

В исследовании приняли участие 115 абитуриентов, поступающих в Институт психологии БГПУ на заочное отделение в 2017 году. Среди участни-



ков исследования 70 % – представители женского пола в возрасте от 19 до 42 лет. На мужской пол приходится 30 % от выборки. 95 % абитуриентов имеют среднее, средне-специальное и профессионально-техническое образование с опытом работы от 1 года до 15 лет.

**Характеристики методик исследования.** В исследовании была использована методика незавершенных предложений, где респондентам предлагалось закончить следующие предложения: «Я выбираю специальность психология потому что...», «Для того, чтобы освоить профессию психолога у меня есть ...», «Моя будущая учеба позволит мне...». Методологически данные вопросы соответствуют выбранной нами парадигме «хочу» – «могу» – «надо» и позволяют выявить систему факторов, способствующих успешности выбора профессии. При анализе и интерпретации данных была использована информация, полученная в ходе уточняющих бесед, которые позволяли наиболее полно раскрыть мотивацию профессионального выбора участников исследования.

**Результаты и их обсуждение.** При анализе методики незаконченных предложений в вопросе «Я выбираю специальность психология, потому что ...» 45 % абитуриентов ответило, что им интересна данная область знаний. В ходе уточняющих бесед было установлено, что многие абитуриенты увлекаются популярной психологией, околопсихологической информацией, посещают психологические курсы, образовательные программы и тренинги. Ряд опрошенных указывали на то, что они регулярно отслеживают психологические рубрики в СМИ и интернете и непосредственно знакомы с практической деятельностью профессиональных психологов. Исходя из этого обстоятельства, можно сделать вывод, что мотивационную основу профессионального выбора составляет как вполне естественный интерес человека к собственному внутреннему миру, так и эксплуатация в средствах массовой информации популярного («попсового») психологического знания. Особенностью настоящего времени является и популяризация психологического знания в интернет-среде, в частности, очень популярными среди опрошенных абитуриентов были канал youtube и различные блогеры-психологи, транслирующие видео различной психологической тематики. Будущие абитуриенты, насколько это возможно, самостоятельно знакомятся с выбранной профессией и проявляют желание поступать в соответствующее учебное заведение. Таким образом, работающий профессионал-психолог выполняет в современном обществе не только свою непосредственную профессиональную функцию, но и формирует стереотипное представление о работе психолога. Необходимо отметить, что работа психолога представляется абитуриентам исключительно как работа психолога-практика, психоаналитика, психотерапевта, помогающего и умеющего разрешать сложные жизненные ситуации как других людей, так и свои собственные. Следовательно, при построении учебного процесса необходимо учитывать ориентацию абитуриентов заочного отделения именно на практический

аспект профессиональной деятельности психолога. Более того, в связи с некоторой мифологизацией и стереотипностью представлений о профессии психолога абитуриенты ожидают получение определенного социального статуса в обществе при получении данной профессии. Однако есть вероятность, что реальность учебного процесса и познание специфики будущей работы начинают развенчивать созданный и навязанный средствами массовой информации и обществом социально-профессиональный стереотип. Следовательно, перед учебным заведением и профессорско-преподавательским составом стоит задача: как построить учебный процесс, учитывая вышеизложенные обстоятельства, то есть как приблизить сознание студента к реалиям профессии?

Установлено, что 27 % опрошенных выбирают психологические специальности, потому что хотят помогать людям. 10 % абитуриентов выбирают психологическое образование, потому что хотят научиться разбираться в людях. С одной стороны, эффективный учебный процесс невозможен без мотивации студентов, однако успешное овладение профессией предполагает еще и наличие определенных знаний, умений и навыков у студентов. Мы полагаем, что интерес к профессии психолога и желание ее получить, мотивация на овладение профессией являются необходимым, но не достаточным фактором для становления будущего профессионала-психолога. Мотивационный фактор – внутренняя основа выбора профессии. Но вторжение социальной среды может радикальным способом переформатировать мотивационную основу выбора профессии. В классической формуле выбора профессии, представленной в виде трехкомпонентной модели «хочу – могу – надо», важен баланс всех трех факторов.

