ISSN 2077-4885

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского
института высшей школы

Исторические и психолого-педагогические науки

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 21

В четырех частях
Часть 4

Минск
РИВШ
2021

УДК 082

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 28 декабря 2020 г.)

Редакционная коллегия:
пред. редкол., д-р физ.-мат. наук проф. *В. А. Гайсенок;*
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. Чечет;*
д-р психол. наук проф. *И. А. Фурманов;* д-р психол. наук проф. *В. А. Янчук;*
д-р экон. наук проф. *А. В. Данильченко;* д-р экон. наук проф. *В. А. Воробьев;*
д-р полит. наук проф. *В. А. Мельник;* д-р ист. наук проф. *О. Г. Слука;*
д-р полит. наук, проф. каф. политологии *Л. Е. Земляков*

© ГУО «Республиканский
институт высшей школы», 2021

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О. В. Агейко, Е. В. Парфенцова
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

O. V. Ageiko, E. V. Parfentsova
Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic Belarus, Minsk

УДК 316.621

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА «КОРРУПЦИЯ»

METHODOLOGICAL AND INTERDISCIPLINARY APPROACHES TO STUDYING THE PHENOMENON «CORRUPTION»

В статье рассматриваются междисциплинарные подходы к коррупции и коррупционному поведению, принципы и методы психологического противодействия коррупции и борьбы с коррупционной преступностью, опирающиеся на законы социального и психологического поведения человека. Предпринята попытка рассмотреть коррупцию и антикоррупционную устойчивость личности через призму психических детерминант, а также через анализ структуры волевого акта.

Ключевые слова: междисциплинарные детерминанты; коррупция; коррупционное поведение; коррупционная психодиагностика; ценностно-потребностная сфера личности; воля; волевой акт.

The article examines interdisciplinary approaches to corruption, to corrupt behavior, principles and methods of psychological counteraction to corruption and the fight against corruption crime, based on the laws of social and psychological human behavior. This article attempts to examine corruption and anti-corruption stability of the individual through the prism of mental determinants, as well as through the analysis of the structure of a volitional act.

Keywords: interdisciplinary determinants; corruption; corrupt behavior; corruption psychodiagnostics; value-needs sphere of personality; will; volitional act.

Сегодня наблюдается заметный рост общественного интереса к проблемам, связанным с таким антисоциальным явлением как коррупция. Коррупция как негативное социально-правовое явление, выступает постоянной и неотъемлемой частью любого общества, в котором существуют властные отношения. Нет государств без коррупции, но ее уровень в разных странах существенно различается. Проблемы, связанные с коррупцией, древни, как сам наш мир; к сожалению, они воспринимаются как данность не только у нас, но и во многих странах мира. Природа данного феномена, причины ее

рождения и существования, пагубные последствия (социально-политические, экономические, морально-этические, культурные и пр.) от разнообразных проявлений коррупции, меры противодействия ей являются предметом незатихающих споров как в обществе в целом, так и в рамках разных наук. Однако, как явление комплексного характера: социальное, политическое, экономическое, культурное, нравственное – коррупция стала осознаваться лишь в последние десятилетия [1]. Этот факт обусловливает актуальность обращения к коррупции как объекту исследования.

Предметом изучения определены междисциплинарные (психологические, социологические, философские) стороны данного многоаспектного явления. Цель настоящего исследования – выявление философских, социологических и психологических основ коррупционного поведения личности, определение принципов и методов психологического противодействия коррупции и борьбы с коррупционной преступностью, опирающихся на законы социального поведения человека.

Проблема коррупции в Беларуси и в мире в целом давно приобрела статус актуальной научной проблемы. В Концепции национальной безопасности Республики Беларусь коррупция определена как один из главных рисков и угроз национальной безопасности в экономической сфере, ведущих к ослаблению позиций государства в политической и экономической областях. Особенно значимыми криминогенными последствиями характеризуется коррупция в государственных органах – подрываются основы построения правового государства; создается благоприятная обстановка для сращивания исполнительной власти с криминальными структурами, а также проникновения последних в правоохранительные органы; снижается эффективность защиты общества и граждан от противоправных посягательств; не обеспечивается принцип неотвратимости ответственности за совершенное правонарушение; утрачивается доверие общества к деятельности государственных служащих.

Однако, можно констатировать, что если в течение последних лет в Беларуси имела место положительная коррупционная динамика, то в 2019 г. в Индексе восприятия коррупции, составленном международной организацией Transparency International, Беларусь улучшила позицию по сравнению с прошлогодним рейтингом, поднявшись с 70-го места на 66-е. При этом Беларусь набрала 45 баллов, улучшив на 1 балл прошлогоднюю оценку [2; 18].

Исследований, посвященных экономическим, правовым и социальным аспектам коррупции, в настоящее время немало. В то же время вопросы коррупции и коррупционного поведения, с психологической точки зрения, изучены недостаточно. Это связано прежде всего с методологическими трудностями, с которыми сталкивается исследователь психологических аспектов коррупции. Если юридический аспект коррупционного поведения вполне объясним и трактуется на юридическом языке, то в психологии от-

сутствует вообще какая-либо объяснительная модель данного феномена. Однако «без психологического подхода не обойтись, так как коррупция – только в её последствиях правовая и экономическая проблема, а исходно – сугубо психологическая и общечеловеческая» [3].

Интересен и сам анализ литературных источников по проблеме коррупции. Он однозначно показал, что термин «коррупция» имеет широкую интерпретационною вариативность. Так, чаще всего в трудах отечественных исследователей используется определение из Справочного документа ООН о международной борьбе с коррупцией (1995 г.), согласно которому коррупция понимается как «злоупотребление государственной властью для получения выгоды в личных целях» [4]. Практически идентично, с точки зрения содержания, определение, предложенное Всемирным Банком: «Коррупция – злоупотребление государственной властью ради личной выгоды» [5]. Наиболее методологически грамотной представляется научная точка зрения В. К. Максимова, утверждающего, что в настоящее время эти определения, несмотря на их некоторую универсальность, всё же не в полной мере характеризуют рассматриваемый феномен [6]. В других источниках термин «коррупция» не получил достаточно емкого определения как в более широком, так и в более конкретном смысле.

В Кодексе поведения должностных лиц по поддержанию правопорядка, принятому резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 17 декабря 1979 г. коррупцию предлагается понимать как выполнение должностным лицом каких-либо действий или бездействия в сфере его должностных полномочий за вознаграждение в любой форме, в интересах дающего такое вознаграждение, как с нарушением должностных интересов, так и без их нарушения (см. п. 6 Комментария к ст. 7 данного кодекса: «…понятие коррупции… охватывает совершение или не совершение какого-либо действия при исполнении обязанностей или по причине этих обязанностей в результате требуемых или принятых подарков, обещаний или стимулов или их незаконное 96 получение всякий раз, когда имеет место такое действие или бездействие») [7].

В. К. Максимов считает, что в данном понимании коррупция ограничивается продажностью, ибо она, по его мнению, во-первых, обусловлена спецификой правового статуса и должностных возможностей лиц, чью деятельность призван регулировать указанный Кодекс, а во-вторых, тем, что иные формы коррупционных нарушений таким лицам, как правило, не присущи. Свою позицию названный автор мотивирует существованием значительного числа форм коррупции, не подпадающих под определение указанного Кодекса [6]. И он же дает определение феномену «коррупция», которое, очевидно, в полной мере отражает сущность анализируемого явления. Подход автора предлагаемого определения значим также в том отношении, что он характеризует коррупцию не только в криминологическом понимании, но

и в социальном и политико-экономическом ключе. «…коррупция (коррупционное преступление) – антисоциальное, общественно опасное явление, угрожающее национальной безопасности, составляющее целостную совокупность преступлений, совершённых публичными должностными лицами с использованием ими своего должностного и фактического положения, имеющихся у них должностных и служебных полномочий, вытекающих из них возможностей, а также их соучастниками, вопреки законным интересам граждан, общества, государства, государственной службы, службы в органах местного самоуправления, коммерческих и иных организациях, для личного обогащения или в иных личных, узко групповых и корпоративных целях, либо выразившихся в предоставлении им возможностей и средств для достижения указанных целей, а также совокупность самих таких лиц» [6].

Таким образом, проведенный анализ некоторых международных документов, носящих нормативно-правовой характер, показал отсутствие в них содержательно точного определения коррупции.

Тем не менее, проведенный авторами данной статьи теоретический анализ феномена «коррупция» еще раз показал, что это не только криминологическое, экономическое, политическое и т. д., но и, безусловно, социальное, точнее антисоциальное, общественно опасное явление. И потому, соглашаясь с мнением Т. Б. Качкиной и А. В. Качкина, можно отметить, что наиболее полно и глубоко понять природу (= сущность) коррупции можно лишь при условии её исследования как «социального явления, социальной практики, стереотипов сознания и эмоционального их восприятия», иначе говоря – с позиций социологической и психологической науки [9].

Т. Б. Качкина и А. В. Качкин определяют коррупцию как социальный институт и утверждают: коррупция становится своеобразным элементом системы управления, тесно связанным с другими социальными институтами – политическими, экономическими, культурологическими и др. [9].

Коррупция как сложное и многоаспектное явление, характеризующее современный мир, охватывает все стороны жизни общества, она свойственна самым разным видам взаимоотношений между государственными и частными, физическими и юридическими и иными лицами, наделёнными официальными полномочиями. Этот социальный феномен несет угрозу нашей государственной безопасности. В отношении к коррупции сложилась двойственная ситуация: с одной стороны, работает государственная программа по борьбе с коррупцией, активизирующая страх угрозы наказания за содеянное, а с другой – имеет место малая эффективность этих мероприятий и большое количество жалоб со стороны граждан. К сожалению, сложившиеся подходы в отношении личности коррупционера рассматриваются крайне узко, несистемно.

Философский подход к изучению коррупции неоднозначен. А. А. Гагаевым опубликована работа «Философия коррупции», но ней отсутствует научный философский подход, анализируется только Россия. Тем не менее, автором дано интересное определение что такое «философия коррупции»: «…это не философия того, как эффективно быть коррупционером, а философия того, как им не быть и каким образом изживать в обществе вирус коррумпированности власти» [9]. Также, принимая во внимание только процессы, происходящие в России, рассматривает «коррупцию» и «антикорррупцию» с той же философской спецификой Э. Г. Мирмович [11].

Социология трактует подобного рода противоправные взаимоотношения как разновидность девиантного поведения, то есть поведения, отклоняющегося от нормы. Говоря о коррупции как о разновидности девиантного поведения, исследователи В. Г. Гриб, Л. Е. Окс характеризуют поведение лиц, вовлечённых в коррупционную сферу, «как нарушение ролевых функций членов социума под непосредственным влиянием частных интересов, как несовместимое со статусом государственного служащего корыстное деяние («отказ от ожидаемых стандартов поведения со стороны представителей власти ради незаконной личной выгоды») [12].

Максимально детально систематизировала подходы к коррупции Е. М. Акимкина [2]. Так, с точки зрения политического подхода к его осмыслению, термин «коррупция» понимается как способ борьбы за власть, форма существования власти или свойственная данному политическому режиму черта и т. д. Трактовка термина, с позиции экономической, относит его к порождению экономических отношений в государстве, а также к факторам, непосредственно влияющим на их развитие. Кроме того, коррупцию, в рамках данного понимания, предлагают рассматривать как одну из серьезных причин «тенизации» экономики, как своеобразный «налог» на бизнес. В идеологическом ключе коррупция рассматривается как мировоззренческая характеристика общества и личности; «Коррупция как идеология – это идеология служения государственного (официального) лица не интересам народа и общества, а интересам своего клана, семьи и себе лично» [8]. Морально-этическая интерпретация коррупции соотносит ее с проявлениями самых разных человеческих пороков, как-то: жадность, зависть, неуемная жажда наживы и наслаждений и пр. Культурологический аспект данного феномена обусловлен особенностями культуры и традиций того или иного общества и государства, а также особенностями менталитета и национальными чертами характера, свойственными данному народу. Обиходно-бытовой аспект коррупции, как правило, связывают с явлениями взяточничества, кумовства (форма фаворитизма, когда должностное лицо предпочитает при назначении на государственные должности выдвигать своих родственников). В рамках названного подхода коррупция подвергается даже мифологизации и считается неизбежной и неотъемлемой частью

культуры данного социума. Следует отметить, что наиболее интересным является психологический подход к исследованию коррупции и анализу причин коррупционного поведения.

Есть в коррупции и психологическая составляющая, которая органически включена в этическую, управленческую, социальную, правовую и другие сферы, что для психологической науки создает необходимость ее включения в междисциплинарное изучение, а для психологической практики – в ее искоренение. По мнению авторов данной статьи, одной из причин вышесказанного является отсутствие четкой научно-психологической концепции проблемы коррупционного поведения, и как следствие, недостаточность знаний о психологии личности коррупционера.

Коррупционное поведение, а точнее выбор человека в пользу такого можно рассматривать в различных психологических парадигмах. Так данное поведение может быть проинтерпретировано как рисковое в ситуации неопределенности. Данная неопределенность порождает ограниченность ресурсов и недостаточностью имеющихся возможностей для ее преодоления.

Исследуя феномен коррупционного поведения в системе поведенческой парадигмы, и опираясь на авторскую концепцию О. Ванновской, предлагается рассматривать поведенческий акт коррупционера с трех позиций – как нарушение антикоррупционной устойчивости, как влияние внешние среды (окружения), воздействующие на потенциального коррупционера и меняющее его волю, как ситуативный фактор, возникший резко и являющийся ненормативным кризисом для человека [13].

Немаловажной является возможность рассмотреть коррупционное поведение через призму психических детерминант, изменение которых приводит к изменению мотивов и волевых действий [1]. В выполнении любого волевого действия особое значение отводится второй сигнальной системе, которая осуществляет сознательную регуляцию поведения человека, активизируя не только моторную часть его поведения, но и является пусковым механизмом для памяти, воображения, мышления, внимания и, таким образом, влияет на формирование мотивов волевых действий.

Мотивационное возбуждение коррупционера может быть обусловлено только какой-либо одной потребностью, вытесняющей по механизму все другие, менее существенные в данной конкретной ситуации. На силу и динамику мотивационного возбуждения человека, склонного к коррупции, значимое влияние оказывает наличие релизера (облегчения), т. е. внешнего фактора, облегчающего развитие мотивации, обусловленное той или иной потребностью [14].

В мотивах волевых действий человека, совершившего коррупционное действие, следует различать мотив и само волевое действие. Под мотивами волевых действий коррупциогенной личности подразумеваются те причи-

ны, которые побуждают человека совершить данное противоправное действие. Мотивы коррупциогенной личности предлагается условно разделить на две группы – основные и побочные. Условность определяется тем, что крайне затруднительно определение перечисленных мотивов, входящих в первую или вторую группу, так как один и тот же мотив как побудительная причина может в одном случае быть основным мотивом, а в другом – побочным. Например, для одной личности стремление к карьерному росту как способу самореализации является основным мотивом, а получение определенной степени свободы и расширений сферы компетенций, приводящим к коррупционному поведению, – побочным. В то же время для другого человека, наоборот, степени свободы и расширений сферы компетенций является основным мотивом, а карьерный рост – побочным.

Феномен коррупционного поведения авторы данной статьи предлагают рассмотреть через призму психологической структуры волевого акта (рис. 1).

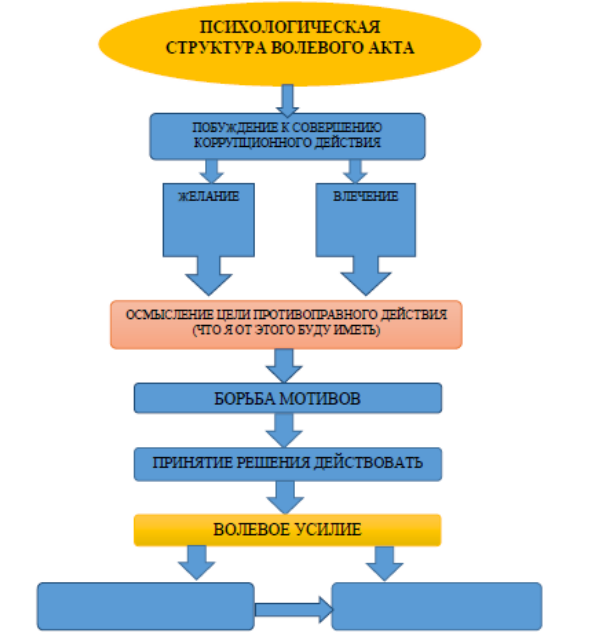

Рис. 1. **Структура волевого акта**

В основе любого волевого действия коррупционера находится осознанное понимание того, чего он должен и хочет добиться, т. е. коррупционер, если он психически адекватен, всегда осознает, что и для чего он делает. По-

сле осознания цели и мотива возникает решение о совершаемых действиях. После того возникает самое сложное – борьба мотивов: брать или не брать, поступать в противовес закону или остановится [1].

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

В результате проведенного анализа можно сделать вывод о том, что по отношению к коррупции может быть сформирована поэтапная эмоциональная зависимость, которая будет способствовать ослаблению волевого компонента и снижению антикоррупционной устойчивости человека. Можно выделить следующие этапы:

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

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

• на третьем этапе человек начинает испытывать дискомфорт, возникает ощущение разочарования в случае неподкрепления взяткой, коррупцией, использованием своим служебным положением. На этом этапе происходит изменение ценностной сферы личности: приоритетной остается только одна ценность – взятка, которая превращаются в некий допинг, позволяющий испытывать ощущение комфорта.

Человек существует в потоке финансов, отрывается от реальности, теряет чувство саморефлексии и уже не радуется тому, что получает. Происходит потеря значимости самих денег, и все больше возрастает интерес к процессу. Это состояние заслуживает особого изучения, авторы данной статьи предлагают применять к нему термин «социальная булимия». То есть это такое состояние, когда человек понимает, что он за это будет наказан, что у него более чем достаточно материальных ресурсов для удовлетворения потребностей, но остановится не может.

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

В. Вундт полагал, что психическая причинность получает высшее выражение в волевом акте. С мотивационных позиций рассматривал волю

и Э. Мейман [15; 16]. Основным признаком волевого действия он считал предваряющее его принятие решения о совершении действия, когда действию предшествует полноценный психический акт, выработка представления о цели, получение согласия на эту цель. Достижение такого согласия на какое-то конкретное действие начинается с подбора и рассмотрения целей, с анализа их ценности, анализа последствий действия.

При изучении психических аспектов коррупции за основу взята методология И. М. Сеченова. Он выделил моральный компонент воли, что можно рассматривать как постулирование им участие в волевых актах нравственного компонента мотива («воля – деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того и другого, и часто наперекор даже чувству самосохранения»). И. М. Сеченов подчеркивал, что просто так человек не станет проявлять силу воли, для этого нужна веская причина, мотив. «Безличной, холодной воли мы не знаем», – утверждал ученый [17].