Для того чтобы выявить не только мотивационные факторы, но и обоснование на имеющиеся у них склонности и способности к овладению профессией психолога, мы предложили абитуриентам ответить на вопрос «Для освоения профессии психолога у меня есть...». Ответ на данный вопрос, побуждающий к самоанализу, вызывал достаточно сильную эмоциональную реакцию и наибольшие затруднения у участников исследования. Так, 12 % респондентов оставили не заполненным ответ на данный вопрос, встречались формально и не корректно заполненные анкеты, которые не учитывались в дальнейшей статистической обработке, некоторые абитуриенты отказывались от дальнейшего участия в исследовании. Несмотря на вышеописанные сложности, 54 % опрошенных абитуриентов полагают, что для успешного освоения профессии психолога у них есть желание. Только 15 % указывают на наличие способностей к данной профессии, которые расшифровываются как умение находить общий язык с людьми (8 %), терпение (5 %), умение слушать (4 %). В ходе уточняющих бесед абитуриентами приводились примеры из области житейской психологии, когда им удавалось оказать психологическую помощь окружающим, близким им людям. Так, наиболее типичным ответом был следующий: «Когда мои друзья начинают

ссориться, то помогаю им своим советом...». Никто из опрошенных не указал на наличие у них хотя бы минимального набора склонностей и способностей, необходимых для психологических специальностей.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что абитуриентам интересна психология, у них присутствует желание к обучению и выполнению практической деятельности в качестве психолога (они хотят изучать основы психологии, для этого читают литературу, интересуются психологическими рубрикам в СМИ и интернете, некоторые посещают психологические тренинги и курсы). К тому же в индивидуальном опыте абитуриентов присутствуют житейские ситуации оказания психологической поддержки и помощи окружающим, и, исходя из этого опыта, делается вывод о собственной профессиональной пригодности к профессии психолога. Смещение ракурса восприятия с научных психологических знаний на житейское толкование может воспрепятствовать формированию научной карты психологической реальности в процессе обучения в вузе.

Этот факт необходимо учитывать при профориентационной, просветительской и консультативной работе, запуская рефлексивные процессы относительно выбора психологической специализации, формы обучения, наличия необходимых качеств, востребованности профессии на рынке труда и ее перспектив, и собственной необходимости получения профессии психолога. Это особенно важно для студентов, уже имеющих среднее и средне-специальное образование, поскольку будет способствовать принятию более верного решения относительно собственного профессионального будущего и позволит избежать повторных разочарований в благополучной реализации вторичной оптации.

Для получения информации, связанной с осознанием необходимости получения профессии психолога с учетом ее социальной престижности, экономического статуса и ситуации, связанной с рынком труда и нахождением личностного смысла выполняемой профессиональной деятельности психолога, был задан вопрос: «Учеба на психолога позволит мне...». 32 % опрошенных абитуриентов полагают, что учеба позволит помочь себе и окружающим. Такой ответ положительно связан с возрастом, то есть чем старше абитуриент, тем больше он склонен считать, что обучение психологии будет способствовать разрешению собственных личностных проблем. По сути, учеба в качестве психолога воспринимается как часть личностной терапии, как способ разрешения личностных проблем, как попытка найти источник информации для личностного роста. Уточняющие беседы показали, что ряд абитуриентов нуждается в терапевтической помощи, тренингах социальных навыков и коучинге и т. д. Несомненно, психологическая грамотность и психологическая осведомленность способны помочь в разрешении ряда жизненных трудностей, однако не могут служить заменой грамотной и профессиональной психологической помощи. Вероятность оказания профконсультационной помощи абитуриентам из обозначенных выше

обстоятельств очевидна и является необходимым условием их дальнейшего профессионального становления и адекватного выбора специальности. При организации приемной компании необходимо продумать форму внедрения профконсультационных услуг для абитуриентов как заключительный аккорд ранее проводимой профориентационной работы с целевой аудиторией.

При ответе на вопрос «Учеба на психолога позволит мне...» 22 % респондентов полагают, что учеба на психолога позволит им самоопределиваться и самосовершенствоваться, несмотря на имеющуюся уже специальность и профессию. 12 % опрошенных считают, что получение высшего образования позволит им наиболее полно развить себя как личность. Это может свидетельствовать о том, что не всегда получение среднего и средне-специального образования полностью удовлетворяет потребность в профессиональной самореализации человека. С другой стороны, это подтверждается современными реалиями, когда человек может сменить несколько профессий, и процесс образования является непрерывным на протяжении всей жизни. Нельзя не отметить и настроенность абитуриентов не только на «получение диплома» психолога, но и стремление работать по выбранной специальности. 20 % опрошенных полагают, что учеба в Институте психологии позволит им в дальнейшем работать в именно в любимой сфере, они готовы и планируют в случае удачного поступления и обучения сменить профиль деятельности и серьезно настроены именно на работу в качестве психолога.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- обнаружена некоторая дисгармоничность в построении трехкомпонентной модели профессионального выбора абитуриентами. У большинства участников исследования преобладает компонент «хочу». В отношении «могу» наблюдается тенденция слабого различия желаний и возможностей оптанта, не достаточно осознание требований, предъявляемых к личности профессией психолога, демонстрируется невысокое понимание, какими способностями обладают они сами;

- выраженность компонента «надо» рассматривается в качестве источника терапии и личностного роста. Уточняющие беседы выявили высокую эмоциональную настроенность на работу по специальности при слабом учете и статусно-ролевых аспектов и материально-экономических аспектов в выполняемой работе психолога. Возможно, это можно объяснить наличием альтруистических мотивов или проявлением некоторой инфантильности взрослого человека, совершающего ответственный выбор в ситуации вторичной оптации. Обнаруженная дисгармоничность данной трехкомпонентной модели требует коррекции;

- среди возможных и эффективных путей приведения в гармонию мотивационной основы профессионального выбора возможно построение работы по стратегии упреждающей адаптации, состоящей из оказания помощи абитуриенту при построении личного профессионального плана (ЛПП). Про-

ведение экспресс-диагностики для обнаружения у абитуриентов мотивационной основы выбора, склонностей и способностей к выбираемой профессии психолога, оказания помощи в окончательном принятии решений в ситуации консультирования.

Основное содержание работы с абитуриентом, выбирающим профессию психолога, во многом сводится к тому, чтобы он дифференцировал собственную потребность в получении высшего образования и необходимость разрешения собственных личностных проблем средствами психологии.

#### **Список использованных источников**

1. Буякас, Т. М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением / Т. М. Буякас // Вестник Московского университета. – 2001. – № 2. – Серия 14. Психология. – С. 69–78.

2. Виштвак, О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / О. В. Виштвак // Социс. – 2003. – № 2. – С. 135–138.

3. Полецук, Ю. А. Технологии психологического сопровождения профессионального самоопределения на этапе обучения профессии / Ю. А. Полецук, Н. Н. Поплавский // Философско-психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности современного человека: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – Подольск, 2017. – С. 223–227.

4. Полецук, Ю. А. Исследование компонентов профессиональной направленности студентов-психологов // Смалья. – 2016. – №1. – С. 53–56.

(Дата подачи: 20.02.2018 г.)

*Н. Н. Пыжова, М. А. Пыжова*

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

*N. N. Pyzhova, M. A. Pyzhova*

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

**УДК 159.9.072**

## **ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ ПРИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМЕ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## **THE FEATURES OF THE SUBJECTIVE PERCEPTION OF TIME WITH PERFECTIONISM IN DIFFERENT CONTEXTS**

*Статья посвящена анализу проблемы субъективного восприятия времени, рассмотрены подходы к исследованию феномена времени в психологической литературе. Описаны результаты эксперимента, позволившего выявить различия в субъективном восприятии временных интервалов субъектами с разным уровнем перфекционизма. Охарактеризованы условия деятельности, при которых эти различия достоверны.*

*Ключевые слова: психология восприятия времени; личностные особенности восприятия времени; субъективное восприятие временных интервалов; перфекционизм.*

*The article is devoted to the analysis of the problem of subjective perception of time, the approaches to the study of the phenomenon of time in psychological literature. The article describes the results of the experiment, which allowed to identify differences in the subjective perception of time intervals by subjects with different levels of perfectionism. Conditions were characterized under which these differences were significant.*

*Key words: psychology of time perception; personal features of time perception; subjective perception of time intervals; perfectionism.*

Проблемой психологии восприятия времени занимались достаточно серьезные представители отечественной и зарубежной науки, такие как К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Ш. Бюллер, С. Г. Геллерштейн, А. С. Дмитриев, Б. В. Зейгарник, В. П. Зинченко, Р. Орнштейн, С. Л. Рубинштейн, П. Фресс, Б. И. Цуканов, Х. Шиффман и др. Выявлены многие факторы, влияющие на субъективное восприятие времени, описан такой феномен, как «чувство времени», которое не является врожденным, а развивается в процессе жизни на основе накопления опыта и представляет собой способность непосредственно оценивать и ориентироваться во времени без всяких вспомогательных средств. В результате усвоения человеком способов оценки времени оно начинает играть роль регулятора деятельности [1; 2].