Таким образом, можно отметить следующее:

Актуализация проблем, связанных с коррупцией, а также осознание обществом необходимости ограничения её негативных последствий обусловлены как политическими, экономическими, социальными и психологическими причинами, так и с падением в современном обществе нравственных ценностей, нравственных ориентиров. Рост исследовательского интереса к явлению коррупции проявляется во всех общественных науках.

Психологический анализ коррупционного поведения возможен через анализ структуры сложного волевого акта в его наиболее выраженной специфической форме, когда между импульсом и действием вклинивается опосредующий действие сложный сознательный процесс. Действию предшествует учет его последствий и осознание его мотивов, принятие решения, возникновение намерения его осуществить, составление плана для его осуществления.

Коррупция – многоаспектное, сложное социальное явление, осмысление данного феномена требует учета его междисциплинарного характера. Как у любого сложного социального явления у коррупции не существует единого определения, так как присущие различным отраслям обществоведения методы и исследовательские подходы значительно влияют на выработку специфических для каждой науки определений. Взаимодействие научных исследований общественных наук по проблеме «коррупция» позволит сформировать интегративную управленческую науку – «коррупциология».

Список использованных источников

1. *Агейко, О. В.* Коррупция как социально-психологическое явление / О. В. Агейко // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей / редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ. – 2019. – С. 9–15. – Вып. 19. – Ч. 3: Психологические науки.

2. *Акимкина, Е. Н.* Социологические и психологические детерминанты коррупционного поведения [Электронный ресурс] / Е. Н. Акимкина. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskie-i-psihologicheskie-determinanty-korruptsionnogo-povedeniya. – Дата доступа: 12.01.2021.

3. Индекс восприятия коррупции 2019: положение России не изменилось [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://transparency.org.ru/research/indeks-vospriyatiya-korruptsii/indeks-vospriyatiya-korruptsii-2019-polozhenie-rossii-ne-izmenilos.html. – Дата доступа: 15.12.2020.

4. *Решетников, М. М.* Психология коррупции: утопия и антиутопия / М. М. Решетников. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2008. – 128 с.

5. Декларация Организации Объединенных Наций о борьбе с коррупцией и взяточничеством в международных коммерческих операциях (принята резолюцией 51/191 Генеральной Ассамблеи от 16 декабря 1996 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/bribery.shtml. – Дата доступа: 27.12.2020.

6. Отчет Всемирного банка о мировом развитии / под ред. Д. Тушунова; пер. с англ. Н. Сухова. – М.: Агентство экономической информации «Прайм-Тасс», 1997. – 277 с.

7. Кодекс поведения должностных лиц по поддержанию правопорядка (принят резолюцией 34/169 Генеральной Ассамблеи ООН от 17 декабря 1979 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/code_of_conduct.shtml. – Дата доступа: 29.12.2020.

8. *Максимов, В. К.* Понятие коррупции в международном и российском праве [Электронный ресурс] / В. К. Максимов // Право и безопасность. – 2002. – № 2–3 (3–4). – Режим доступа: http://dpr.ru/pravo/pravo_3_17.htm. – Дата доступа: 12.01.2021.

9. *Качкина, Т. Б.* Коррупция и основные элементы стратегии противодействия ей: учеб. пособие / Т. Б. Качкина, А. В. Качкин. – Ульяновск: Печатный двор, 2010. – 80 с.

10. *Гагаев, А. А.* Философия коррупции [Электронный ресурс] / А. А. Гагаев // Русский мир Запорожья. – Режим доступа: https://rusmirzp.wordpress.com. – Дата доступа: 15.12.2020.

11. *Мирмович, Э. Г.* Философия коррупции и антикоррупции [Электронный ресурс] / Э. Г. Мирмович. – Режим доступа: https://proza.ru/2009/06/08/639. – Дата доступа: 12.01.2021.

12. *Гриб, В. Г.* Противодействие коррупции: учеб. пособие / В. Г. Гриб, Л. Е. Окс. – М.: Московская финансово-промышленная академия, 2011. – 192 с.

13. *Ванновская, О. В.* Личностные детерминанты коррупционного поведения / О. В. Ванновская // Известия Российкого гос. пед. ун-та имени А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 323–328.

14. *Ильин, Е. П.* Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.

15. *Артемьев, А. Б.* Антропология коррупции / А. Б. Артемьев. – М.: Изд-во юрид. ин-та (Санкт-Петербург), 2011. – 271 с.

16. *Шостак, В. И.* Физиология психической деятельности человека: учеб. пособ. по психофизиологии / В. И. Шостак, С. А. Лытаев, под ред. А. А. Крылова. – СПб.: ДЕАН, 1999. – 128 с.

17. *Сеченов, И. М.* Физиология нервной системы / И. М. Сеченов, К. М. Быков. – М.: Юрайт, 2020. – 330 с.

18. Концепция Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года [Электронный ресурс]: Министерство экономики Республики Беларусь. – Режим доступа: https://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/Kontseptsija-na- sajt.pdf. – Дата доступа: 12.01.2021.

(Дата подачи: 10.02.2021 г.)

Е. С. Алексеева
Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Республика Беларусь

A. S. Aliakseyeva
The Belarusian State Medical University, Minsk, Republic of Belarus

УДК 616-039.33-057.87:159.942

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К КАТЕГОРИИ «ЧАСТО И ДЛИТЕЛЬНО БОЛЕЮЩИЕ ПАЦИЕНТЫ»

PSYCHO EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS RELATING TO THE FREQUENTLY AND LONG-TERM ILL PATIENTS

В статье рассмотрены психоэмоциональные особенности, уровень адаптации и наличие алекситимии, а также качество жизни часто и длительно болеющих студентов (ЧДБ). Проведено анкетирование 80 студентов, которые были разделены на 2 группы по 40 человек в каждой. У студентов, относящихся к группе ЧДБ, выявлены значительные отклонения от оптимума нервно-психической составляющей адаптации, по сравнению с группой контроля: срыв адаптации наблюдался значительно чаще, как и пограничное напряжение адаптации. Также молодые люди данной группы имеют более высокий уровень тревожности, как ситуативной, так и личностной. Распространенность алекситимии также выше в исследуемой группе ЧДБ студентов.

Ключевые слова: часто и длительно болеющие пациенты; адаптация; алекситимия; тревожность.

The article indicated psychoemotional characteristics, the level of adaptation, and the presence of alexithymia, as well as the quality of life of frequently and long-term ill students (FLTI). A survey of 80 students was carried out. The students belonging to the FLTI group showed significant deviations from the optimum of the neuropsychic component of adaptation, compared with the control group: adaptation breakdown was observed much more often, as was

the borderline stress of adaptation. Also, young people in this group had a higher level of anxiety, both situational and personal. The prevalence of alexithymia is also higher in the studied group of FLTI students.

Keywords: frequent and long-term ill patient; adaptation; alexithymia; anxiety.

Высокая распространенность рецидивирующих воспалительных процессов является одной из важнейших проблем в современной медицине. Состояние здоровья молодого поколения, в частности студентов, формирует будущий потенциал страны. При склонности к частым острым респираторным заболеваниям риск развития хронической патологии существенно возрастает, что отрицательно сказывается на здоровье в целом и благополучии человека в частности. В последние десятилетия частые простудные заболевания все чаще рассматривают с позиции наличия психосоматических расстройств, проводя оценку адаптационных возможностей организма, ведь способность к адаптации – один из важных критериев здоровья. К числу нарушений личностной сферы часто и длительно болеющих (ЧДБ) пациентов относят деформацию системы психологических защитных механизмов как одной из важнейших адаптационных систем.

В мировой практике существуют различия в подходах к формированию группы «ЧДБ». Так, в Республике Беларусь к категории «ЧДБ» относят пациентов, которые часто (6 и более раз в году) или длительно (более 40 календарных дней в году суммарно) переносят острые заболевания [3]. Аналогично группируются ЧДБ пациенты во Франции. В Российской Федерации часто и длительно болеющие лица – это пациенты, имеющие в год четыре и более случаев и 40 и более календарных дней временной нетрудоспособности по одному заболеванию или шесть и более случаев и 60 и более календарных дней временной нетрудоспособности с учетом всех заболеваний. В Италии – 6 случаев в год острых респираторных инфекций или 3 случая инфекций нижних отделов респираторного тракта. В Словакии – 3 случая острых заболеваний за 6 месяцев или 4 за год. Различаются подходы к формированию данной группы, но остается открытым вопрос о причинах более частой заболеваемости одних пациентов по сравнению с другими при отсутствии хронической патологии [6]. И важную роль в поддержании здоровья играет уровень адаптации к стрессовой нагрузке конкретного человека.

Адаптация – это свойство всего живого на земле приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям окружающей среды. Хронические заболевания не возникают без предпосылок, а развиваются постепенно, во многом из-за нарушения приспособительных возможностей человека [1]. Поэтому распознавание ранних нарушений адаптации может помочь предотвратить хронизацию и снизить вероятность перехода из состояния предболезни в состояние болезни.

Общее состояние организма, включающее уровень здоровья и степень снижения неспецифической резистентности, определяется, главным образом, развитием какой-либо общей неспецифической адаптационной реакции, в разной степени напряженной или гармоничной. Обычно выделяют четыре типа общих неспецифических состояний: тренировка, спокойная активация, повышенная активация и стресс [2]. Наиболее высокая неспецифическая резистентность и адаптивность наблюдается при развитии антистрессорных, гармоничных состояний спокойной и повышенной активации. Чрезмерно сильные или повреждающие воздействия ассоциируются с развитием нежелательных состояний: стрессом или напряженными реакциям тренировки, спокойной или повышенной активацией. Эти изменения в разной степени приводят к снижению неспецифической резистентности организма и его адаптивности к возможным повреждающим факторам [1].

Условно выделяют три группы людей: здоровые, больные и лица в состоянии предболезни. У здоровых наиболее часто обнаруживаются реакции повышенной и спокойной активации высоких и средних уровней реактивности, а также реакция тренировки высоких уровней реактивности. У людей же в состоянии предболезни наблюдаются реакции повышенной и спокойной активации низких уровней реактивности, реакция тренировки средних и низких уровней реактивности, реакция стресса высоких уровней реактивности, реакция переактивации средних уровней реактивности. При возникновении болезни отмечается наличие стресса средних и низких уровней реактивности, переактивации средних и низких уровней реактивности [2].

«ЧДБ»-студенты как раз и находятся в промежуточной зоне: их нельзя отнести к абсолютно здоровым людям, но и хроническая патология у них пока отсутствует. Можно предположить, что молодые люди данной категории как раз и находятся в состоянии предболезни из-за сниженного адаптационного потенциала. Данное исследование направлено на изучение закономерностей нарушения адаптации у студентов, болеющих респираторными заболеваниями с разной периодичностью.

Если изменение адаптации влияет на предрасположенность к частым заболеваниям, то последние, в свою очередь, влияют на самовосприятие человека, его качество жизни, что только усугубляет стрессовую нагрузку на человека.

Качество жизни (КЖ) – это многофакторное понятие, интегральная характеристика физического, психического, эмоционального и социального функционирования человека, основанная на его субъективном восприятии [4].

Исследование состояния адаптации, КЖ и, соответственно, решение вопроса о возможности и целесообразности их коррекции у ЧДБ студентов является важной задачей для современного здравоохранения и системы об-

разования. При этом используемые методики изучения адаптации организма и КЖ просты в исполнении, не требуют специальной аппаратуры, экономически не затратные и поэтому могут широко использоваться в любых условиях.

Изучение адаптации, уровня тревожности и качества жизни студентов группы «ЧДБ» является социально и экономически важным исследованием для нахождения путей воздействия еще на стадии предболезни, что может снизить заболеваемость в данной группе. Также изменение психоэмоциональной сферы влияет на успеваемость и самочувствие молодых людей.

В исследование включены 80 студентов, которые были разделены на две равновеликие группы по 40 человек в каждой: к I группе отнесены ЧДБ студенты, ко второй – практически здоровые студенты, составившие контрольную группу.

В исследовании преобладали девушки – 63 человека (78,8 %), юношей было 17 (21,3 %). Средний возраст студентов составил 20,3 ± 1,62 лет.

В исследовании были использованы следующие опросники: тест нервно-психической адаптации (И. Н. Гурвич), шкалы ситуативной и личной тревожности – опросник Спилбергера – Ханина (СТ и ЛТ), Торонтская шкала алекситимии. Состояние адаптации оценивалось качественно: отвечающее физиологической норме (ФН), напряжение механизмов адаптации (НА) или срыв адаптации (СА). Исследование КЖ проводилось по валидированной русской версии общего опросника RAND-36. Результаты исследований обработаны с помощью программного обеспечения Microsoft Excel 2016 г.

По данным шкалы нервно-психической адаптации И. Н. Гурвича (табл. 1) нормальное состояние адаптации наблюдалось всего у 19 человек (23,8 %), при этом в первой группе – 7 (17,5 % от группы), во второй группе – 12 (30,0 %); донозологическое состояние – у 29 студентов (36,3%): в первой группе – 18 (45,0 %), тогда как в контрольной группе 11 (27,5 %); срыв адаптации – у 32 человек (40,0 %) обследованных: причем в группе ЧДБ – 21 (52,5 %), во второй группе – 11 (27,5 %).

Таблица 1

Состояние нервно-психической адаптации студентов

Группа	ФН	НА	СА
I (n=40)	7 (17,5%)*	18 (45,0%)*	21 (52,5%)*
II (n=40)	12 (30,0%)	11 (27,5 %)	11 (27,5 %)
Всего (n=80)	19 (23,8%)	29 (36,3%)	32 (40,0%)

Примечание: -*- достоверные различия показателей между первой и второй группами; $P < 0,05$.

У испытуемых группы ЧДБ (I) выявлены значительные отклонения от оптимума нервно-психической составляющей адаптации, по сравнению с группой контроля: 97,5 % относительно 55,0 % соответственно ($p < 0,05$).

Также в исследовании изучалась распространенность алекситимии и ее влияние на адаптационные возможности студентов, ведь алекситимия – это сниженная способность или затрудненность в вербализации (выражении словами) эмоциональных состояний и чувств. Она свойственна людям, которые по тем или иным причинам ограниченно перерабатывают, а значит, осознают эмоциональные впечатления, переживания, чувства, причины поступков. Алекситимия не включена в международную классификацию болезней, поскольку ее принято рассматривать не как заболевание, а как особенность нервной системы, которая никак не связана с умственными способностями человека.

Признаки алекситимии: трудность в определении (понимании) и описании словами собственных переживаний, чувств; сложность в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями; бедность фантазии, воображения, очень редкие сновидения; заострение внимания в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях. Есть гипотеза, согласно которой ограниченное осознание эмоций и когнитивной переработки аффекта ведет к акцентированию внимания на соматическом компоненте эмоционального возбуждения и к его усилению. Этим объясняется тенденция алекситимичных индивидов к развитию ипохондрических и соматических расстройств. Могут усиливаться физиологические реакции на стрессовые ситуации, что нередко заканчивается психосоматическими заболеваниями [7].

При использовании Торонтской шкалы алекситимии выделяют три типа личности: «Алекситимический», «Неалекситимический» и «Группа риска», где присутствуют признаки алекситимии, но не в явной форме. Распространенность алекситимии среди исследованных студентов выше в группе ЧДБ по сравнению с группой контроля – 35,0 % и 17,5 % соответственно ($p < 0,05$). Пограничное состояние, или группа риска наличия стертой формы алекситимии, также выше в группе ЧДБ студентов – 45 % и 30 % соответственно (табл. 2). Примечательно, что распространенность алекситимии в данной выборке находится на достаточно высоком уровне и составляет 26,2 %. Видимо, затруднение восприятие и выражение собственных эмоций приводит к их подавлению, что отрицательно сказывается на состоянии здоровья.

Таблица 2

Распространенность алекситимии среди студентов

Тип личности	I группа (n = 40)	II группа (n = 40)	Всего (n = 80)
«Алекситимический»	14 (35,0 %)*	7 (17,5 %)	21 (26,2 %)
«Неалекситимический»	8 (20,0 %)*	21 (52,5 %)	29 (36,3 %)
Группа риска	18 (45,0 %)*	12 (30,0 %)	30 (37,5 %)

Примечание: -*- достоверные различия показателей между первой и второй группами; $P < 0,05$.

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как она во многом определяет поведение и самочувствие. У каждого человека существует свой оптимальный уровень тревожности, который помогает ему развиваться. Оценка студентом своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность человека к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа [5].

В исследовании была использована удобная методика, позволяющая дифференцировано измерять тревожность, предложенная Ч. Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным. При интерпретации результат можно оценивать так: до 30 – низкая тревожность; 31– 45 – умеренная тревожность; 46 и более – высокая тревожность (табл. 3).

Таблица 3

Уровень тревожности студентов

Тревожность	I группа (n = 40)	II группа (n = 40)	Всего (n = 80)
Низкая ЛТ	8 (20,0 %)	9 (22,5 %)	17 (21,3 %)
Умеренная ЛТ	23 (57,5 %)	25 (62,5 %)	48 (60,0 %)
Высокая ЛТ	9 (22,5 %)*	6 (15,0 %)	13 (16,3 %)
Низкая СТ	12 (30,0 %)*	17 (42,5 %)	29 (36,2 %)
Умеренная СТ	20 (50,0 %)*	16 (40,0 %)	36 (45,0 %)
Высокая СТ	8 (20,0 %)	7 (17,5 %)	15 (18,8 %)

Примечание: -*- достоверные различия показателей между I и II группами; $P < 0,05$.

ЧДБ студенты по сравнению с группой контроля имеют более высокий уровень личностной тревожности (22,5 % и 15 % соответственно), что может быть причиной нарушения адаптации - одной из причин развития частых заболеваний ($p < 0,05$).

В ходе исследования установлено, что показатели КЖ у ЧДБ студентов были снижены практически по всем шкалам опросника RAND-36. В контрольной группе практически отсутствуют проблемы в физической и социальной сферах жизнедеятельности. В группе ЧДБ студентов показатели приближены к максимально высоким по следующим шкалам: физическое функционирование (PF); ролевые ограничения, обусловленные проблемами физического здоровья (RP); социальная активность (SF); телесная боль (BP). Показатели, отвечающие за психоэмоциональную сферу (ролевые ограничения, обусловленные личными и эмоциональными проблемами (RE); эмоциональное самочувствие (EW); энергия/усталость (EF), снижены в обеих группах. Это может быть связано с не зависящими от состояния здоровья причинами, например, бытовые проблемы, конфликты на учёбе, социальная напряженность в обществе и др. (табл. 4). Более выраженное отличие наблюдается в эмоциональной и социальной сферах. Самые низкие показатели у ЧДБ студентов были выявлены по шкалам ролевые ограничения, обусловленные личными и эмоциональными проблемами (RE), энергии/усталости (EF) и эмоционального самочувствия (EW). Общее восприятие здоровья (GH) также снижено в обеих группах, но достоверно ниже в

группе ЧДБ, что указывает на низкую самооценку своего состояния в результате повышенной утомляемости, астенизации студентов.