Ряд исследователей отмечают, что в субъективной недооценке или переоценке временных интервалов наблюдаются некоторые возрастные различия, отмечается роль эмоционального фактора, а также объема информации, сохраненной в памяти, ее количества и сложности. Субъективный аспект восприятия времени связан с личной оценкой индивидом происходящих событий, что, в свою очередь, зависит от наполненности данного временного периода информацией, а также его эмоциональной окрашенности [3].

Один из современных исследователей в области психологии времени Ф. Зимбарго установил связь ориентации во времени с решениями и поведением человека, что оказывает существенное влияние на формирование жизненных установок. Он описал шесть типов отношения ко времени и нашел подтверждение влияния этого отношения на многие аспекты жизни, в том числе в масштабах глобальных политических решений [4].

В настоящее время выделяется три основных направления исследований в области психологии времени: психофизиологическое, субъективно-психологическое и личностное. Психофизиологическое направление рассматривает восприятие времени через адаптацию и так называемые «биологические часы», позволяющие человеку вести отсчет временных промежутков на основе сочетания экзогенных и эндогенных процессов организма. В субъективно-психологическом направлении исследуется роль психических функций, например, памяти или представлений во взаимосвязи событий прошлого, настоящего и будущего [5].

Проблемой личностных особенностей структурирования времени занималась К. А. Абульханова-Славская. Ею выделены две основные индиви-

дуальные стратегии структурирования времени: рациональная организация времени и пассивное приспособление к внешним требованиям. Автор вводит понятие своевременности как способа разрешения противоречий между социальными характеристиками времени и личностными [6]. В литературе, посвященной личностно-временной проблематике, встречаются также типологии индивидуальной организации времени и отношения к нему в зависимости от характера и направленности жизнедеятельности человека.

Изучая литературу, посвященную личностно-временной проблематике, мы, однако, не встретили описания экспериментальных исследований особенностей субъективного восприятия времени при перфекционизме. К настоящему моменту проведено множество исследований перфекционизма, касающихся разных аспектов его изучения: концептуализации понятия, моделей и структуры перфекционизма, разработки методов его оценки, связи с личностными чертами и психопатологией. По некоторым источникам, перфекционизм может быть связан с академической успеваемостью студентов и когнитивными стилями личности [7; 8; 9]. Однако в этой сфере по-прежнему остается большое пространство для научных исследований.

Мы предположили, что поскольку перфекционизм представляет собой тенденцию личности к установлению чрезмерно высоких стандартов по отношению к себе и стремления к ним, это оказывает значительное влияние на характер выполнения деятельности. Согласно нашим предположениям, перфекционизм влияет не столько на успеваемость студентов, сколько на специфику работы с информацией, «погружением» в те или иные формы деятельности, и, как следствие, неправильным распределением временных ресурсов. Нам представляется важным выявление особенностей организации деятельности при перфекционизме в различных условиях с точки зрения субъективного восприятия временных интервалов.

**Организация и методы исследования.** Цель исследования: выявить особенности субъективного восприятия временных интервалов при перфекционизме. В основу методологии исследования перфекционизма была положена концепция многомерности перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта, согласно которой существует три его составляющие: субъектно- или личностно-ориентированный перфекционизм (завышенные и нереалистичные требования, предъявляемые к себе, усиленное исследование себя, самокритика, которые делают невозможным принятие собственных изъянов, недостатков и неудач); объектно-ориентированный перфекционизм (предъявление преувеличенных и нереалистичных требований к другим); социально-предписанный перфекционизм (генерализованное убеждение, что другие предъявляют к субъекту нереалистичные требования, которым необходимо соответствовать). В качестве диагностического инструментария был выбран соответствующий данной концепции тест «Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта – Флетта» [10].