Таблица 4

Качество жизни студентов (M ± m)

Показатели КЖ	**I группа (n = 40)**	**II группа (n = 40)**
PF	86,4 ± 2,2	88,1 ± 1,4
RP	81,2 ± 4,1	83,1 ± 5,1
RE	51,3 ± 4,8*	69,6 ± 4,1
EF	42,4 ± 3,8*	61,1 ± 3,3
EW	49,9 ± 2,9*	64,2 ± 4,6
SF	78,8 ± 4,2	79,3 ± 3,2
BP	79,6 ± 3,4	78,1 ± 4,1
GH	61,2 ± 3,1*	66,2 ± 3,6
HH	51,8 ± 3,5	52,2 ± 2,1

Примечание: -*- достоверные различия показателей между I и II группами; $P < 0,05$.

Таким образом, у студентов, относящихся к группе ЧДБ, выявлены значительные отклонения от оптимума нервно-психической составляющей адаптации, по сравнению с группой контроля. Так, срыв адаптации наблюдается значительно чаще, как и пограничное напряжение адаптации. Также молодые люди данной группы имеют более высокий уровень тревожности, как ситуативной, так и личностной, что может быть причиной нарушения адаптации – одной из причин развития частых заболеваний. Распространенность алекситимии также выше в исследуемой группе ЧДБ-студентов. Качество жизни студентов данной группы тоже снижено, особенно за счёт нарушений эмоциональной и социальной сфер.

Разумеется, одно только нарушение психоэмоциональной сферы не может быть единственной причиной склонности к частым рецидивирующим заболеваниям, но наличие достоверных отличий от контрольной группы указывает на значимый ее вклад в работу организма. Для улучшения состояния здоровья студентов медицинским работникам, преподавателям, социальным работникам стоит уделять большее внимание на психоэмоциональные особенности студентов.

Список использованных источников

1. *Агаджанян, Н. А.* Проблемы адаптации и учение о здоровье: учеб. пособие / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – 2006. – 284 с.

2. *Гаркави, Л. Х.* Активационная терапия / Л. Х. Гаркави. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та. – 2006. – 256 с.

3. Инструкция о порядке проведения диспансеризации, Постановление МЗ РБ № 96 от 12.08.2016.

4. *Месникова, И. Л.* Адаптированная к условиям Республики Беларусь методика оценки качества жизни больных и инвалидов: метод. рекомендации / И. Л. Месникова // Бел. гос. мед. ун-т. – Минск, 2005. – 20 с.

5. Состояние адаптации организма и качество жизни лиц, часто болеющих острыми респираторными инфекциями / Н. М. Еремина [и др.] // Медицинский журнал. – 2013. – № 1. – С. 76–80.

6. *Цыркунов, В. М.* Клинико-экономический анализ качества диагностики и профилактики гриппа и ОРВИ / В. М. Цыркунов, Е. Н. Кроткова, С. Г. Семёнова // Здравоохранение. – 2016. – № 10. – С. 16–23.

7. *Шпаковская, О. Г.* Роль алекситимии в формировании психосоматических расстройств и зависимых форм поведения / О. Г. Шпаковская, А. В. Копытов // Медицинский журнал. – 2014. – № 4. – С. 31–38.

(Дата подачи: 28.02.2021 г.)

Н. С. Ануфрикова
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест

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

УДК 159.922.8

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ И ФАКТОРОВ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА

INTERRELATION OF PERSONAL FEATURES OF STUDENTS AND FACTORS OF SUICIDAL RISK

Статья посвящена проблеме определения личностных факторов суицидального риска студентов. Представлены результаты факторизации массива диагностических данных о личностных параметрах молодых людей и о существующих у них суицидальных рисках. Полученные эмпирические материалы позволили установить три основные группы обучающихся, содержательно отличающихся взаимосвязями личностных особенностей и суицидальных рисков. Поставлена проблема обновления психологического инструментария для ранней диагностики суицидальных рисков лиц юношеского возраста.

Ключевые слова: юношеский возраст; личность; суицидальные риски; антисуицидальный фактор; факторный анализ.

This article is devoted to the problem of determining the personal factors of suicidal risk of the students. The results of factorization of the array of diagnostic data on the personal parameters of young people and on their suicidal risks are presented. The obtained empirical materials made it possible to establish three main groups of the students, meaningfully differing in the interrelations of personal characteristics and suicidal risks. The problem of updating the psychological tools for the early diagnostics of suicidal risks of adolescents was posed.

Keywords: adolescence; personality; suicidal risks; anti-suicidal factor; factor analysis.

Личностные особенности в психологии определяются как внутренние и глубинные особенности людей. Они не только раскрывают темперамент, характер, способности и направленность человека, но могут является факторами, детерминирующими суицидальное поведение среди обучающихся. Суицидальное поведение определяется как аутоагрессивное поведение, проявляющееся в виде фантазий, мыслей, представлений или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение и, по крайней мере, в минимальной степени мотивируемых явным или скрытым намерением смерти [1]. В свою очередь риск суицидального поведения (суицидальный риск) – это комплексная характеристика психического состояния дезадаптированной личности, сформированного индивидуально неповторимым сочетанием особенностей личности и способами ее взаимодействия с социальной средой в экстремальных для нее жизненных ситуациях. Это сочетание сопровождается негативно окрашенными аффективными переживаниями и отражает степень сформированности суицидальных намерений [2].

Возрастные границы юношеского возраста (16–17 лет – ранняя юность, 20–21 год – поздняя юность) [3] совпадают с периодом обучения в учреждениях высшего образования. Студенческая молодежь как особая социальная группа характеризуется динамическими внутренними изменениями и постоянным усложнением взаимосвязей и отношений с окружающим миром. Период начала обучения в учреждении высшего образования является одним из наиболее напряженных и стрессогенных. Молодые люди интенсивно усваивают различные социальные роли (студента, будущего специалиста, партнера в межличностных отношениях и др.), достигается социальная зрелость, что предполагает готовность выполнения социальных обязанностей и принятие на себя ответственности за свою жизнь [4].

Количество суицидов среди обучающихся учреждений высшего образования в последние годы не растет, но увеличивается число суицидальных попыток. Присутствие суицидальных мыслей и намерений, а также суицидальных действий у студентов часто сочетается с нарушением социальных связей (чувство одиночества), переживанием безответной любви, расставанием с партнером, нахождением в созависимых отношениях и др. Данные

наблюдения подтверждены в исследованиях А. Е. Личко, который к числу наиболее частых причин суицидального поведения среди молодежи относит потерю любимого человека [5], А. А. Султанова, согласно которому одной из трех групп факторов суицидального поведения является дезадаптация, связанная с нарушением социализации [6]; работы А. А. Колмакова обнаруживают ключевую роль переживания одиночества в детерминации суицидальных тенденций [7]; Т. Д. Азарных отмечает суицидогенный потенциал стресса, вызванного разрывом любовных отношений [8].

Исследования в области суицидологии доказывают, что склонность к суицидальному риску коррелирует с некоторыми личностным особенностям: чертами характера, темпераментом, мотивационной и эмоциональной сферой и др. Так, согласно данным Н. В. Дмитриевой, Ц. П. Короленко, Л. В. Левиной молодые люди с суицидальным поведением имеют следующие личностные характеристики: комфортность, потребность в помощи и поддержке, чувствительность по отношению к себе, склонность к ипохондрии, недостаточная способность контролировать свои эмоции, выраженная личностная тревожность, скрупулезный контроль собственных импульсов, сверхдобросовестность, аффективная ригидность, склонность к подозрительности, упрямству и др. [9]. По мнению Д. О. Карелина тревожность является устойчивой психологической чертой, формирующей дезадаптивное поведение, в итоге приводящее к суициду [10]. В исследованиях Н. Г. Церковниковой молодые люди с повышенной суицидальной готовностью, проявляют большую склонность к преодолению норм и правил, слабость волевого контроля эмоциональных реакций у мальчиков сочетается с застенчивостью, робостью, чувством собственной недостаточности; у девочек – с фактором интраверсии-экстраверсии [11]. Личностные факторы суицидального риска, по мнению Л. Н. Юрьевой, следующие: стремление к эмоциональной близости, неумение ослабить фрустрацию, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, бескомпромиссность, наличие чувства вины и низкой самооценки и др. [12]. В связи с тем, что учебно-профессиональная деятельность является ведущей в юношеском возрасте [13], то актуальными являются трудности, связанные с учебной деятельностью, в частности с учебной мотивацией. Следовательно, учебная мотивация также может выступать в качестве индикатора суицидального риска.

Эмпирическое исследование, целью которого является установление взаимосвязи личностных особенностей студентов и факторов суицидального риска, было проведено в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина. Выборку составили 73 обучающихся 1-го курса факультетов физического воспитания и физико-математического. Для достижения цели исследования использованы следующие методики: опросник суицидального риска в модификации Т. Н. Разуваевой, личностный опросник Г. Айзенка,

методика диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реана, В. А. Якунина, многофакторная личностная методика Р. Кеттелла (форма С), тест на выявление любовной аддикции А. Ю. Егорова, методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Содержащая шкалу лжи методика Г. Айзенка позволила разделить выборку на две группы: с достоверными диагностическими данными (43,8 %) и недостоверными (56,2 %). Такие данные отражают ориентированность более половины обучающихся на социальное одобрение, социально желательное поведение и не могут быть приняты во внимание при дальнейшей обработке и анализе.

С учетом выявленных данных были определены усредненные показатели личностных характеристик первокурсников (М). В группе студентов первого курса преобладают такие личностные характеристики, как интроверсия (11,1), повышенный уровень нейротизма (13,2). Высоко развиты профессиональные мотивы (4,13), средний уровень выраженности имеют такие мотивы учебной деятельности, как коммуникативные (3,75), творческой самореализации (3,67), престижа (3,48), социальные (3,30), учебно-познавательные (3,29); мотивы избегания (2,53) находятся на низком уровне. Уровень любовной аддикции (9,25) определяется как ниже среднего, субъективное ощущение одиночества (14,69) на низком уровне. Среди обучающихся юношеского возраста чаще всего отмечена адекватная самооценка (6,81), общительность (7,69), развитое абстрактное мышление (4,47), эмоциональная стабильность (7,25), доминантность (6,00), в равной степени как сдержанность, так и экспрессивность (5,50), высокая нормативность поведения (7,63), в равной степени как робость, так и смелость (6,88), чувствительность (6,44), в равной степени как доверчивость, так и подозрительность (5,91), мечтательность (6,16), в равной степени как прямолинейность, так и дипломатичность (5,34), спокойствие (5,78), радикализм (7,63), нонконформизм (6,47), в равной степени как низкий самоконтроль, так и высокий самоконтроль (5,94), расслабленность (4,69).

Усредненные показатели факторов суицидального риска первокурсников (М) позволяют отметить, что среди обучающихся юношеского возраста максимально высокое значение приобрел антисуицидальный фактор (4,60), который даже при высокой выраженности всех остальных факторов снимает суицидальный риск. Обучающиеся глубоко понимают чувство ответственности за близких, испытывают чувство долга перед другими людьми. Средние показатели отмечены по факторам «аффективность» (2,23), «социальный пессимизм» (2,72), «слом культурных барьеров» (2,30), «максимализм» (2,00). Молодые люди склонны чрезмерно эмоционально реагировать на стрессовые ситуации, воспринимать мир как враждебный, заимствовать суицидальные модели поведения из литературы и кино, распространять неудачи в одной сфере жизни на другие, фиксироваться на них. Низкие пока-

затели отмечены по факторам «демонстративность» (1,46), «уникальность» (0,90), «несостоятельность» (1,41), «временная перспектива» (1,13).

Для установления корреляционных связей между личностными особенностями обучающихся юношеского возраста и факторами суицидального риска был использован метод факторного анализа данных (метод выделения главных компонент с подпрограммой варимакс-вращения).

Первый фактор, описывающий 19,9 % общей дисперсии, представляет собой сложный двухполюсной конструкт:

Уникальность	0,883
Демонстративность	0,857
Аффективность	0,766
Субъективное ощущение одиночества	0,583
Максимализм	0,496
Социальный пессимизм	0,468
Временная перспектива	0,440
Антисуицидальный фактор	0,381
Несостоятельность	0,366
Низкая – высокая самооценка	-0,329
Нейротизм	-0,531

На одном полюсе данного фактора присутствует соединение большинства факторов суицидального риска (по методике Т. Н. Разуваевой). Особое внимание обращает на себя тот факт, что с ними прямо коррелирует антисуицидальный фактор (хотя по логике, он должен иметь обратную корреляцию как противовес суицидальным факторам). С данными суицидальными рисками также прямо взаимосвязано субъективное ощущение молодыми людьми одиночества (методика Д. Рассела и М. Фергюсона). На другом полюсе представлены нейротизм (методика Г. Айзенка) и самооценка (Р. Кеттелл). В целом выявленный конструкт можно трактовать таким образом: чем ниже нейротизм и самооценка, тем больше выражены большинство факторов суицидального риска.

Второй фактор, объясняющий 11,63 % общей дисперсии, также имеет сложную внутреннюю организацию и образован следующими шкалами:

Интроверсия	0,862
H: робость – смелость	0,848
F2: интроверсия – экстраверсия	0,784
C: эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность	0,650
E: подчиненность – доминантность	0,499
A: замкнутость – общительность	0,409
Нейротизм	0,326
Субъективное переживание одиночества	-0,365
O: спокойствие – тревожность	-0,377
F1: низкая тревожность – высокая тревожность	-0,477

Содержание данного фактора отражает различные аспекты социального поведения и эмоциональной сферы личности студентов, полученные посредством различных методик (Р. Кеттелл, Д. Рассел и М. Фергюсон, Г. Айзенк). В целом выявленные взаимосвязи можно обозначить таким образом: чем выше экстраверсия, нейротизм, смелость, эмоциональная стабильность, общительность и доминантность, тем реже проявляется ощущение одиночества и тревожность.

Третий фактор (10 % общей дисперсии) довольно однороден по своему содержанию, которое представлено в основном различными мотивами (методика А. А. Реана и В. А. Якунина), с которыми прямо соединены два параметра личности, обнаруженных посредством методики Р. Кеттелла (общительность и самооценка):

Учебные мотивы	0,876
Престижа мотивы	0,835
Социальные мотивы	0,772
Профессиональные мотивы	0,747
Мотивы избегание	0,590
Учебно-познавательные мотивы	0,548
Мотивы творческой самореализации	0,446
А: замкнутость – общительность	0,384
MD: низкая самооценка – высокая самооценка	0,331

Как следует из содержания данного фактора, высокая выраженность мотивов учебной деятельности обучающихся имеет прямую взаимосвязь с высокой самооценкой и общительностью. В целом выявленный конструкт можно обозначить как мотивация личности и отметить, что данные мотивы вне зависимости от степени своей реализации не имеют каких-либо взаимосвязей с суицидальными рисками.

Четвертый фактор (8,01% общей дисперсии) также представляет собой дихотомию личностных особенностей (методика Р. Кеттелла) и факторов суицидального риска (методика Т. Н. Разуваевой):

F4: конформность – независимость	0,940
M: практичность – мечтательность	0,756
Q1: консерватизм – радикализм	0,751
Q2: конформизм – нонконформизм	0,593
Социальный пессимизм	0,401
Слом культурных барьеров	0,473
N: прямолинейность – дипломатичность	0,322
Q3: низкий самоконтроль – высокий самоконтроль	-0,378
А: замкнутость – общительность	-0,632

Показатели данного фактора показывают взаимосвязь двух суицидальных рисков (слом культурных барьеров и социальный пессимизм) с такими личностными характеристиками молодых людей, как независимость, мечтательность, радикализм, нонконформизм, пессимизм, дипломатичность, замкнутость и низкий самоконтроль.

Пятый фактор (7,7% общей дисперсии) также как и предыдущий представляет собой дихотомию личностных особенностей (методика Р. Кеттелла) и фактора суицидального риска (методика Т.Н. Разуваевой):

Нейротизм	0,430
F3: чувствительность – уравновешенность	0,910
E: подчиненность – доминантность	0,574
MD: низкая самооценка – высокая самооценка	0,353
Q3: низкий самоконтроль – высокий самоконтроль	0,319
F1: низкая тревожность – высокая тревожность	-0,327
Максимализм	-0,418
O: спокойствие – тревожность	-0,488
I: жесткость – чувствительность	-0,728

Наблюдаемые нами взаимосвязи позволяют отметить, что чем выше уровень максимализма у обучающихся, тем ниже уровень самоконтроля, нейротизма и самооценки (что в целом отвечает взаимосвязям других суицидальных рисков с нейротизмом и самооценкой, представленным в первом факторе), а также более выражена чувствительность, жесткость, подчиненность, тревожность.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, о наличии взаимосвязи личностных особенностей обучающихся юношеского возраста с различными факторами суицидального риска. В зависимости от того, какой фактор суицидального риса является преобладающим у обучающихся, можно выделить несколько групп студентов с различными личностными особенностями.

Первая группа – это молодые люди с высокими показателями слома культурных барьеров (поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение, заимствование суицидальных моделей поведения из литературы и кино) и социального пессимизма (восприятие мира как враждебного) независимы, поглощены своими идеями, внутренними иллюзиями, свободомыслящи, восприимчивы к переменам, ориентируются на собственные решения, склонны противопоставлять себя группе и желают в ней доминировать. У таких обучающихся проявляется пессимистичное восприятие действительности, они скрытны, замкнуты, недоверчивы, испытывают трудности в установлении межличностных отношений и контроле своих эмоций и поведения.

Вторую группу образуют обучающиеся юношеского возраста с высокими показателями максимализма. Они обладают низкой самооценкой, тревожные, в равной степени как впечатлительные, испытывающие богатство

эмоциональных переживаний, склонные к романтизму, эмпатии, испытывающие сложности в саморегуляции эмоций и поведения, так и несентиментальные, самоуверенные, проявляющие некоторую жесткость и черствость по отношению к окружающим, достаточно эмоционально устойчивые.

Третья группа включает студентов с высокими показателями практически по всем факторам суицидального риска, а также и по антисуицидальному фактору. Такие обучающиеся испытывают ярко выраженное субъективное ощущение одиночества, имеют низкую самооценку и достаточно эмоционально устойчивы (низкий уровень нейротизма). Выявленная прямая взаимосвязь антисуицидального фактора с другими факторами суицидального риска показывает противоречивость диагностической методики Т. Н. Разуваевой, где антисуицидальный фактор даже при высокой выраженности всех остальных факторов снимает суицидальный риск, что свидетельствует о необходимости пересмотра психодиагностического инструментария по выявлению уровня суицидального риска среди обучающихся.

Список использованных источников

1. *Ласый, Е. В.* Оценка суицидального риска и профилактика суицидального поведения (для врачей общей практики, терапевтов, педиатров, неврологов и других врачей лечебного профиля): инструкция по применению / Е. В. Ласый. – Минск: Белорусская медицинская академия последипломного образования, 2009. – 34 с.

2. *Колмаков, А. А.* Суицидальное поведение как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elib.bsu.by/handle/123456789/16734. – Дата доступа: 05.02.2021.

3. *Донцов, Д. А.* Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Образовательные технологии. – 2013. – № 2. – С. 34–42.

4. *Романькова, С. С.* Студенческая молодежь как особая социально-демографическая категория / С. С. Романькова // Наука, образование и культура. – 2017. – № 9 (24). – С. 100–103.

5. *Личко, А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.

6. *Погодин, И. А.* Суицидальное поведение: психологические аспекты / И. А. Погодин. – М.: Флинта, 2016. – 336 с.

7. *Колмаков, А. А.* Переживание одиночества в генезе суицидального риска у молодых людей / А. А. Колмоков // Философия и социальные науки в современном мире: материалы междунар. науч. конф. к 30-летию фак. философии и соц. наук Белорус. гос. ун-та, Минск, 26–27 сент. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. Ф. Гигин (пред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2019. – С. 500–505.

8. *Азарных, Т. Д.* Суицидальные идеации в юношеском возрасте при стрессе, вызванном разрывом любовных отношений / Т. Д. Азарных // Тюменский медицинский журнал. – 2013. – Т. 15, № 3. – С. 17–18.

9. *Дмитриева, Н. В.* Психологические особенности личности суицидальных подростков / Н. В. Дмитриева, Ц. П. Короленко, Л. В. Левина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – Т. 1. – №1 (61). – С. 127–134.

10. *Карелин, Д. О.* Тревожность как личностный фактор суицидального риска у студентов ВУЗа [Электронный ресурс] / Д. О. Карелин // Вестник новых медицинских технологий, электронный журнал. – 2018. – № 4. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-kak-lichnostnyy-faktor-suitsidalnogo-riska-u-studentov-vuza/viewer. – Дата доступа: 01.02.2021.

11. *Церковникова, Н. Г.* Психологические особенности личности подростка, склонного к суицидальному поведению / Н. Г. Церковникова // Суицидология. – 2011. – № 2. – С. 25–26.

12. *Юрьева, Л. Н.* Клиническая суицидология / Л. Н. Юрьева. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 472 с.

13. *Хилько, М. Е.* Возрастная психология: конспект лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – М.: Юрайт, 2010. – 145 с.

(Дата подачи: 11.02.2021 г.)

А. А. Ахрамович
Министерство здравоохранения, Минск

A. Akhramovich
Ministry of Health, Minsk

УДК 159.9

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ВАНДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

MOTIVATIONAL BASES OF YOUTH VANDAL BEHAVIOR

В статье рассматривается психологическая сущность видов вандализма, основы мотивации вандального поведения. Представлены результаты гендерного исследования склонностей к разным видам вандального поведения в юношеском возрасте.

Ключевые слова: вандализм; вандальное поведение; мотив; склонность; юношеский возраст; личностный опросник «Мотивы вандального поведения».

The article deals with the psychological nature of the types of vandalism, the basis of the motivation of vandal behavior. There are presented the results of a gender study of propensities to various types of vandal behavior in young age.

Keywords: vandalism; vandal behavior; motive; propensity; young age; personal questionnaire «Motives of vandal behavior».

В современном мире вандальное поведение и его последствия стали достаточно обычным явлением. Чаще всего вандализм понимается как протестная реакция и связывается с ослаблением функции социального контроля, а частота встречаемости, вариативность вандальных действий, вероятная безнаказанность способствует популяризации этой формы поведения.

Существует проблема терминологической неопределенности понятия «вандальное поведение». К нему относят осознанные действия и поступки человека, направленные на повреждение общественно значимых объектов, которые варьируются от уголовно наказуемых деяний (разрушение памятников, осквернение святынь) до мелких разрушительных действий (надпись на парте, вырванная страница учебника). Каждое из этих действий имеет различный психологический смысл и содержание.

Понимание психологической сущности каждого акта вандализма особенно важно, если речь идет о вандальном поведении подростков, юношей и девушек. Прежде всего это актуально для образовательной среды, где проявления вандализма кажутся на первый взгляд достаточно безобидными. Однако часто такие действия являются предпосылками более разрушительных форм поведения, закрепляют устойчивые паттерны вандального поведения, провоцируют появление различных видов агрессии в образовательной среде, приводят к серьезным правонарушениям. Важно, чтобы вандализм получал в глазах общества однозначную негативную оценку, для предотвращения деструктивного поведения в дальнейшем и снижения толерантности к вандализму.

В качестве важнейшей внутриличностной детерминанты вандального поведения рассматривается его мотивация. И. В. Воробьева и О. В. Кружкова предлагают разделять проявления вандального поведения на два типа – внутриличностный, который имеет тесную связь с эмоциональной сферой субъекта (мотив самоутверждения, власти, достижения личных целей), и средовой, который является внешне детерминированным (мотив конформизма, преобразование неудобной среды и др.) [1, с. 162–173].

При рассмотрении мотивов вандального поведения, нами был использован личностный опросник «Мотивы вандального поведения», разработанный И. В. Воробьевой и О. В. Кружковой [1, с. 307–310]. Авторами в данном опроснике предлагается классификация мотивов вандализма, которыми могут выступать: приобретение, нажива, разрушение, агрессия, достижение личных целей, интерес, познание, самоутверждение, власть, принадлежность к группе, комфорт и развлечения.

Указанные мотивы позволяют разделить вандальное поведение на следующие виды:

- стяжательный вандализм;
- агрессивный вандализм;
- тактический вандализм;

• любопытствующий вандализм;
• эстетический вандализм;
• экзистенциональный вандализм;
• протестующий вандализм;
• конформный вандализм;
• вандализм, вызванный неудобством окружающей среды;
• вандализм, вызванный скукой.

Опросник состоит из 80 примеров возможных человеческих поступков, которые необходимо оценить в зависимости от степени того, насколько респондент считает подобное поведение допустимым для себя либо для других людей. Выделяется четыре степени допустимости:

• совершенно не приемлемо;
• в редких случаях допустимо;
• в принципе, допустимо и возможно;
• совершенно приемлемо.

Нами были опрошены 30 юношей и 33 девушки юношеского возраста (17–18 лет). Средние результаты оценки показателей по видам вандального поведения опросника «Мотивы вандального поведения» отображены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели опрошенных по результатам опросника «Мотивы вандального поведения»

Вид вандального поведения	**Средние значения (юноши)**	**Средние значения (девушки)**
Стяжательный вандализм	10,50	9,27
Агрессивный вандализм	10,03	8,61
Тактический вандализм	10,23	8,24
Любопытствующий вандализм	10,53	8,97
Эстетический вандализм	12,00	10,97
Экзистенциональный вандализм	9,73	8,30
Протестующий вандализм	11,37	10,30
Конформный вандализм	9,50	8,39
Вандализм, вызванный неудобством окружающей среды	10,43	9,97
Вандализм, вызванный скукой	9,47	8,12

Полученные средние данные позволяют отметить в целом более низкие показатели склонности к вандальному поведению у опрошенных девушек по сравнению с юношами.

Для каждого из рассматриваемых видов вандализма разработчиками опроса установлены нижние и верхние границы нормы, которые отличаются в зависимости от возраста и пола респондентов. Показатели, превышающие верхнюю границу нормативного диапазона, свидетельствуют о выраженной готовности к совершению вандальных действий, склонности к осознанному, целенаправленному вандализму. При установлении показателей, близких к верхней границе нормы, также следует уделять особенное внимание, поскольку это свидетельствует о склонности к определенным видам мотивов вандального поведения.

Стяжательный вандализм совершается для получения какой-либо материальной выгоды. К нему можно отнести разграбление могил и захоронений, похищение элементов товара и декора в торговых помещениях, самовольное ремонтирование и похищение полезных для себя предметом. Основным мотивом данного вида вандализма является получение выгоды, а не повреждение чужой собственности.

Согласно полученным данным, при норме от 9 до 20, границы показателей стяжательного вандализма у опрошенных юношей от 8 до 31. Показатели одного (3,33 %) респондента превышают норму на 11 единиц, а 11 опрошенных юношей (36,66 %) – ниже нормы на 1 единицу. Одновременно, у всех опрошенных девушек показатели данного вида вандализма в границах нормы (от 8 до 14 при норме от 8 до 15).

Важно отметить, что при оценке такого человеческого поступка, как «перед Новым годом срубить в лесу понравившуюся елку, чтобы поставить ее дома» около 49 % респондентов в разной степени считают это вполне возможным и допустимым.

При агрессивном вандализме разрушение является ответной реакцией на обиду или оскорбление. Чаще всего такие действия осуществляются анонимно, без специфики принадлежности объектов людям, вызвавших негативные переживания. К этому виду вандализма относят такие действия, как намеренное замусоривание и деформация элементов природной среды в плохом настроении, порчу имущества человека или учреждения, которые вызвали обиду и злость, порчу афиш, рекламы, вызывающих раздражение.

На основании полученных данных, можно выделить двух респондентов мужского пола (6,67 %), у которых показатели агрессивного вандализма выше установленной номы (21 и 29 при верхней границе нормы – 15). Также один опрошенный юноша (3,33 %) проявляет склонность к данному виду вандализма (верхняя граница нормы). Установленные границы нормы для девушек составляют от 8 до 13, и все опрошенные девушки находятся в пределах данных границ.

Для тактического вандализма характерно повреждение имущества как сознательная тактика достижения других целей (например, запугивания), не связанных с проявлением враждебности. Такие действия, как телефонный терроризм, порча имущества для устранения соперника или с целью запугивания, относят именно к данному виду вандализма.

Среди опрошенных юношей двое (6,67 %) проявляют склонность к тактическому вандализму (при границах от 8 до 16, их показатели составляют 18 и 31). При установленных границах нормы показателей тактического вандализма от 8 до 12 ни у одной опрошенной девушки не выявлена склонность к данному виду вандального поведения. Важно отметить, что показатели у 87,8 % респондентов женского пола находятся на нижней границе.

Мотивом любопытствующего вандализма является интерес человека, а целью – познание как материальных предметов, так и самой социальной системы. Любопытствующий вандализм может выражаться через разрушение вещи для изучения её внутреннего устройства, эксперименты с взрывчатыми веществами, порча чужого имущества ради наблюдения за реакцией хозяина или посторонних людей.

Согласно полученным данным, при норме от 8 до 16 границы показателей любопытствующего вандализма у трех опрошенных юношей (10 %) превышают норму и составляют 18, 23, 31 соответственно. У четырех респондентов-девушек (12,12 %) показатели данного вида вандализма находятся вне границ нормы (от 12–13 при норме от 8 до 11), и у трех (9,09 %) – на верхней границе.

При эстетическом вандализме происходит получение удовольствия от процесса и результата вандальных действий, выражающиеся через интерес к объекту разрушения и творческое познание его сути. Именно к данному виду вандализма можно отнести граффити и несанкционированные рисунки на объектах государственной и частной собственности, поздравления и признания в чувствах на стенах и тротуарах, разрушение непривлекательных для субъекта элементов общественной собственности.

На основании полученных данных стоит отметить, что у одного юноши (3,33 %) и одной девушки (3,03 %) показатели эстетического вандализма превышают верхнюю границу нормы (на 11 и 5 пунктов соответственно), а у восьми юношей (26,67 %) и девяти девушек (27,27 %) данные показатели ниже нормы.

Важно обратить внимание, что только десять респондентов (шесть юношей (20 %) и четыре девушки (12,12 %)) считают неприемлемым заниматься граффити, даже с учетом того, что оно делается для красоты.

Экзистенциональный вандализм выступает как средство самоутверждения, как исследование возможности своего влияния на общество и привлечение внимания к себе. Чаще всего при осуществлении данного вида

вандализма разрушитель не пытается избежать наказания, наоборот, он стремится сделать из своего поступка публичное событие, привлечь к себе внимание.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что ни одна из опрошенных девушек не проявляет склонности к осознанному экзистенциональному вандализму, хотя у одной из них (3,03 %) проявляет склонность к данному виду вандального поведения, когда как показатели двоих юношей (6,67 %) превышают верхнюю границу (на 8 и 18 пунктов соответственно).

Протестующий вандализм выражается через возмущение, недовольство социальными и культурными нормами «взрослого мира», что характерно не только для подростков, но и для людей более старшего возраста. Также наблюдается у юношей и девушек, принадлежащих к оппозиционным субкультурам; у людей, совершающих вандальные акты по отношению к собственности оппонентов поддерживаемых ими общественных организаций; у людей, демонстрирующих через вандальные действия свою обиду на общество в целом или его отдельных представителей. К характерным для данного вида вандализма действиям можно отнести культурный или религиозный протест; нонконформистское поведение рядом с запрещающими табличками или знаками; надписи, отражающие протест против общественных норм, законов.

На основании полученных данных можно отметить, что показатели протестующего вандализма троих юношей (10 %) выше верхней границы нормы (при границах нормы от 8 до 17), их показатели составляют 19, 22 и 32 соответственно. Также превышены показатели верхней границы у семи (21,21 %) опрошенных девушек, показатели которых на 2–6 пунктов выше, а у одной (3,03 %) эти показатели находятся на верхней границе.

Конформный вандализм характеризуется совершением вандальных действий в связи с давлением группы, необходимостью или желанием подражать другим. Особо часто данный вид встречается среди субкультур, где делинквентное поведение считается нормой. К формам конформного вида вандализма относят деструктивные действия по принципу «Все так делают», деструктивные действия в компании, а также деструкция окружающей среды под давлением группы.

Среди всех опрошенных корреспондентов лишь у одного юноши (3,33 %) показатели мотивов конформного вандального поведения выше границы нормы на 15 пунктов (при границах нормы от 9 до 16 его показатель составил 31). Ни у одной опрошенной девушки показатели не вышли за рамки установленных границ. Также один опрошенный юноша (3,33 %) и одна девушка (3,03 %) проявляют склонность к данному виду вандализма, о чем свидетельствуют показатели верхней границы нормы. Следует отметить, что у 21 юноши (70 %) данный показатель ниже установленной нижней границы нормы.

Вандализм, вызванный неудобством окружающей среды, выражается в действиях субъекта, направленных на ее изменение по собственному желанию для персонального удобства, комфорта, чувства безопасности. При рассмотрении данного вида вандального поведения исследователи обращают внимание, что большинство разрушений происходит в малозаметных, неудобных, скрытых от постороннего взгляда местах. Также в местах случайных и мелких разрушений, надписей, рисунков увеличивается вероятность последующего нанесения дополнительного ущерба. Среди многообразных проявлений средового вандализма можно выделить использование элементов общественной территории не по назначению, прокладывание удобных путей через ограждения, газоны, самовольная организация удобных мест отдыха при разрушении изначального окружения частной или общественной территории.

Согласно полученным данным, при норме от 10 до 19, границы показателей вандализма, вызванного неудобством окружающей среды, у одного юноши (3,33 %) превышают норму и составляют 26. Вместе с тем, показатели 15 респондентов мужского пола (50 %) ниже установленной нормы на 1,2 пункта. У одной опрошенной девушки (3,03 %) показатели данного вида вандализма находятся вне границ нормы (17 при норме от 8 до 15).

Мотивом вандализма, вызванного скукой, выступает поиск новых впечатлений в связи с бездельем, неумением занять себя и сопутствующим отсутствием подходящих мест отдыха, незанятостью человека учебой или работой, скудностью информационного фона. Проявляется данный вид вандального поведения через деформацию и деструкцию окружающей среды с целью развлечения, через нанесение рисунков и надписей на поверхностях объектов частной или общественной собственности.

На основании полученных данных можно отметить, что показатели протестующего вандализма двух юношей (6,67 %) выше верхней границы нормы (при границах нормы от 8 до 15, их показатели составляют 19 и 32 соответственно). У девушек не превышены показатели верхней границы нормы.

Анализируя особенности склонностей к рассматриваемым видам вандального поведения, важно обратить внимание на следующие их гендерные особенности.

Показатели одного (3,33 %) из опрошенных юношей по всем видам вандального поведения существенно превышают верхнюю границу нормы, что свидетельствует о его готовности к осуществлению вандальных действий в целом. Также у одного (3,33 %) респондента мужского пола повышенными являются показатели по 6 из 10 видам вандального поведения, и по одному виду выражается склонность к вандальной деятельности. У 26 (86,67 %) опрошенных юношей показатели находятся в норме и ниже установленной нормы.

В свою очередь, девушки более склонны к любопытствующему и протестующему видам вандализма. У одного респондента женского пола показатели по 4 из 10 видов вандализма выходят за рамки верхней границы, и у одной девушки – два показателя выходят за рамки и три находятся на верхней границе нормы. Показатели 15 (45,45 %) опрошенных девушек находятся в пределах установленных границ.

Исходя из результатов проведенного исследования на основании личностного опросника «Мотивы вандального поведения», разработанного И. В. Воробьевой и О. В. Кружковой, важно обратить особое внимание, что у 20,6 % из всех респондентов показатели склонности к как минимум одному из видов вандального поведения находятся на верхней границе нормы, а то и превышают ее. Это свидетельствует о необходимости проведения профилактической работы и предупреждению вандального поведения среди юношей и девушек.

Список использованных источников

1. *Воробьева, И. В.* Психология вандального поведения: монография / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова. – Екатеринбург, 2014. – 322 с.

(Дата подачи: 22.02.2021 г.)

М. Ф. Бакунович, С. А. Корзун
Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

M. Bakunovich, S. Korzun
Belorussian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.9.07

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: АКТУАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR IN MINORS: THE ACTUAL READINESS OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Настоящая статья освещает проблему психологической готовности студентов УВО педагогического профиля и педагогов к организации профилактики суицидального поведения у несовершеннолетних. Представлена программа факультатива «Психологическая компетентность педагога-предметника в сфере психологической безопасности и профилактики суицидального поведения у обучающихся» для студентов УВО педагогиче-

ского профиля, направленная на совершенствование у будущих учителей профессионально значимых психологических компетенций.

Ключевые слова: суицидальное поведение; профилактика; несовершеннолетние; студенты педагогического университета; педагоги; психологическая готовность.