В исследовании приняли участие 82 человека (56 женщин и 26 мужчин), возраст испытуемых – от 17 до 38 лет. Исследование проводилось на базе БГПУ имени М. Танка и факультета переподготовки и повышения квалификации Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

Для изучения особенностей восприятия времени был организован эксперимент, который состоял из шести этапов. На каждом этапе для испытуемых изменялись условия деятельности, экспериментатор засекал время, через определенный временной промежуток (на разных этапах – от 8 до 15 минут) останавливал деятельность испытуемых и просил их зафиксировать на бланке, сколько, по их мнению, времени прошло (пользоваться часами запрещалось). Субъективное восприятие временных интервалов анализировалось по различиям с реальными показателями.

Этапы эксперимента:

1) отсутствие целенаправленной деятельности. Испытуемым давалась инструкция: «Сейчас посидите молча, ничего не делая, можете погрузиться в свои мысли до тех пор, пока экспериментатор не даст другую инструкцию», затем их просили зафиксировать, сколько прошло времени;

2) учебная деятельность. На данном этапе экспериментатор не давал никакой инструкции, начинался учебный процесс – чтение лекции преподавателем, которая была прервана экспериментатором через некоторое время;

3) творческая деятельность. Испытуемые были включены в процесс выполнения творческого задания «Завершение картинок», для чего использовались материалы теста креативности Е. Торренса. Экспериментатором была дана инструкция: «Вам предстоит выполнить увлекательные задания. Все они потребуют от вас воображения, чтобы придумать новые идеи и скомбинировать их различным образом. При выполнении каждого задания старайтесь придумать что-то новое и необычное, чего никто больше из вашей группы не сможет придумать. Постарайтесь реализовать вашу идею так, чтобы получилась интересная картинка»;

4) мыслительная деятельность. Испытуемые были включены в деятельность, которая требовала от них мыслительной активности, в частности, активизации понятийного мышления. Для этих целей использовались стимульные материалы методики «Исключение лишнего»;

5) монотонная деятельность, требующая концентрации внимания. Для создания условий, моделирующих монотонную деятельность, требующую концентрации внимания, был использован принцип «Корректирующей пробы» (тест Бурдона). Испытуемым были предложены фрагменты случайных текстов, и они должны были построчно обводить «в кружок» все буквы «а», зачеркивать все буквы «с» и подчеркнуть все буквы «к»;

6) состояние повышенного напряжения. Использовалась ситуация экзаменационного стресса. Экспериментатор занимал позицию наблюдателя, испытуемые выполняли тест по изучаемой дисциплине. После завершения



выполнения контрольного теста экспериментатор просил испытуемых написать на специальных бланках, сколько времени они выполняли задания.

**Результаты и их интерпретация.** Среди испытуемых, составивших выборочную совокупность, в равной степени представлены те, у кого выражен перфекционизм (32 %), и те, у кого этот признак на низком уровне (34 %). Наиболее выражены у испытуемых такие виды перфекционизма, как «личностно-ориентированный» и «социально-предписанный», то есть им присущи, в основном, повышенные требования к себе и тревога по поводу несоответствия ожиданиям окружающих. Меньшее количество перфекционистов выявлено по шкале «объектно-ориентированный перфекционизм». То есть к другим людям большая часть испытуемых предъявляют реалистичные требования.

Из выборочной совокупности были отобраны лица с ярко выраженным перфекционизмом и с низким уровнем. Достоверность различий в субъективном восприятии времени между выделенными подгруппами устанавливалась с помощью многофункционального статистического метода  $\varphi^*$  – критерий углового преобразования Фишера. Данные по всем условиям деятельности представлены в таблице 1.

Итак, достоверные различия установлены по следующим видам деятельности:

1) отсутствие целенаправленной деятельности. Испытуемые с высоким уровнем перфекционизма субъективно замедляют время при отсутствии деятельности, т.е. оно для них тянется медленно. Среди них не оказалось ни одного испытуемого, который субъективно ускорил бы его течение. Различие подтверждается еще и тем, что значительная часть испытуемых с низким уровнем перфекционизма ускоряют его. Т.е. для перфекционистов, время, не наполненное деятельностью, переживается как «тянущееся». Предъявляя к себе высокие требования, они, вероятно, формируют привычку постоянно что-то делать. Такое свойство может быть расценено как склонность к «трудоголизму», что может приводить к определенного рода зависимости от самого процесса выполнения хоть каких-то действий;