This article highlights the problem of psychological readiness of students of educational institutions of higher education with a pedagogical profile and teachers to organize the prevention of suicidal behavior in minors. The program of the elective course «Psychological competence of a subject teacher in the field of psychological safety and prevention of suicidal behavior in students» is presented for students of a higher education institution of a pedagogical profile, aimed at improving professionally significant psychological competencies in future teachers.

Keywords: suicidal behavior; prevention, minors; students of the pedagogical university; teachers; psychological readiness.

В современных условиях к числу приоритетных направлений работы учреждений образования Республики Беларусь относится создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, сохранение психологического здоровья обучающихся, осуществление эффективной профилактики девиантного, в первую очередь, суицидального поведения несовершеннолетних [1].

Специфичность суицидального поведения несовершеннолетних обусловлена современной социокультурной ситуацией. На поступки подростков, юношей и девушек оказывает влияние модель родительской семьи, например, детоцентрическая модель, ненормативный характер взаимоотношений между родителями и детьми, в частности, семейное насилие, семейное неблагополучие в форме депривации родительской заботы [2; 3]. Также существенное влияние на появление суицидальных намерений оказывают личностные характеристики молодых людей. К ним относят суицидоопасные мировоззренческие, ценностно-смысловые конструкции, социальную инфантильность, несформированность нравственно-волевого самоконтроля, проблемы идентичности (социальной и гендерной), внутриличностный конфликт, депрессивное настроение и др. [2; 4]. Определенную опасность представляет тотальная погруженность несовершеннолетних в виртуальную реальность, что создает условия для медиавоздействия суицидопровоцирующих сайтов, «групп смерти» в социальных сетях. Таким образом, все вышеперечисленное может стать для подростков и юношей поводом для проявления девиантного поведения, причиной суицидального реагирования на жизненные трудности и стрессовые ситуации.

Внимательное изучение опыта профилактики суицидального поведения несовершеннолетних в учреждениях образования показывает наличие примеров неконструктивного взаимодействия педагогов с учениками. Низкий уровень психологической компетентности педагогов проявляется в неграмотном применении методов и способов профилактики суицидального

риска у обучающихся, в демонстрации взрослыми страха в ситуации проявления подростками суицидальных намерений, в «отторжении» суицидологической информации и пр. [2; 5; 6]. Педагоги-предметники не владеют алгоритмами своевременного распознавания степени и характера психосоциальной дезадаптации несовершеннолетних, их склонности к девиантному поведению, в том числе и к суицидальным рискам [6; 5; 7]. Обозначенные проблемные моменты, на наш взгляд, можно объяснить недостаточным уровнем развития необходимых профессионально значимых психологических компетенций.

В учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (БГПУ) психологическая подготовка студентов-педагогов осуществляется в соответствии с последними тенденциями развития современного образования. Помимо обновленной учебной программы «Психология» для студентов непрофильных специальностей, введены факультативные дисциплины «Основы психологической безопасности в школе» и «Практическая психология эффективного педагогического взаимодействия». Следует отметить, что совершенствование психологической подготовки будущих педагогов позволяет расширить и углубить их психологические знания и умения. Однако современные условия развития общества определяют появление новых, сложных задач, которые должен решить педагог в рамках образовательного процесса. Превенция аутодеструктивного поведения у несовершеннолетних определяет необходимость повышения психологической компетентности у педагогов-предметников.

Анализ проблемы психологической компетентности будущих педагогов, их готовности проводить профилактику суицидального поведения определил необходимость проведения эмпирического исследования, направленного на изучение представлений студентов педагогического вуза и педагогов учреждений общего среднего образования о специфике профилактики суицидальных рисков у несовершеннолетних, о собственной готовности к профилактике. В качестве испытуемых выступили студенты 3-го курса БГПУ (гуманитарный, физико-математический и естественно-научный профиль) и учителя-предметники учреждений общего среднего образования г. Минска. Общее количество респондентов 92 человека (64 студента – 19 юношей и 45 девушек, 28 учителей со стажем от 3 лет и выше – 24 женщины и 4 мужчины). Средний возраст студентов – 20 лет, педагогов – 33 года. В качестве диагностического инструментария использовались авторские анкеты.

Результаты исследования, показали, что большинство студентов (79 %, n = 51) и педагогов (96 %, n = 27) отмечают особую актуальность вопроса профилактики суицидального поведения несовершеннолетних для современной школы. В качестве доминирующих факторов, провоцирующих

такое поведение, и студенты, и педагоги отмечают конфликтные взаимоотношения учащихся с родителями, психологические проблемы подростка.

По мнению 51 % студентов (n = 33), классные руководители и учителя-предметники не готовы заниматься профилактикой рисков суицидального поведения у несовершеннолетних, однако большинство педагогов, оценивая собственный уровень развития профессиональных компетенций в данной области, отмечают позицию «средний уровень готовности» (61 %, n = 17).

Особого внимания заслуживают ответы, полученные по критерию «компетенции учителя/классного руководителя, направленные на снижение риска суицидальных намерений у несовершеннолетних». На наш взгляд, они свидетельствуют как об опыте респондентов, так и о наличии у них профессиональных компетенций. Так, в качестве основных профилактических мер, которые может осуществить педагог-предметник в рамках образовательного процесса, студенты называют проведение различного рода бесед с обучающимися (38 %, n = 24) и внимательное отношение к ребятам (22 %, n = 14). В связи с этим, студенты формулируют образовательный запрос на возможность приобретения соответствующих знаний и умений во время учебы в университете («знание алгоритма действий при оказании психологической помощи несовершеннолетнему в кризисной ситуации» (55 %, n = 35), «маркеры суицидального поведения у несовершеннолетних» (41 %, n = 26) и «причины суицидального поведения несовершеннолетних» (14 %, n = 9). Большинство практикующих педагогов, также как и большинство студентов педагогического университета, отметили, что нуждаются в знании алгоритма действий в процессе оказания психологической помощи несовершеннолетнему в кризисной ситуации (57 %, n = 16), в определении маркеров и внешних признаков суицидального поведения у несовершеннолетних (39 %, n = 11). Таким образом, анализ полученных результатов исследования показал, что в настоящее время как студенты, так и педагоги не умеют организовывать эффективную работу по профилактике суицидального поведения несовершеннолетних.

Всестороннее изучение вопроса психологической подготовки студентов-будущих педагогов в области психопрофилактики девиантного поведения, в том числе и суицидального поведения несовершеннолетних, показало отсутствие соответствующих учебных дисциплин и элективных спецкурсов. Существующие учебные программы ориентированы на профильную подготовку специалистов, в частности, социальных педагогов и психологов. Однако, организация образовательного процесса в учреждении образования определяет необходимость реализации комплексных мер по профилактике суицидоопасного поведения несовершеннолетних и, со-

ответственно, предусматривает включение всех педагогических работников в эту деятельность [1].

Выявленные проблемные вопросы в области превенции суицидального поведения показали необходимость оптимизации процесса психологической подготовки студентов педагогического университета. Была разработана программа специализированного факультатива «Психологическая компетентность педагога-предметника в сфере психологической безопасности и профилактики суицидального поведения у обучающихся» для студентов УВО педагогического профиля, направленная на совершенствование у будущих учителей профессионально значимых психологических компетенций в области психопрофилактики суицидального поведения несовершеннолетних. Реализация данной программы обеспечивает практическое усвоение студентами принципов, позволяющих сохранять психологическую безопасность личности в образовательном пространстве учреждения образования, систематизацию представлений о психологических рисках, провоцирующих суицидальные намерения у обучающихся, о типичных маркерах суицидального поведения. Предполагается, что участие в факультативных занятиях будет способствовать формированию у будущих педагогов-предметников навыков распознавания суицидальных намерений несовершеннолетних, создаст условия для освоения способов и приемов формирования позитивно настроенной личности.

Следует отметить, что психопрофилактика суицидального поведения рассматривается нами с позиции развития у субъектов образовательного процесса адаптивных моделей поведения личности, которые будут обеспечивать адекватное реагирование на потенциальные или реально действующие суицидогенные факторы. Такая модель поведения включает продуктивные копинг-стратегии и личностные ресурсы, которые, с одной стороны, способствуют преодолению личностью трудных жизненных ситуаций, с другой стороны, повышают у них социально-психологическую адаптацию. В рамка данного факультатива особое внимание уделено развитию компетенций, которые позволят педагогу демонстрировать перед обучающимися определенную ролевую модель отношения к проблемным и кризисным ситуациям, показывать оптимальную систему взаимоотношений с окружающими. Очень важно показать, что в основе доверительных отношений со сверстниками и взрослыми универсальными умениями являются умение просить о помощи, умение принимать ее, умение открыто говорить о своих чувствах, умение выслушивать другого человека.

В качестве фрагмента разработанной программы специализированного факультатива «Психологическая компетентность педагога-предметника в сфере психологической безопасности и профилактики суицидального поведения у обучающихся» рассмотрим тематический план (табл. 1).

Таблица 1

Тематический план факультативной дисциплины «Психологическая компетентность педагога-предметника в сфере психологической безопасности и профилактики суицидального поведения у обучающихся»

Название темы	Лекции	Практические занятия
1. Психологическая безопасность: сущность и содержание	–	2
2. Психологическая характеристика основных видов девиантного поведения несовершеннолетних	–	2
3. Современное состояние проблемы суицидального поведения среди детей и молодежи	–	2
4. Факторы суицидального поведения	–	2
5. Детский и подростковый суицид: маркеры проявления	–	2
6. Школьный буллинг как причина суицида у обучающихся	–	2
7. Психологическая безопасность детей и молодежи в интернете	–	2
8. Маркеры суицидального риска у обучающихся	–	2
9. Психологическое здоровье педагога: профилактика профессиональной деструкции (социально-психологический тренинг)	–	4
10. Система профилактики суицидального поведения как основа формированию позитивно настроенной личности	–	4
11. Психолого-педагогическая коррекция суицидального поведения детей и подростков: формирование позитивно настроенной личности (социально-психологический т ренинг)	–	6
12. Алгоритм действий для педагога в кризисной ситуации (социально-психологический тренинг)	–	4
Всего:	–	34

Несомненным достоинством факультатива является его практикоориентированность. Освоение учебного материала предусматривает применение на практических занятиях интерактивных методов обучения (case

study, игровое проектирование, метод генерации идей, социально-психологический тренинг, метод проектов и пр.). Применение данных методов обучения позволит показать студентам типичные проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, научить их оценивать свою компетентность, прогнозировать эффективные стратегии решения психолого-педагогических ситуаций. Также их применение призвано повысить мотивацию студентов к овладению новыми компетенциями, развить креативность в решении профессиональных задач. Важным условием эффективности участия в факультативных занятиях является организация партнерского стиля отношений со студентами (сотрудничество, сотворчество, взаимопомощь и др.), что будет содействовать получению обратной связи на занятиях.

Значимыми результатами участия в факультативных занятиях будет знание студентами сущностных характеристик и возрастных особенностей суицидального поведения, факторов и типичных ситуаций суицидального риска, оценка ими маркеров суицидального состояния, посредством которых подросток информирует окружающих о намерении суицида, освоение алгоритма первичной экспертной оценки и помощи при возникновении суицидального поведения, алгоритма действий при возникновении кризисных ситуаций. Важным итогом работы, по нашему мнению, будет анализ ресурсов, которые может использовать педагог, подбор видов профилактики в пределах своих функциональных обязанностей, определение оптимальных способов совладания, организация программы комплексной помощи несовершеннолетнему.

В завершение отметим, что коррекция содержания учебной дисциплины «Психология» с учетом актуальных проблемных задач, возникающих в образовательном процессе, разработка тематических факультативов и элективных курсов позволит оптимизировать процесс подготовки студентов педагогического университета к профилактике суицидального поведения (или рисков) у несовершеннолетних, обеспечит формирование у них необходимых компетенций.

Список использованных источников

1. Методические рекомендации по организации работы по профилактике суицидального поведения обучающихся и вовлечения детей и подростков в активные деструктивные сообщества и игры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/upravlenie-raboty/informatsionno-analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/. – Дата доступа: 15.01.2021.

2. *Книжникова, С. В.* Первичная педагогическая профилактика суицидального поведения: компликации и возможности / С. В. Книжникова // Гуманитарные науки. – 2018. – № 4. – С. 127–134.

3. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков (обзор литературы) / Г. С. Банников [и др.] // Суицидология. – 2015. – № 4. – С. 21–32.

4. *Сыроквашина, К. В.* Психологические факторы риска суицидального поведения у подростков / К. В. Сыроквашина, Е. Г. Дозорцева // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 3. – С. 8–24.

5. *Вихристюк, О. В.* Проблемы подготовки педагогов-психологов образовательных организаций в области превенции суицидального поведения подростков и молодежи / О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязова, Г. С. Банников // Психология и право. – 2019. – № 3. – С. 18–34.

6. *Андрюшина, О. В.* Формирование специальной компетентности учителя в сфере профилактики асоциального поведения подростков: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Андрюшина; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2006. – 19 с.

7. Инновационный опыт работы по профилактике суицидального поведения детей и подростков в образовательных организациях: методические рекомендации для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / под ред. О. И. Ефимовой, Н. В. Сероштановой, В. А.Березиной. – М.: АНО ЦНПРО, 2015. – 100 с.

(Дата подачи: 25.02.2021 г.)

П. В. Балышева
Заславская средняя школа № 2 имени М. К. Путейко, Заславль

P. V. Balysheva
Zaslavskaya Secondary School No. 2 named after M. K. Puteyko, Zaslavl

УДК 159.9

САМОВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ СППС

SELF-PERCEPTION OF THE IMAGE OF SUCCESS TEACHERS-PSYCHOLOGISTS SPPS

Статья посвящена характеристике самовосприятия образа успешности педагогов-психологов как активной, осознанной, целенаправленной деятельности педагога-психолога по совершенствованию профессиональной компетентности с целью профессиональной самореализации и повышения качества оказания психолого-педагогических услуг участникам образовательного процесса.

Ключевые слова: психологические условия; профессионал; саморазвитие; педагог-психолог.

The article is devoted to the characterization of self-perception of the image of success of educational psychologists as an active, conscious, purposeful activity of a teacher-psychologist

to improve professional competence with the aim of professional self-realization and improve the quality of psychological and pedagogical services to participants in the educational process.

Keywords: psychological conditions; professional; self-development; educational psychologist.

Важным условием гармоничного, целостного развития личности является качественно построенная, эффективная и результативная система психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Ведь, как отмечал известный американский психолог, создатель и лидер гуманистического направления в психологии К. Роджерс: «Ничто не может заставить прорасти зерно, но можно создать достаточно благоприятные условия, в которых оно прорастет». Задача психологического сопровождения реализуются усилиями психологической службы для развития ребенка, которую считаем значимым и неотъемлемым компонентом деятельности образовательных учреждений, особенно заведений инновационного типа.

Учитывая актуальность и важность указанного вопроса, целью статьи является презентация модели успешного выпускника учебно-воспитательного объединения, как Школы жизненного успеха, в контексте анализа психологического сопровождения и диагностического обеспечения ее практической реализации. Для уточнения целей и задач психологического сопровождения рассмотрим определение понятия «психологическое сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение» в психологической и педагогической литературе. В частности, А. А. Козырева отмечает, что «психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологический и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону ее ближайшего развития» [1].

Анализ рассмотренных понятий позволяет утверждать, что основной целью психологического сопровождения развития успешной личности, учитывая цели опытно-экспериментальной работы, является создание такого социально-педагогической среды, которое направлено на формирование успешной личности ребенка, воспитанника, ученика, а в будущем и выпускника Школы жизненного успеха. А как отмечает Г. Ф. Вечорко, «Постоянной предпосылкой успешного формирования личности является изучение изменений ее содержания и структуры в ходе обучения и воспитания» [2]. Достичь поставленной цели, по нашему мнению, на условиях реализации задач психологического сопровождения, предусматривающие:

• сопровождение (постоянная диагностика, мониторинг, коррекция) индивидуальной траектории развития каждого ребенка, воспитанника, ученика в соответствии с предложенной структуры и содержания модели успешного выпускника, ее диагностического обеспечения, основанной

на следующих перспективных связях «дошкольник – воспитанник – ученик»;

• повышение уровня психологической компетентности педагогов, родителей, других субъектов, находящихся в отношениях во время учебно-воспитательного процесса;

• психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса и управленческой деятельности учебного заведения на основе современных психолого-педагогических теорий воспитания и тенденций развития образования.

В контексте определения целей и задач психологического сопровождения в рамках опытно-экспериментальной работы по формированию успешной личности «дошкольника – воспитанника – ученика» психологическая служба изучала вопросы, связанные с понятием успеха, подходами к его измерения, составляющими, основой и путями получения. Необходимость построения модели успешного выпускника и обоснование его содержания обусловили этот поиск в литературных источниках, а также исследования мнений педагогов, родителей и самих воспитанников. Итак, рассмотрим, прежде всего, исследования составляющих успеха в отечественной и зарубежной литературе.

Учитывая идеи А. Г. Романовского, В. Е. Михайличенко, человек должен врожденное желание добиться успеха – это нечто такое естественное для него, как и дыхание. Одна из крупнейших ее потребностей – достичь цели в жизни, для чего необходимо знание механизма успеха [6]. Как отмечает К. Тернер, «успех – это постоянное осуществление тех целей, мы поставили перед собой и которые исключительно важны для нас» [7]. Успех – это не только результат, но и процесс движения путем его достижения. Это развитие возможностей человека, раскрытия его потенциала. Успех чаще всего понимают, как умение в духе гармонии и равновесия приспособиться к разнообразным и постоянно меняющимся условиям жизни. Это развитие силы и способностей, с помощью которых человек достигает желаемых этапов в своей жизни, организует соответствующим образом свою энергию и усилия, а также знания и способности.

Современные исследователи активно изучают условия достижения жизненного успеха и факторы, на него влияющие [6]. Б. Трейси выделяет семь основных составляющих успеха:

1. Мир в душе. Только будучи в гармонии с собственными высшими ценностями и внутренними убеждениями, вы можете достичь мира в душе.

2. Здоровье и энергия – нормальное физическое состояние человека. Тело имеет естественную склонность к здоровью, и оно им занимается даже при отсутствии физического и ментального вмешательства.

3. Отношение с любовью к тем, кто рядом с вами, людей, которые вас любят и заботятся о вас.

4. Финансовая свобода. Большинство неприятностей связана с беспокойством о деньгах.

5. Высокие цели и идеалы, составляющие содержание вашей жизни.

6. Самопознание и самосознание, существуют «рука об руку» с внутренним счастьем и внешними достижениями.

7. Ощущение самореализации или того, что вы становитесь тем, кем хотите стать [8]. Американский психолог Дж. Макклелланд обнаружил связь между потребностью успеха и экономическим ростом общества. Эта потребность побуждает человека искать новые способы применения своей энергии, способностей и сил, если окружающие поощряют успеваемость такого поиска.

Исследователь сформулировал гипотезу: по возрастанию потребности в успехе можно предположить тенденцию экономического взлета. Учитывая гипотезу, успех отдельного человека зависит от уровня успешности самого общества. Успех – факт достижения поставленной цели при минимальных затратах материальных, социальных и психологических ресурсов. Дж. Макклелланд исследовал «жажду успеха» как психологическую черту и пришел к выводу, что она состоит из следующих компонентов:

• готовность нести ответственность за свои решения, умение определить цель и достичь ее собственными усилиями;

• склонность к умеренному риску, опоры на собственные знания и умения, а не случай;

• умение за каждым решением видеть конкретный результат [9].

Итак, учитывая указанную модель, ориентирами считаем:

• выпускника-гражданина – патриотизм, гражданскую позицию, здоровый образ жизни, семейные ценности, общепринятые моральные нормы общества;

• выпускника-творческой личности – самопознание, дивергентное мышление, творческую самореализацию;

• выпускника-специалиста – мировоззрение, профессиональное самоопределение.

В предлагаемой модели также представлены учебно-методическое обеспечение и педагогический инструментарий, с помощью которых будет происходить формирование успешного выпускника, то есть реализация модели на практике педагогами, психологами, другими субъектами. Следующий этап в разработке модели предусматривал формулировка ожидаемых результатов (признаков успешного роста) от внедрения этой модели в учебно-воспитательную деятельность образовательного учреждения.

С целью обоснования уровня действенности имеющегося педагогического инструментария, осуществляемого психолого-педагогического воздействия, достаточности имеющегося учебно-методического обеспечения, практические психологи проводят психодиагностические исследования.

Результаты этих исследований позволяют корректировать процесс формирования благоприятного образовательной среды и становления успешного и конкурентоспособного выпускника Школы жизненного успеха.

Тематика развивающей, коррекционной, просветительской и профилактической работы с воспитанниками избирается, учитывая ориентиры модели успешного выпускника и ожидаемые результаты. Важным моментом психологического сопровождения воспитанников является предоставление им консультаций и помощи по результатам проведенной диагностики и по запросу. Поскольку одной из задач психологического сопровождения является повышение уровня психологической компетентности педагогов, родителей, других субъектов учебно-воспитательного процесса, считаем целесообразным рассмотреть работу психолога с ними. Работа психолога с педагогическим коллективом Центра развития ребенка – Школы радости и силы ума.

Работа психолога направлена на развитие психолого-педагогической компетентности работников Центра развития ребенка по предупреждению возникновения проблем развития у детей, помощи (содействия) детям в решении актуальных задач их развития, обучения и социализации. Центр внешкольного образования – Школа жизненного успеха.

Внимание психолога внешкольного учебного заведения направлено на состояние психологических аспектов педагогического мастерства руководителей кружков, вопрос эффективного руководства кружками и создание благоприятного психологического климата среди воспитанников кружков.

Психологическое консультирование педагогов – неотъемлемая форма работы психолога в рамках опытно-экспериментальной работы. Она направлена на конструктивное сотрудничество педагогов, психолога и администрации учебного заведения по решению различных проблем учебно-воспитательного процесса. Работа психолога с родителями детей, воспитанников, учеников Родители и семейное окружение должны быть активными участниками образовательного процесса.

С целью усиления и активизации сотрудничества с родителями практический психолог выбрал следующие основные формы работы:

• психодиагностика родителей об особенностях отношения к собственным детям, особенностей домашней педагогической системы;

• психологическое просветительство (обновления и дополнения информационного стенда, благодаря которому родителей информируют о важнейших моментах жизни детей, проведение родительских собраний, «круглых столов» с обязательным учетом в тематике возраста детей и актуальности тем для родителей);

• тренинги и часы общения с родителями на родительских собраниях для налаживания отношений в системе «ребенок-родители», формирование в них взаимопомощи, ответственности и толерантности;

• психологическое консультирование родителей по развитию их детей. Важной задачей психологического сопровождения в рамках опытно-экспериментальной работы определены психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса и управленческой деятельности учебного заведения на основе современных психолого-педагогических теорий воспитания и тенденций развития образования.

Основными формами работы практических психологов по этой задаче является:

• психодиагностика стилей руководства, методов управления персоналом, профессионально важных качеств управленческого персонала, социально-психологического климата учебного заведения и т. п.;

• психологическая просветительство администрации;

• психологические тренинги по оптимизации управленческой деятельности, мотивации и непрерывного образования;

• разработка психологических рекомендаций по оптимизации учебно-воспитательного процесса;

• психологическое консультирование.

По нашему мнению, процесс достижения успеха в личности сопровождается разнообразными эмоциями: удовольствием и неудовольствием собой, чувством успеха и неуспеха и тому подобное. Каждый отец и мать мечтают видеть своего ребенка успешным, а каждый педагог стремится помочь своим ученикам определиться, как строить свое будущее. Ведь настоящего успеха может достичь любой –- для этого надо прилагать усилия, преодолевать неудачи и трудности, встающие на жизненном пути. Учитывая это, актуализируется внедрения модели успешной личности и ее диагностического обеспечения, что требует пересмотра основных ее положений каждого учебного года и, при необходимости, дополнения новыми, инновационными, которые обеспечат ее эффективную реализацию.

Список использованных источников

1. *Козырева, Е. А.* Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей / Е. А. Козырева // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 22–29.

2. *Вечорко, Г. Ф.* Педагогика и психология высшей школы / Г. Ф. Вечорко // РИВШ. – 2018. – С. 157.

3. *Байер, А. Н.* Модель психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в образовательном процессе ДОУ [Электронный ресурс] / А. Н. Байер. – Режим доступа: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_ gurnal / pages / vyp6 / bayer.pdf.

4. *Битянова, М. Р.* Школьный психолог: идея сопровождения / М. Р. Битянова // Директор. – 1997. – № 3. – С. 4–12.

5. *Жукова, А.* Организация психологического сопровождения / А. Жукова, В. Мальцев // Открытый урок. – 2006. – № 21–22. – С. 28–39.

6. *Романовский, А. Г.* Философия достижения успеха: учебник / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2003. – 696 с.

7. *Тернер, К.* Мы рождены для успеха [Электронный ресурс] / К. Тернер. – Режим доступа: http://biznesterra.ru/business-read/325- terner-colin-born-to-cuccess.html.

8. *Трейси, Б.* Достижение максимума [Электронный ресурс] / Б. Трейси. – Режим доступа: http://royallib.com/book/treysi_brayan/ dostigenie_maksimuma.html.

9. *Осовская, В.* Основы менеджмента: учебное пособие / Г. В. Осовская, А. А. Осовский. – М.: Кондор, 2006. – 664 с.

(Дата подачи: 25.02.2021 г.)

Е. И. Бараева
Республиканский институт высшей школы, Минск

Т. Ю. Шлыкова
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск

А. В. Галецкий
Республиканский институт высшей школы, Минск

E. I. Baraeva
National Institute of Higher Education, Minsk

T. Y. Shlykova
The Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk

A. V. Galetski
National Institute of Higher Education, Minsk

УДК 37.015.3:159.9

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЕБ-ПСИХОЛОГОВ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING IN THE PREPARATION OF WEB-PSYCHOLOGISTS

В статье описаны интерактивные технологии, апробированные в дистанционном обучении по специальности переподготовки «Веб-психология». Рассмотрены возможности интерактивных технологий в решении задач образовательной практики – развития

интеллектуальных и творческих способностей, стимулирования познавательной мотивации слушателей в учебной деятельности.

Ключевые слова: интерактивные технологии; дистанционное обучение; инновационная педагогика; фасилитация; гуманизация педагогического процесса; интегративный подход.

The article describes interactive technologies that have been tested in distance learning in the retraining specialty «Web Psychology». The possibilities of interactive technologies in solving the problems of educational practice – the development of intellectual and creative abilities, stimulation of cognitive motivation of students in educational activities are considered.

Keywords: interactive technologies; distance learning; innovative pedagogy; facilitation; humanization of the pedagogical process; integrative approach.

Инновационный характер взаимодействий в социальной сфере, прогресс в ИТ-индустрии, цифровая трансформация экономики требуют переориентации сознания педагога на инновационный характер профессиональной деятельности. Именно инновационная деятельность призвана помочь преодолеть нарастающий диссонанс между системой образования и вызовами времени. В условиях пандемии COVID-19 дистанционное обучение, позволяющее получить образование на расстоянии, вне зависимости от географических и физиологических ограничений, стало эффективным способом реализации учебного процесса при помощи новейших телекоммуникационных технологий (М. А. Рунова, 2020).

Переход на дистанционное обучение как вид деятельности, отвечающий современным социальным условиям, потребовал более гибких моделей обучения и преподавания, первостепенными из которых стали интерактивные технологии, предполагающие активное коммуникационное взаимодействие обучающихся между собой и с педагогом для повышения вовлечения учащихся в учебный процесс. Мы не разделяем здесь «активное» и «интерактивное» обучение, относя к последнему игровое обучение, анализ и решение ситуационных задач, метод мозгового штурма, построение майндмэпов, кластеров и фишбоунов, метод проектов, проблемную лекцию, лекцию с заранее запланированными ошибками, эвристический диалог, сократический диспут, коллективную мыслительную деятельность, групповые дискуссии, работу с интерактивным учебным материалом, общение по электронной почте, в чате, различные виды интерактивного контроля знаний (телеконференции, онлайн-тесты, групповые проекты, индивидуальные файлы с заданиями), предоставление обратной связи студентам в процессе обучения, возможности повторного обращения к учебным материалам (Е. А. Гараева и др., 2016), поскольку в научной литературе нет четкой дифференциации активных и интерактивных методов, и одни и те же методы относят как к активным, так и к интерактивным (Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова, 2017).

В настоящее время в образовательной практике существуют две ведущие тенденции модернизации педагогического процесса: реализация технологического подхода к его проектированию и осуществлению и гуманизация отношений педагога и обучающихся. Одной из основных задач обучения становится фасилитация, т. е. направление процесса освоения знаний студентами, выявление многообразия их точек зрения в формате полилога, стимуляция и поощрение их активности и открытости к диалогическим формам занятий, взаимообогащения опыта теории и практики. Интерактивные педагогические технологии в условиях дистанционного обучения способствуют оптимальному восприятию и усвоению учебного материала через эмоциональное присвоение знания в форме метанавыков, формирующее у обучающихся также чувство эмоциональной значимости, мотивацию и осознание ценности образования (Д. Питерсон, 1999; А. Д. Король, 2017).

Современные интерактивные методы обучения невозможны без применения мультимедийного контента (презентации, цифровые учебные материалы, сайты, видеоролики, изображения и графическая информация). Подготовка веб-психологов в РИВШ была реализована при помощи платформ Google, Moodle, Zoom, мессенджеров Viber и Telegram, позволяющих интегрировать дидактические, методические, эргономические, психолого-педагогические компоненты обучения, проводя оперативный контроль над ходом усвоения знаний и учет прогресса в формировании умений и навыков. Это создает возможности для удобных и доступных форм представления и восприятия информации, расширяет возможности для активного самообучения, неограниченного общения с преподавателями и студентами в форме интерактивной обратной связи в процессе выполнения совместных проектов.

Как показывает практика, интерактивное образование является более эффективным, поскольку позволяет обучающимся генерировать в два раза больше идей в сравнении с индивидуальными результатами, при этом групповой результат деятельности обладает большей точностью [6; 36]. К тому же интерактивные онлайн-занятия с вовлеченностью всех участников учебного процесса оказываются более результативны, нежели традиционные формы занятий, осуществляемые онлайн [6; 36].

Опираясь на технологические модели инновационного обучения М. В. Кларина (обучение как усвоение заданных образцов, как дискуссия, как игра, как исследование), концепцию эвристического диалога и метапредметного обучения (А. Д. Король, 2017) и принципы диалектического мышления (М. Бессечес, 1984; М. Линехан, 1993), интерактивные формы обучения, ориентированные на широкое взаимодействие преподавателя и студентов (И. Ю. Бурханова и др., 2012), позволяют осваивать новую тему в результате «открытия истины» при помощи свободного обмена мнениями, моделирования практических ситуаций в ходе занятия, обеспечивая высо-

кий уровень активности учащихся (В. Оконь, 2012), более активную работу с учебным материалом, повышение интереса к учебе, лучшее усвоение материала, формирование осознанных практических навыков, формирование коммуникативных умений и навыков (Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова, 2017), развитие навыков осознанной саморегуляции со времени занятий, что говорит об очевидной необходимости овладения интерактивными методами в современном образовании, в том числе в дистанционном обучении.

Перечисленные интерактивные методы обучения были апробированы в практике подготовки веб-психологов в течение двух лет. При проведении занятий были использованы следующие методы:

1. Ролевые игры: «Консультирование онлайн», «Психологическая помощь по телефону», «Психологическая служба онлайн», «Противостояние кибербуллингу», «Противостояние моббингу в коллективе», моделирующие конкретные ситуации и решение конкретных задач, позволяющие тренировать профессиональные навыки, выполняя различные профессиональные роли и отрабатывая техники.

2. Погружение в тему через ассоциативные ряды, создаваемые учениками, их анализ и рефлексия.

3. Групповые тематические дискуссии, воздействующие на мнения, позиции и установки участников и позволяющие принимать продуктивные и оптимальные коллективные решения.

4. Визуализационные методы структуризации информации: «фишбоун», «кластер», «майндмэп», «солярная» логико-смысловая модель (например, при построении «Дорожной карты моего развития как специалиста в области психологии»).

5. Освоение новой темы в процессе группового обсуждения, где педагог выполняет роль модератора, постепенно открывая новый материал, а часть материала студенты осваивают самостоятельно путем размышлений и предположений.

6. Эвристический диалог как «управляемое открытие»: вопросно-ответный способ освоения материала, в ходе которого педагог умело поставленными вопросами побуждает обучающихся открывать новые понятия и знания на основе уже имеющихся знаний и опыта, а сопоставление с культурно-историческими аналогами и их эмоциональное присвоение ведут к личностным преобразованиям и приращениям студентов.

7. Мозговой штурм, как коллективная мыслительная деятельность по поиску нетрадиционных путей решения проблемы.

8. Написание РАФТ-текстов на психологические темы.

9. Учебное исследование, позволяющее использовать исследовательские умения студентов в процессе получения ими знаний и выполнения конкретных практических действий, осуществляются на основе анализа

конкретных ситуаций из повседневной жизни. Результаты исследований в последующем обсуждаются на семинаре, где предлагаются варианты решения рассматриваемой проблемы.

10. Подготовка студентом презентации на заданную тему, проведение доклада, мастер-класса по ней.

11. Командная и групповая работа: «Профилирование: психологический портрет интернет-буллера, онлайн-грумера и др.», «Создание формулы информационного воздействия», «Разработка правил модерации сетевых сообществ», предумативающая совместное решение студентами конкретных учебных задач, генерирование идей в малых группах, публичное выступление с представлением и защитой предлагаемых решений, выбор лучших из них.

12. Групповой проект, например, «Профилактика и противодействие деструктивным коммуникациям в Интернет», «Проект психологической службы в веб-пространстве» делает акцент на формировании практических навыков и получении практических результатов на основе теоретических знаний, способствует созданию положительной мотивации к обучению.

13. Создание и ведение студентами групп, сообществ, аккаунтов и веб-страниц психологической направленности, создание студентами веб-сайтов психологической направленности.

14. Ситуационный анализ кейсов, предполагающий исследование и решений конкретной ситуации либо задачи по определенному алгоритму.

15. Создание портфолио, предполагающего накопление обучающимся комплекса практических результатов работы в рамках учебного курса, подтверждающих его успешное освоение.

16. Тренинг, формирующий знания, умения и навыки, приобретение социального опыта в решении практических задач, и являющийся методом самораскрытия личности через деятельность, подкрепленную моральными установками.

17. Демонстрационная сессия психологического консультирования онлайн. Рефлексия, демонстрация и разбор техник.

18. Моделирование исследований, экспериментов и опросов, проводимых студентами.

19. Обучение методам эмоционально-волевой саморегуляции и когнитивной реструктуризации, корректирующим нерешенные проблемы адаптации учащихся: прогрессивной нейромышечной релаксации, дыхательным техникам, техникам направленного внимания онлайн, техникам оспаривания негативных автоматических мыслей.

20. Бланки саморефлексии («Чего я хочу? Что мне мешает? Что я могу сделать для того, чтобы достичь цели? Какие у этого могут быть последствия? Анализ результатов: ресурсы и дефициты»).

Перечисленные методы ориентированы на формирование познавательной мотивации у студентов; способствуют формированию отношений между преподавателем и слушателями, основанных на принципах равенства, взаимоуважения и взаимоподдержки, что способствует просоциальной ориентации будущих специалистов; развивают навыки групповой работы.

Личностно-ориентированная парадигма обучения делает акцент на вовлечении личности в процесс, ментализации и рефлексии собственного учебного процесса обучающимся, эмоциональном присвоении полученных знаний, активном участии в занятиях, диалоговой и дискуссионной форме подачи материала. Обучение в формате онлайн-конференции, требующее от преподавателя не только навыков ИТ-компетентности, но широкого дидактического арсенала – навыков модерации дискуссий и «управляемого открытия», готовности к непрерывной виртуальной коммуникации и индивидуальной обратной связи, позволяет интенсифицировать образовательный процесс, стимулируя познавательную и мыслительную деятельность учащихся, реализовать коллективные формы работы – дискуссии, обсуждения, беседы, ролевую и командную игру, проектирование, активное освоение темы в процессе обсуждения, широко используя эвристический диалог и побуждая каждого участника к самостоятельным рассуждениям и высказываниям, формируя основу для успешной самостоятельной и коллективной деятельности.

Эвристическое, диалектическое и саморегулируемое обучение ставят своей целью конструирование обучающимися новых смыслов, целей и содержания образования, а также новых типов поведения, принятия на себя ответственности и обязательств, развития навыков гибкого моделирования и программирования своей деятельности на просоциальной основе. Единая информационно-образовательная среда дистанционного обучения, созданная на основе сетевых систем, требует разработки методического сопровождения, основанного на эвристических и диалектических принципах организации учебной деятельности.

Вышесказанное определяет необходимость специальной подготовки преподавателей для работы в дистанционном обучении, формирования у них готовности применять интерактивные технологии в дистанционном образовательном процессе.

Список использованных источников

1. *Берков, В. Ф.* Модернизация системы образования в республике Беларусь: вопрос остается открытым. Социология : научно-теоретический журнал / Белорусский государственный университет. – 2016. – № 4. – С. 69–73.

2. *Бороненко, Т. А.* Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 227–243.

3. Интернет-занятия по учебным предметам : разработки участников оргдеятельностного семинара «Как спроектировать и провести эвристическое интернет-занятие» / под ред. А. Д. Короля. – Гродно: ГрГУ, 2017. – 56 с.