2) монотонная деятельность, требующая концентрации внимания. Установлено, что перфекционисты, в отличие от остальных испытуемых, точно определяют время, отведенное на монотонную деятельность, в которой есть много деталей и рутинных действий ( $p \leq 0,04$ ;  $\varphi^* = 1,67$ ). Для остальных испытуемых монотонная деятельность, требующая концентрации внимания протекает быстрее. Этот интересный факт может говорить о том, что для перфекционистов деятельность, наполненная деталями, может быть привычной, и адекватное восприятие времени детерминировано их обычным образом жизни;

Таблица 1

Различия в субъективном восприятии времени между испытуемыми с разным уровнем перфекционизма (по  $\varphi^*$  – критерию углового преобразования Фишера)

Вид деятельности	$\varphi^*$	Статист. значим.	Статист. гипотеза	Интерпретация
Отсутствие целенаправленной деятельности	2,003	$p \leq 0,02$	$H_1$ , вариант 1	доля лиц, переоценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма
	2,9	$p \leq 0,001$	$H_1$ , вариант 2	доля лиц, недооценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма
Учебная деятельность	0,19	$p > 0,1$	$H_1$ , вариант 1	доля лиц, переоценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма
	0,289	$p > 0,1$	$H_0$ , вариант 2	доля лиц, недооценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма не больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма
Творческая деятельность	0,519	$p > 0,1$	$H_1$ , вариант 1	доля лиц, переоценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма
	0,49	$p > 0,1$	$H_0$ , вариант 2	доля лиц, недооценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма не больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма.
Мыслительная деятельность	0,11	$p > 0,1$	$H_1$ , вариант 1	доля лиц, переоценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма
	0,52	$p > 0,1$	$H_0$ , вариант 2	доля лиц, недооценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма не больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма.

Монотонная деятельность	0,306	$p > 0,1$	$H_1$ , вариант 1	доля лиц, переоценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма
	2,26	$p \leq 0,02$	$H_1$ , вариант 2	доля лиц, недооценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма
Состояние напряжения	1,75	$p \leq 0,04$	$H_1$ , вариант 1	доля лиц, переоценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма
	1,84	$p \leq 0,03$	$H_1$ , вариант 2	доля лиц, недооценивающих время, в группе с высоким уровнем перфекционизма больше, чем в группе с низким уровнем перфекционизма

3) деятельность, моделирующая состояние напряжения. При выполнении контрольного среза, перфекционисты продемонстрировали склонность недооценивать временные промежутки, за которые они выполняли задание. А испытуемые с низким уровнем перфекционизма его переоценивали, т. е. в ситуации стресса перфекционистам кажется, что время бежит быстро. Можно сделать вывод, что желание соответствовать требованиям окружающих побуждает человека к скрупулезному выполнению работы, и ему кажется, что эта работа требует больших временных затрат. Привыкнув к монотонной деятельности и детализации задач, а также предъявляя завышенные требования к качеству работы, перфекционисты в напряженных ситуациях живут с ощущением недостатка времени. Чего не скажешь об испытуемых с низким уровнем перфекционизма. Не заботясь об «идеальном» качестве достигаемого результата, они относятся к контрольной работе как к обычной учебной деятельности, которая для них тянется субъективно долго и кажется не слишком интересной.

Более наглядно описанные явления представлены на рисунке 1.

В исследовании, однако, не установлены различия по следующим видам деятельности: учебная деятельность, творческая деятельность и мыслительная. Эти любопытные факты можно объяснить субъективным опытом, различной степенью заинтересованности в преподаваемой дисциплине и актуальностью излагаемого материала. Отсутствие различий в таких условиях деятельности, как работа над творческим стимульным материалом и понятным, можно объяснить тем, что как творчество (в форме дополне-

ния рисунка), так и интеллектуальная активность не у всех людей вызывает интерес, и это не зависит от выраженности перфекционизма. Вероятнее всего, различия зависят от субъективных предпочтений каждого отдельного индивида, от направленности личности, например, склонности к рисованию, к решению логических задач, от таких свойств личности как креативность. Для кого-то, возможно, задачи на мыслительную и интеллектуальную деятельность содержат определенный вызов, побуждают доказывать себе и окружающим, что они способны справиться с подобными затруднениями, а для кого-то – не вызывают интереса. Скорее всего, это не связано с перфекционизмом, однако здесь требуется более глубокое исследование.

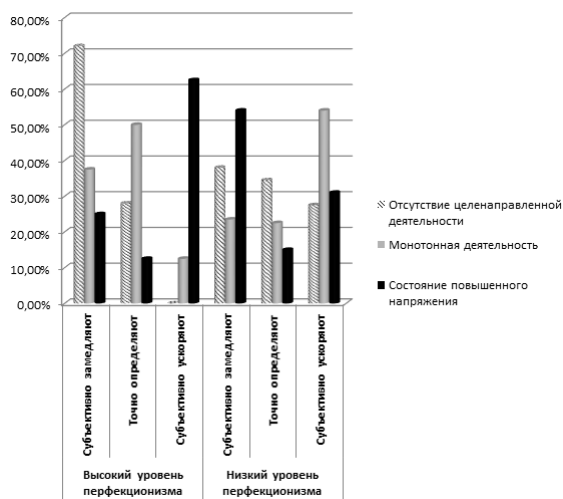


Рис. 1. Различия в восприятии времени у лиц с разным уровнем перфекционизма

Подводя итоги, отметим, что результаты экспериментального исследования подтвердили предположение, что в некоторых условиях деятельности перфекционисты воспринимают временные интервалы иначе, субъективно «замедляя» или «ускоряя» их продолжительность. Исследование позволило сделать выводы, что высокая ответственность перфекционистов побуждает их делать работу более тщательно, даже если она их не увлекает. В монотонной деятельности, требующей скрупулезности и концентрации внимания, они достаточно точно определяют продолжительность временных интервалов, в отличие от неперфекционистов. В условиях бездействия временные интервалы им кажутся более продолжительными, а в ситуациях «экзаменационного стресса» время для них «ускоряется». Таким образом, было подтверждено предположение о существовании особенностей восприятия времени у субъектов с различным уровнем перфекционизма. В целом поставленные в исследовании задачи решены, исследование мо-

жет иметь практическое значение для разработки коррекционных и тренинговых программ по управлению временем и планированию деятельности для людей с высоким уровнем перфекционизма.

#### **Список использованных источников**

1. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 568 с.
2. *Хасанов, И. А.* Феномен времени / И. А. Хасанов. – М.: ИПКгосслужбы, 2004. – 99 с.
3. *Вайнштейн, Л. А.* Общая психология: учебник / Л. А. Вайнштейн, В. А. Поликарпов, И. А. Фурманов. – Минск: Совр. школа, 2009. – 512 с.
4. *Зимбардо, Ф.* Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
5. *Цуканов, Б. И.* Время в психике человека / Б. И. Цуканов. – Одесса: АстроПринт, 2000. – 218 с.
6. *Абульханова-Славская, К. А.* Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Прогресс, 2001. – 287 с.
7. *Киселева, Л. Б.* Уровень перфекционизма у студентов с различной успеваемостью по английскому языку / Л. Б. Киселева // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 11(55). – С. 8–12; *Бушов, Ю. В.* Индивидуальные особенности восприятия человеком длительности интервалов времени / Ю. В. Бушов, Н. Н. Несмелова // Физиология человека. – 1994. – № 3. – С. 30–35.
8. *Соколова, Е. Т.* Перфекционизм и когнитивный стиль личности у лиц, имевших попытку суицида / Е. Т. Соколова, П. В. Цыганова // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 90–101.
9. *Гаранян, Н. Г.* Психологические модели перфекционизма / Н. Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 74–83.
10. *Грачева, И. И.* Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. – 2009. – Т. 27, № 6. – С. 5–12.

**(Дата подачи: 26.02.2018 г.)**

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Агейко О. В.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО КАК КРИТЕРИЙ СОСТОЯНИЯ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ .....	3
<i>Азарёнок Н. В.</i> ЭКОНОМИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ .....	8
<i>Андреева И. Н.</i> МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ .....	16
<i>Белановская М. Л., Олифиринович Н. И.</i> ОТ ДОБРАЧНОГО К ПРЕДБРАЧНОМУ ПЕРИОДУ: ДИНАМИКА СТРУКТУРЫ МОТИВОВ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН .....	23
<i>Белановская О. В.</i> ОТНОШЕНИЕ КО ЛЖИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ .....	31
<i>Бондарчук Е. В.</i> СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	40
<i>Булышко (Павловская) О. В., Казак Т. В.</i> АНАЛИЗ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ НАДЕЖНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОДИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ КЛАССОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ .....	49
<i>Бурко О. П., Данилов Ю. Д., Кудрицкая Е. Г.</i> УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ БрГТУ .....	56
<i>Ваницкий Д. И., Шлыкова Т. Ю., Бараева Е. И.</i> ТЕОРИЯ ПОТОКА КАК ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ПРОГРАММЫ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ИТ-СПЕЦИАЛИСТА .....	64
<i>Гаврилович А. А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ ПСИХИЧЕСКОЙ НАДЕЖНОСТИ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ .....	72
<i>Гадилия А. М., Месникович С. А.</i> КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ .....	79
<i>Галковская Ю. Н., Плавник Н. К.</i> МОТИВАЦИОННЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ КОМПОНЕНТЫ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ .....	86
<i>Гонта А. В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ .....	93
<i>Грицевич Т. Д., Кишея И. Л.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ФЕНОМЕНА «ПАТРИОТИЗМ» В РАМКАХ МЕЖНАУЧНОГО СИНТЕЗА .....	100