4. *Король, А. Д.* Диалог в образовании: эвристический аспект / А. Д. Король. – М.: ЦДО «Эйдос»; Иваново: Изд. центр «Юнона», 2009. – 260 с.

5. *Король, А. Д.* Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.

6. *Король, А. Д.* Обучение через открытие: в поисках ученика. Книга для Учителя и Родителя / А. Д. Король. – Минск: Выш. шк., 2017. – 56 с.

7. *Король, А. Д.* Урок-диалог: как подготовить и провести / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Изд.-во «Эйдос»; Изд-во ин-та образования человека, 2012. – 54 с.

8. *Краевский, В. В.* Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.

9. *Малиатаки, В. В.* Дистанционные образовательные технологии как современное средство реализации активных и интерактивных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / В. В. Малиатаки, К. А. Киричек, А. А. Вендина // Открытое образование. – V. 24, № 3. – 2020. – С. 56–66. – Режим доступа: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-3-56-66. – Дата доступа: 04.02.2021.

10. *Межуев, В. М.* Диалог как способ межкультурного общения в современном мире / В. М. Межуев // Вопросы философии. – 2011. – № 9. – С. 65–73.

11. *Рунова, А. А.* Применение интерактивных методов и технологий в дистанционном обучении [Электронный ресурс] / А. А. Рунова // Актуальные исследования. – 2020. – № 7(10). – С. 78–81. – Режим доступа: https://apni.ru/article/556-primenenie-interaktivnikh-metodov-i-tekhnolog. – Дата доступа: 04.02.2021.

12. *Хуторской, А. В.* Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–114.

13. *Хуторской, А. В.* Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

14. *Хуторской, А. В.* Образование, сообразное человеку: технология выращивания ценностей и целей / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2014. – № 4. – С. 153–159.

(Дата подачи: 20.02.2021 г.)

О. В. Белановская
Республиканский институт высшей школы, Минск

М. Л. Белановская
Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

O. V. Belanovskaya
Republic Institute of Higher Education, Minsk

M. L. Belanovskaya
Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.923.2

ДИНАМИКА САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ЮНОШЕСТВА К ВОЗРАСТУ РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

THE DYNAMICS OF PERSONALITY SELF-ATTITUDE DURING THE TRANSITION FROM ADOLESCENCE TO THE AGE OF EARLY ADULTHOOD

Научно-теоретический анализ проблемы исследования раскрывает самоотношение как компонент системы отношений человека и самосознания. Показано, что самоотношение является интегральным показателем субъективного благополучия личности, поскольку аккумулирует в себе наиболее важные суждения, оценки, чувства и намерения субъекта по отношению к собственному «Я». Самоотношение личности является сложноструктурированным психическим образованием. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей динамики самоотношения при переходе от юношеского возраста к возрасту ранней взрослости.

Ключевые слова: личность, самосознание; самоотношение; самооценка; юношеский возраст; взрослость; возраст ранней взрослости.

Scientific and theoretical analysis of the research problem reveals self-attitude as a component of the system of human relations and self-awareness. It is shown that self-attitude is an integral indicator of the subjective well-being of an individual, since it accumulates in itself the most important judgments, assessments, feelings and intentions of the subject towards his own "I". Self-attitude of a person is a complex structured mental formation. The results of an empirical study of the peculiarities of the dynamics of self-attitude during the transition from adolescence to the age of early adulthood are presented.

Keywords: личность; самосознание; самоотношение; самооценка; юношеский возраст; взрослость; возраст ранней взрослости.

Одним из важнейших отношений социального бытия человека является его отношение к себе. Любое проявление человека как социального субъекта сопровождается включением в данный процесс его самоотношения. Самоотношение как смысловое образование имеет для субъекта непреложную значимость. Оно проявляется в оценке реальной действительности и других людей, в формировании собственных представлений о мире и себе самом, в прогнозировании своей социальной эффективности, в определении и ожидании отношения к себе окружающих и оказывает влияние на его поведение, деятельность, процессы самоактуализации, самосовершенствования, самореализации.

Каждый человек сталкивается с определением своего места в жизни, которое определяется тем, насколько личность ценит и уважает себя, принимает и понимает свои поступки, критично оценивает собственные успехи. В этом смысле самоотношение является интегральным показателем субъективного благополучия личности, поскольку аккумулирует в себе важнейшие суждения, оценки, чувства и намерения субъекта в адрес собственного «Я». Всякое его изменение сопряжено с внутриличностными конфликтами, сопровождается переживанием угрозы разрушения самоидентичности.

Особую актуальность данный процесс приобретает в юношестве, когда происходит становление устойчивого самосознания, образа «Я», целостного представления о себе. Не менее интересно для исследователей и то, как человек в возрасте ранней взрослости, который характеризуется более реалистичным и критичным отношением к себе, осознает отдельные стороны своего самосознания, включающего определенное отношение к себе, выражающееся в самооценке личности и эмоциональном отношении к себе.

Становление категории «самоотношение» происходило в русле таких методологических направлений, как психология самосознания и психология отношений [1; 2; 3]. Формирование и осмысление пристрастного отношения субъекта к собственному «Я» рассматриваются в качестве важнейших функций самосознания личности [2; 3; 4; 5].

Самоотношение как особая форма организации субъективного опыта индивида находится в противоречивой методологической ситуации, обусловленной плюрализмом в определении ключевого понятия и необходимостью обособления от феноменологически близких категорий «самосознания» и «самооценка» [6; 7]. Анализ работ, посвященных изучению отношения человека к себе, позволяет говорить о большом разнообразии используемых для описания его содержания психологических категорий: обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. Их содержание раскрывается с помощью психологических категорий «установка» (Д. Н. Узнадзе), «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев), «отно-

шение» (В. Н. Мясищев), «аттитюд» (M. Rosenberg, R. Wylie, S. Coopersmit), «социальная установка» (И. С. Кон, Н. И. Сарджвеладзе), «чувство» (С. Л. Рубинштейн).

Проведенный нами теоретический анализ позволяет говорить о существовании трех разных подходов описания отношения человека к себе: понимания самоотношения как аффективного компонента самосознания (самоотношение в структуре самосознания), как черты личности (самоотношение в структуре личности), как компонента саморегуляции (самоотношение в системе саморегуляции) [3; 4; 8]. Их интеграция возможна на основе методологического положения о единстве деятельности, личности и (само)сознания. Последнее предполагает представлять самоотношение одновременно на трех уровнях психологического бытия человека: деятельности, личности как субъекта этой деятельности и самосознания как смыслового ядра личности. Включаясь в ту или иную деятельность, личность осмысливает себя как субъекта деятельности. И результатом такого осмысления является отношение личности к себе как выражение в самосознании личностного смысла «Я» по отношению к мотивам самореализации. Формируясь в процессе осмысления личностью себя как субъекта жизненных отношений, самоотношение обнаруживается в структуре личности как смысловая диспозиция. При этом, будучи устойчивым, относительно независиммым от актуального жизненного опыта, оно проецируется в деятельность как установка, состояние готовности личности к тому или иному поведению.

Самоотношение личности является сложноструктурированным психическим образованием [3; 7]. Сложность строения самоотношения вытекает из многоплановости и глубины жизненных отношений личности. На наиболее общем уровне анализа в самоотношении можно выделить две подсистемы: оценочную и эмоционально-ценностную. Эти подсистемы принципиально различны по своему содержанию. В случае оценки самоотношение определяется как «самоуважение», «чувство компетентности», «чувство эффективности». В качестве эмоции самоотношение обозначается как «аутосимпатия», «самоценность», «самопринятие». Обе подсистемы находятся в отношении взаимного превращения [3; 7].

Смысл «Я» личности как субъекта тех или иных жизненных отношений обнаруживает свое выражение в подсистемах самоотношения в различных «языках». В основании формирования подсистем самоотношения лежат различные психологические механизмы. Их модальности организуются в единую систему на основании разных принципов.

Формирование оценочного самоотношения осуществляется на интерсубъективном уровне оценки в виде операций социального сравнения или сравнения с выработанными в обществе нормами и эталонами. «Я – хороший» в этом случае идентично «Я лучше, чем другие». Данная подсистема

строится на оценке собственной эффективности в достижении поставленных целей, на сравнении собственных достижений с социальными стандартами, успехами и оценками других людей [3; 7].

В основании эмоционально-ценностной подсистемы самоотношения лежит жизненный опыт эмоциональных отношений со значимыми людьми, прежде всего с родителями. Она является стилем отношения к себе, общей жизненной установкой, формирующейся в процессе становления личности, более индивидуализирована, зависима от субъективных критериев оценки, и в результате этого, является достаточно стабильным личностным образованием.

В психологии существуют три подхода к объяснению организованности компонентов самоотношения. В рамках первого подхода их объединение объясняется как осуществляемое по «принципу аддитивности» самоотношения [3]. Сторонники второго подхода обнаруживают в основании организации составляющих отношения личности к себе принцип «смысловой интеграции» [7]. Наконец, наиболее популярным в психологии является описание самоотношения как единой системы с учетом независимой и равноправной представленности в ней его основных структурных компонентов [9].

Структурные компоненты самоотношения, вне зависимости от их семантического содержания и эмоционального тона, объединены в единую систему (рис. 1). Между ними существуют сложные взаимосвязи. Наиболее адекватно организация компонентов самоотношения в единую систему описывается с помощью принципа смысловой интеграции. Индивидуальные особенности самоотношения личности задаются его семантическим содержанием и эмоциональным тоном.

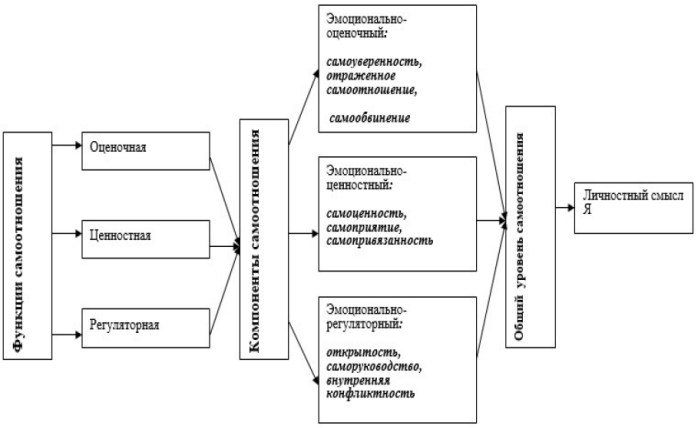

Рис. 1. **Самоотношение как системно-структурное образование [10]**

А. М. Колышко показал, что связь компонентов самоотношения между собой в единой системе можно описать с помощью трех характеристик: интегрированность компонентов самоотношения в единую систему, их дифференцированность и реципрокность [7].

Для нашего исследования важно замечание А. М. Колышко о том, что интегрированность компонентов самоотношения в единую систему является индикатором его сформированности, зрелости, и одновременно монолитность самоотношения выступает исходным условием его повышенной хрупкости. Слитность компонентов самоотношения между собой приводит к тому, что даже при незначительном изменении одного из них деформируется система в целом. Слитность модальностей между собой чаще всего характерна для отношения личности к себе, которое выражает негативный или конфликтный смысл Я.

Потребность в постоянстве представляет собой базовый мотив организации и функционирования самоотношения [3; 7]. Отношение субъекта к собственной личности подвержено изменениям под влиянием внутренних и внешних факторов, что составляет его адаптивный потенциал и обеспечивает личностный рост [11].

Отношение личности к себе – наиболее трудная для исследования и, пожалуй, наиболее специфическая психологическая особенность из всего арсенала остальных ее образований. Оно имеет сложную генетическую структуру.

Динамика самоотношения в обобщенном виде представляет собой совокупность изменений в типе, уровне выраженности, модальности его основных проявлений. Отношение к себе развивается из многих отношений, возникающих в различных видах деятельности и поведения личности: из отношения к вещам, к ситуациям в целом, к взаимоотношениям людей.

Из всей совокупности факторов, действующих на формирование отношения личности к себе в процессе деятельности, можно выделить две наиболее существенные группы. Во-первых, собственные достижения личности в различных видах деятельности, их оценка ею и соотнесение с общественной оценкой и оценкой теми членами коллектива, мнение которых по определенным для нее критериям является значимым. Во-вторых, отношение других людей, партнеров по совместной деятельности, к данному человеку как личности. Формирование отношения личности к себе под влиянием отношения другого можно обозначить как процесс двойного опосредствования: отношение к себе первоначально формируется на основе отношения к другому, сопоставляя себя с другим, личность вырабатывает отношение и к самой себе [11].

Вначале отношение к себе не устойчиво. Лишь в результате значительного количества аналогичных по сути осознаний себя как субъекта определенных проявлений в деятельности и поведении у человека формируется

фиксированное, более или менее устойчивое понятие о себе как личности; одновременно с этим понятием возникает и более или менее устойчивое отношение к себе [4]. Следовательно, отношение к себе возникает на основе переживаний, включенных в рациональные моменты самосознания. Оценка личностью своих достижений в различных видах деятельности и соотнесение ее с общественной оценкой, отношение других людей к данному человеку как личности оказывают влияние на его формирование. В юношестве происходит становление целостного представления о себе сопряженного с оценкой себя, которое в дальнейшем будет определять отношение человека к себе, его чувство самоэффективности и субъективного благополучия.

Для решения задачи исследования динамики самоотношения при переходе от юношеского возраста к возрасту ранней взрослости были использованы «Методика исследования самоотношения» (МИС, С. Р. Пантелеев) и «Тест-опросник самоотношения» (В. В. Столин).

Многомерный опросник исследования самоотношения (МИС) Р. С. Пантелеева, содержит 110 утверждений, позволяющих выявить три обобщенные характеристики (самоуважение, аутосимпатию, самоуничижение) и 9 переменных: открытость, самоуверенность, саморуководство, зеркальное «Я», самоценность, самопринятие, самопривязанность, конфликтность, самообвинение.

«Тест-опросник самоотношения» (ОСО) В. В Столина позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности: 1) глобальное самоотношение; 2) самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; 3) уровень конкретных действий в отношении к своему «Я».

В исследовании приняли участие 90 человек, из них 30 девушек и 30 юношей в возрасте 16–17 лет, 60 женщин и 60 мужчин в возрасте ранней взрослости (21–25 лет). Выборки анализировались как по возрастным, так и по половым различиям.

Было выявлено (рис. 2), что юноши по сравнению с девушками в большей степени ценят себя, основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считают себя и при этом имеют высокую ригидность Я-концепции, а поверхностное видение себя, в большей степени у девушек, не позволяет оценивать себя реалистично. Так юноши демонстрировали более высокий уровень самоуверенности (10 % юношей и 3,3 % девушек), что предполагает наличие высокого мнения о себе; самопривязанности, а также отрицание возможности и желательности развития своего «Я» (20 % – юноши и 10 % – девушки); саморуководства как склонности испытывать чувство обоснованности и последовательности своих внутренних переживаний и целей (20 % – юноши и 10 % – девушки). Девушки продемонстрировали более высокий по сравнению с юношами уровень закрытости как стремления к конформности, недостаточность навыков

рефлексии, поверхностное видение себя, нежелание раскрывать себя, признавать существование личных проблем (13,3 % – девушки и 0 % – юноши).

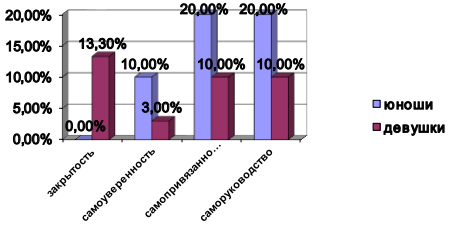

Рис. 2. **Соотношение высоких уровней закрытости, самоуверенности, самопривязанности и саморуководства у юношей и девушек**

Анализ самоотношения показал, что большинству девушек присущ высокий самоинтерес (53,3 %) и самопоследовательность (40 %); средний уровень самопринятия (46,7 %) и самопонимания (46,7 %); низкий уровень самоуважения (40 %), аутосимпатии (46,7 %), ожидаемого отношения от других (60 %), самоуверенности (46,7 %) и самообвинения (46,7 %). Юноши имеют высокий уровень самоуважения (60 %), аутосимпатии (36,7 %), самоуверенности (40 %), самопонимания (53,3 %), самопоследовательности (60 %), средний –самопринятия (43,3 %), и низкий – ожидаемого отношения от других (63,3 %), самоинтереса (56,7 %), самообвинения (56,7 %). Выявлены достоверные различия по выборкам юношей и девушек в проявлении закрытости-открытости ($x^2 = 4,3$; при $p = 0,04$) и самопонимании ($x^2 = 10,2$; при $p = 0,006$): девушки демонстрируют в отношении себя большую конформность, чем юноши, а юноши, в свою очередь, демонстрируют более высокий уровень самоуважения, аутосимпатии веру в свои силы, позитивную оценку своих возможностей, самоуверенность. При этом высокий уровень значений по интегральной шкале опросника самоотношения (66,7 % для девушек и 60 % для юношей) указывает на слабую дифференцированность компонентов отношения к себе в юношеском возрасте.

В возрасте ранней взрослости более высокая конформность и нежелание признавать необходимость изменений присуща мужчинам (16,7 % – мужчин и 6,7 % – женщин), а женщины воспринимают себя более принятыми окружающими людьми, эмоционально более открыты (36,7 % женщин и 23,3 % мужчин), воспринимают себя как индивидуальность (46,7 % женщин и 33,3 % мужчин) и склонны эмоционально положительно принимать все стороны своего «Я» (43,3 % женщин и 30 % мужчин). Отмечается тенденция к интеграции компонентов самоотношения в единую систему, на что указывают заинтересованность личности в собственном «Я»; восприятие собственной личности как ценности; принятие себя таким, каков есть; уверенность в способности вызывать у других уважение, симпатию (рис. 3).

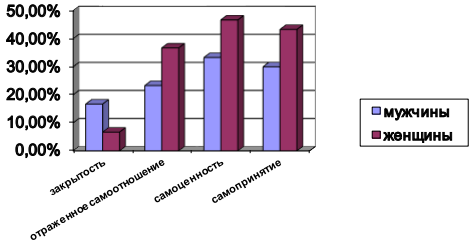

Рис. 3. **Соотношение высоких уровней закрытости, отраженного самоотношения, самоценности и самопринятия у мужчин и женщин**

Отмечены различия в структуре саоотношения по выборке мужчин и женщин. Так мужчины демонстрируют высокое самоуважение (43,3 %), аутосимпатия (43,3 %), самопринятие (46,7 %), самопоследовательность (43,3 %); средний самоинтерес (36,7 %), низкое ожидаемое отношение от других (43,3 %), самоуверенность (40 %), самообвинение (53,3 %), самопонимание (40 %). Женщины обладают высоким аутосимпатии (56,7 %), самоинтереса (73,3 %), самопринятия (53,3 %); средним ожидаемым отношением от других (46,7 %), самопониманием (43,3 %); низким самоуважением (43,3 %), самоуверенностью (50 %), самообвинением (60 %). Следовательно, мужчинам в большей степени, чем женщинам, присущи вера в свои силы, самостоятельность, понимание самого себя, способность оценить свои возможности и контролировать собственную жизнь. Структура самоотношения женщин включает высокую меру близости к себе, интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в своей интересности для других. Выявлено достоверное различие в возможности эмоционально и содержательно оценивать себя, верить в свои силы по выборкам мужчин и женщин ($x^2 = 10,5$ при $p = 0,005$), по другим исследуемым параметрам статистических различий выявлено не было.