<i>Громова И. А.</i> ВОЗРАСТ ПЕРВОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ И ЗАВИСИМОСТЬ У РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОСТИ ОТ АЛКОГОЛЯ И НАРКОТИКОВ: МЕТА-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ .....	110
<i>Дробышевская Е. В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ .....	118
<i>Дьяков Д. Г., Малаховская Е. С.</i> ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ .....	125
<i>Жеребцов С. Н.</i> ЕДИНСТВО ПОЭТИКИ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ .....	137
<i>Жогаль Е. М., Слепкова В. И.</i> СУПРУЖЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИТУАЦИЯХ ПРИНЯТИЯ СОВМЕСТНЫХ РЕШЕНИЙ.....	144
<i>Захарук Н. С.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	152
<i>Иванцов С. В.</i> ТИПЫ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЭННЕАГРАММЫ.....	160
<i>Иванюк Ю. Е.</i> О ВОЗМОЖНОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	169
<i>Кишя И. Л., Павленя И. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФЕНОМЕНЕ «ПАТРИОТИЗМ» У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	176
<i>Комкова Е. И., Илюкович Т. П.</i> ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА СОЦИАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	183
<i>Кухтова Н. В.</i> ПРОСОЦИАЛЬНОСТЬ И ПРЕДИКТОРЫ ЭМПАТИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА .....	190
<i>Лобанов А. П., Дроздова Н. В., Кочламазашвили Л. Г.</i> КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ МАГИСТРАНТОВ: РАЦИОНАЛЬНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ .....	199
<i>Лямин Д. П.</i> ИЗУЧЕНИЕ, АНАЛИЗ И КОРРЕКТИРОВКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ МОЛОДЕЖИ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА .....	206
<i>Малостева Т. Н.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КАК УСЛОВИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ .....	215
<i>Марищук Л. В., Войтко О. К.</i> ТИПОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	222

<i>Медведская Е. И.</i> СУБЪЕКТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЫБОРА СТУДЕНТАМИ ВЕДУЩЕЙ ЗНАКОВОЙ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИИ .....	230
<i>Мельник Е. В., Киселева Т. В.</i> СТРУКТУРА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМПАТИИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	238
<i>Михайлюк Ю. В.</i> СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	247
<i>Мороз Л. В., Медведская Е. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПОДГОТОВКИ ДИССЕРТАЦИИ У МАГИСТРАНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ МЫШЛЕНИЯ .....	256
<i>Немцова Г. Д.</i> МОТИВАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	264
<i>Овчинникова М. Б.</i> РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В СОВЛАДАНИИ СО СТРЕССОМ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	272
<i>Олифиревич Н. И.</i> КЛАССИФИКАЦИЯ ВИДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ.....	279
<i>Пенкрат О. А.</i> ВЫЯВЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К АГРЕССИИ СПЕЦИАЛИСТОВ И СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	288
<i>Поликарпов В. А.</i> ЭРОТЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ: СОЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ОБЩЕСТВЕННЫХ НАСТРОЕНИЙ .....	298
<i>Полянская Т. В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К ВУЗУ .....	305
<i>Пономарева М. А.</i> АНАЛИЗ МЕТАПРОГРАММ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОТБОРЕ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ .....	312
<i>Поплавский Н. Н., Нифонтова Т. А.</i> ТРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА .....	319
<i>Пыжова Н. Н., Пыжова М. А.</i> ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ ПРИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМЕ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	325