Для выявления возрастной динамики характеристик самоотношения использовался анализ различий по исследуемым выборкам. Он позволил установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе, но не указывает на направление этих изменений. В целом, по мужской выборке были выявлены статистически значимые различия по отраженному самоотношению, ожидаемому отношению от других ($p < 0,01$), самоценности и самоинтересу ($p < 0,05$). По женской выборке статистически значимые различия обнаружены по отраженному самоотношению, самоценности, самопринятию, самоуважению, ожидаемому отношению от других ($p < 0,01$); самообвинению, аутосимпатии и самоуверенности ($p < 0,05$). Следовательно, у мужчин и женщин при переходе от юношества к возрасту ранней взрослости изменяются уровни ожидаемого отношения

от других и чувство ценности самого себя. У также наблюдаются изменения уровня самопонимания, самопринятия, самоуважения, самообвинения, интегральной шкалы самоотношения, аутосимпатии, самоуверенности, а у мужчин при переходе от юношества к возрасту ранней взрослости изменяется уровень самоинтереса.

Подводя итоги исследования, необходимо отметить, связь между составляющими отношения к себе находится в зависимости от возраста и пола испытуемых. Характеристика взаимосвязи компонентов самоотношения является индикатором структурного обеспечения функционирования механизмов защиты отношения к себе. Как показало наше исследование, позитивные и негативные модальности самоотношения могут интегрироваться в единый фактор для поддержания общего самоотношения на высоком позитивном уровне, создавая механизм, который В. В. Столин назвал «защитным предохранительным клапаном» [3], действие которого направлено, в первую очередь, на блокирование антипатии к себе.

Показателем дифференцированности самоотношения является ее уровень. «Спаянность» в сознании личности между собой позитивных и негативных, оценочных и эмоциональных модальностей самоотношения указывает на низкий уровень дифференцированности отношения к себе. Слитность между собой лишь позитивных и негативных или оценочных и эмоциональных модальностей указывает на средний уровень дифференцированности самоотношения. Наконец, разделенность в субъективном пространстве сознания личности как позитивных – негативных, так и оценочных – эмоциональных переживаний личностного смысла «Я» свидетельствует о высоком уровне дифференцированности отношения к себе.

Полученные в исследовании результаты позволяют отметить, что при переходе от юношеского возраста к возрасту ранней взрослости происходит развитие дифференцированности отношения к себе, что обеспечивает высокую оценку личностью своего «Я», принятие себя как уникальной индивидуальности, формирование представления о себе самом как ценности. В юношеском возрасте отмечена слабая интегрированность и дифференцированность компонентов самоотношения. Ядром самоотношения выступает аутосимпатия, которая по мере пополнения социального опыта превращается в самоуважение. При этом в структуре самоотношения юношей отмечается высокий уровень понимания себя, а у девушек отмечается конформность в оценке собственного «Я». В возрасте ранней взрослости продолжается интеграция компонентов самоотношения в единую систему, что становится индикатором его сформированности, личностной зрелости.

Список использованных источников

1. *Мясищев, В. Н.* Психология отношений / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. – 356 с.

2. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.

3. *Столин, В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1983. – 284 с.

4. *Чеснокова, И. И.* Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Изд-во «Наука», 1977. – 144 с.

5. *Rosenberg, M.* Social psychology of self-concept / M. Rosenberg, H. Kaplan. – Arlington Heights, 1982. – P. 3–19.

6. *Колышко, А. М.* Психология самоотношения: учебное пособие / А. М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.

7. *Пантелеев, С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.

8. *Кон, И. С.* Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

9. *Соколова, Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М.: МГУ, 1989. – 215 с.

10. *Дарижапова, М. Н.* Особенности самоотношения государственных служащих / М. Н. Дарижапова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18745. – Дата доступа: 25.02.2021.

11. *Кочеткова, Т. Н.* Смысложизненные ориентации лиц с разным самоотношением / Т. Н. Кочеткова // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 2 (92). – С. 118–123.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Е. В. Бондарчук
Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

E. Bondarchuk
Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.923:316.614

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND SOCIAL INTELLIGENCE IN FUTURE SOCIAL EDUCATORS AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

В статье рассматриваются особенности развития эмоционального и социального интеллекта у будущих социальных педагогов и педагогов-психологов. В процессе исследования выявлено, что у студентов-педагогов первого курса преобладает низкий уровень развития эмоционального интеллекта и средний уровень развития социального интел-

лекта. Для студентов-педагогов четвертого курса характерен низкий и средний уровни развития эмоционального интеллекта, а также средний уровень развития социального интеллекта.

Ключевые слова: интеллект; эмоциональный интеллект; социальный интеллект; особенности развития эмоционального и социального интеллекта; будущие социальные педагоги и педагоги-психологи.

The article discusses the features of the development of emotional and social intelligence in future social educators and educational psychologists. During the research, it was revealed that among first-year students-teachers, a low level of development of emotional intelligence and an average level of development of social intelligence prevail. The fourth year pedagogical students-teachers are characterized by low and medium levels of development of emotional intelligence, as well as an average level of development of social intelligence.

Keywords: intelligence; emotional intelligence; social intelligence; features of the development of emotional and social intelligence; future social educators and educational psychologists.

В настоящее время актуальной является проблема развития эмоционального и социального интеллекта человека. Понятия эмоционального и социального интеллектов выходят за рамки принятого в психологии понятия интеллекта, поскольку они включают в себя способности к эффективному взаимодействию с другими людьми, основанному на эмоциональных связях, и к эффективному управлению своими собственными эмоциями. Исследования ученых (Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Р. Стернберга и др.) показывают, что люди с развитым эмоциональным и социальным интеллектом являются достаточно успешными в карьере и в личной жизни. Традиционные тесты интеллекта не всегда способны предсказать успешность человека в карьере и в личной жизни. Вышеперечисленные факты подчеркивают актуальность проблемы развития эмоционального и социального интеллекта человека.

Особенно важным является развитие эмоционального и социального интеллекта для студентов-педагогов и студентов-психологов, поскольку педагогическая профессия связана с организацией эффективного взаимодействия с людьми, пониманием особенностей характера других людей, их эмоций, стрессоустойчивостью.

Проблеме эмоционального интеллекта посвящены исследования Р. Бар-Она, Г. Бука, Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майера, П. Саловея, М. К. Смита, С. Дж. Стейна, Р. Стернберга; И. Н. Андреевой, А. П. Лобанова, Д. В. Люсина, А. С. Петровской, Д. В. Ушакова и др. Проблема социального интеллекта отражена в иследованиях Г. Айзенка, Р. Бар-Она, Д. Векслера, Д. Гилфорда, Г. Олпорта, Р. Стернберга, Э. Тондайка; М. И. Бобневой, Ю. Н. Емельянова, Е. А. Капустиной, Н. Н. Князевой, В. Н. Куницыной, Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова, А. Л. Южаниновой и др.

Понятие эмоционального интеллекта относительно новое. Оно появилось в психологии в начале 1990-х годов, когда П. Саловей и Дж. Майер впервые определили его. Популярная книга Г. Гоулмана, посвященная проблеме эмоционального интеллекта, вышла только в 1995 году. В 1996 г. Р. Бар-Он представил свой новый тест EQ-i, из которого родилась модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она. В начале XXI века разработка концепции эмоционального интеллекта продолжилась. Многие новые публикации по этой теме сделали П. Саловей, Дж. Майер, Г. Гарднер и др. Начали накапливаться данные о мозговом обеспечении эмоционального интеллекта [1, с. 1–11].

Мы согласны со С. Дж. Стейном и Г. Буком, отмечающими, что эмоциональный интеллект, в отличие от привычного всем понятия интеллекта, «является способностью правильно истолковывать обстановку и оказывать на нее влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чем нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным» [2, с. 26]. М. К. Смит определяет эмоциональный интеллект как сумму навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию, желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

Дж. Майер, П. Саловей и Д. Карузо выделяют 4 составляющие эмоционального интеллекта:

1. Восприятие эмоций – способность распознавать эмоции.

2. Использование эмоций для стимуляции мышления – способность человека активировать свой мыслительный процесс, пробуждать в себе креативность, используя эмоции как фактор мотивации.

3. Понимание эмоций – способность определять причину появления эмоции, распознавать связь между мыслями и эмоциями, определять переход от одной эмоции к другой, предсказывать развитие эмоции со временем, а также способность интерпретировать эмоции во взаимоотношениях, понимать сложные чувства.

4. Управление эмоциями – способность укрощать, пробуждать и направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей. Сюда также относится способность принимать эмоции во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения.

По мнению Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект состоит из пяти компонентов: самопознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки [3, с. 16]. И. Н. Андреева отмечает, что важным компонентом эмоционального интеллекта является мотивация, умение в каждый момент времени побуждать себя и других к действию, достижению желаемых результатов, как в образовании, так и во всех сферах жизни, особенно во взаимоотношениях [4, с. 58].

Эмоциональный интеллект тесно связан с социальным интеллектом. Понятие «социальный интеллект» впервые употребил в 1920 году Э. Торндайк, обозначив им дальновидность в межличностных отношениях и приравняв его к способности мудро поступать в человеческих отношениях. Э. Торндайк рассматривал социальный интеллект как познавательную специфическую способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми. Основная функция социального интеллекта, по его мнению, – прогнозирование поведения человека.

Способности социального интеллекта многие известные ученые раскрывали в структурах общего интеллекта. Среди них наиболее ярко представлены модели интеллекта, предложенные Дж. Гилфордом и Г. Айзенком.

По мнению Дж. Гилфорда, социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, которые не зависят от общего интеллектуального фактора, но в первую очередь связаны с познанием информации о поведении. Следовательно, социальный интеллект объединяет процессы познания, отражающие социальные объекты [6, с. 433–442].

В российской психологии первой феномен социального интеллекта описала М. И. Бобнева. По ее мнению, социальный интеллект формируется в процессе социализации: в течение жизни и в процессе общения с другими людьми [7, с. 35–40].

Мы разделяем точку зрения Д. В. Ушакова по поводу того, что социальный интеллект – это совокупность способностей, определяющая успешность социального взаимодействия. Социальный интеллект включает в себя способность понимать поведение человека, свое собственное поведение, а также действовать сообразно ситуации [5, с. 20–21].

В исследовании В. Н. Куницыной выделены четыре основных аспекта социального интеллекта:

1) коммуникативно-личностный потенциал: комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства, как психологическая контактность и коммуникативная совместимость;

2) характеристики самосознания – чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям;

3) социальная перцепция, социальное мышление, социальное воображение: способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и мотивов их поведения;

4) энергетические характеристики: психическая и физическая выносливость, активность и истощаемость [8, с. 24–36].

Ю. Н. Емельянов изучал социальный интеллект в рамках практической психологической деятельности. Он связывал понятие социального интеллекта с социальной сенситивностью. Развитие социального интеллекта, по его мнению, способствует развитию сенситивности [9, с. 263].

Наиболее интенсивное развитие эмоционального и социального интеллекта происходит в период юности, когда личность выходит на рубеж относительной зрелости, завершается основная социализация человека, происходит интенсивное развитие и рост организма. Изучением развития социального интеллекта в юношеском возрасте занимались такие ученые, как Н. А. Аминов, Н. Н. Князева, В. Н. Куницына, М. В. Молоканов и др.

В. Н. Куницыной было проведено исследование особенностей социального интеллекта студентов. Ей было установлено, что чем выше уровень социального интеллекта студентов, тем более развита у них саморегуляция, уверенность в себе, способность влиять [10, с. 195].

В результате экспериментального изучения предпосылок психологических способностей абитуриентов и студентов Н. А. Аминовым и М. В. Молокановым доказано, что одним из критериев специальных способностей, определяющих склонность абитуриентов и студентов к практической или исследовательской деятельности, выступают индивидуальные различия в уровне развития социального интеллекта. Авторами зафиксировано, что когнитивный компонент специальных способностей (понимание человека) является некомпенсируемым и консервативным [11, с. 105–109].

Развитие социального интеллекта обеспечивает студентам-педагогам и студентам-психологам успешную включенность в социальные отношения, поскольку дает им возможность приспособиться, адаптироваться к каждой новой для них ситуации или позиции на протяжении всей последующей жизни.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме равития эмоционального и социального интеллекта показал, что данная проблема является недостаточно изученной. Проблема особенностей развития эмоционального и социального интеллекта у студентов-педагогов и студентов-психологов является практически неисследованной.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей развития эмоционального и социального интеллекта у будущих социальных педгогов и педагогов-психологов. Исследование было проведено на базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. В нем приняло участие 59 студентов: 38 студентов первого курса и 21 студент четвертого курса факультета социально-педагогических технологий, будущие социальные педагоги и педагоги-психологи. В процессе исследования использовались опросные методы и методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Применялась методика Н. Холла, направленная на изучение эмоционального интеллекта, и методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда.

На первом этапе исследования нами были выявлены особенности развития эмоционального интеллекта у студентов-педагогов первого и четвертого курсов с помощью методики Н. Холла. Результаты предсталены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности развития эмоционального интеллекта студентов-педагогов первого курса (по методике Н. Холла)

Уровень развития эмоц. интеллекта	Выраженность эмоционального интеллекта у студентов-педагогов первого курса по шкалам					
	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Управление эмоциями других людей	Общий показатель
Высокий	9 (25 %)	18 (47 %)	2 (6 %)	11 (29 %)	14 (36 %)	1 (5%)
Средний	15 (39 %)	2 (6 %)	11 (29 %)	9 (24 %)	15 (39 %)	11 (28 %)
Низкий	14 (36 %)	18 (47 %)	25 (65 %)	18 (47 %)	9 (25 %)	26 (67 %)

Из результатов, представленных в таблице 1, видно, что в целом для студентов-педагогов первого курса характерен низкий уровень развития эмоционального интеллекта (67 %). Высоким уровнем эмоционального интеллекта обладает лишь 1 испытуемый (5 %). Наибольшее количество студентов с низким уровнем развития эмоционального интеллекта выявлено по шкалам «самомотивация» (65%), «управление эмоциями» (47 %) и «эмпатия» (47 %). Это связано с тем, что студенты еще находятся на первом курсе.

Результаты исследования особенностей развития эмоционального интеллекта у студентов-педагогов четвертого курса представлены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности развития эмоционального интеллекта студентов-педагогов четвертого курса (по методике Н. Холла)

Уровень развития эмоц. интеллекта	Выраженность эмоционального интеллекта у студентов-педагогов четвертого курса по шкалам					
	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Управление эмоциями других людей	Общий показатель
Высокий	5 (24 %)	1 (5 %)	1 (5 %)	6 (29 %)	3 (14 %)	1 (5 %)
Средний	11 (52 %)	3 (14 %)	9 (43 %)	10 (47 %)	11 (52 %)	9 (43 %)
Низкий	5 (24%)	17 (81 %)	11 (52 %)	5 (24 %)	7 (34 %)	11 (52 %)

Из результатов, представленных в таблице 2, видно, что в целом для студентов-педагогов четвертого курса характерен низкий (52 %) и средний (43 %) уровни развития эмоционального интеллекта. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта зафиксирован лишь у одного испытуемого (5 %). Наибольшее количество студентов с низким уровнем развития эмоционального интеллекта выявлено по шкалам «управление эмоциями» (81 %) и «самомотивация» (52 %). Это свидетельствует о низком уровне развития волевой сферы личности.

Результаты исследования показали, что уровень развития эмоционального интеллекта у судентов-педагогов четвертого курса несколько выше, чем у студентов-педагогов первого курса. Однако статистически значимых различий в уровнях развития эмоционального интеллекта у студентов первого и четвертого курса не выявлено. Результаты нашего исследования согласуются с результатами исследования Н. А. Аминова и М. В. Молоканова относительно того, что когнитивный компонент специальных способностей будущих педагогов-психологов (понимание человека) является достаточно консервативным, то есть мало подвержен изменению [11, с. 105–109].

На втором этапе исследования нами были исследованы особенности развития социального интеллекта у студентов-педагогов первого и четвертого курсов. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Особенности развития социального интеллекта у студентов-педагогов первого и четвертого курсов

Выраженность социального интеллекта у студентов-педагогов				
уровень	**1-й курс**		**4-й курс**	
	количество	**%**	**количество**	**%**
Высокий	–	–	1	5
Выше среднего	5	13	1	5
Средний	18	48	13	61
Ниже среднего	15	39	6	29
Низкий	–	–	–	–

Из результатов, представленных в таблице 3, видно, что у студентов-педагогов первого и четвертого курсов преобладает средний уровень развития социального интеллекта. Так, средний уровень зафиксирован у 48 % студен-

тов первого курса и у 61 % студентов четвертого курса. Высокий уровень развития социального интеллекта не выявлен ни у одного студента первого курса. Высокий уровень равития социального интеллекта зафиксирован у одного студента четвертого курса. Низкий уровень развития социального интеллекта не выявлен у студентов первого и четвертого курсов. Уровень развития социального интеллекта у студентов четвертого курса несколько выше, чем у студентов первого курса. Это объясняется тем, что студенты четвертого курса находятся на пороге своей профессиональной деятельности. В процессе исследования нами установлена сильная статистически значимая связь эмоционального и социального интеллектов у студентов-педагогов: $r = 0,9$.

Таким образом, в результате исследования выявлено, что будущие социальные педагоги и педагоги-психологи первого курса характеризуются низким уровнем развития эмоционального интеллекта и средним уровнем развития социального интеллекта. Для студентов-педагогов четвертого курса характерен низкий и средний уровни развития эмоционального интеллекта, а также средний уровень развития социального интеллекта.

Результаты исследования показали необходимость развития эмоционального и социального интеллекта у будущих социальных педагогов и педагогов-психологов, как в рамках учебных дисциплин, так и в процессе практической подготовки. При этом, развивать необходимо, прежде всего, такие показатели эмоционального интеллекта, как «управление эмоциями» и «самомотивация». Следует отметить, что данные показатели эмоционального интеллекта предполагают также развитие волевой сферы личности.

Результаты исследования позволяют прогнозировать особенности развития эмоционального и социального интеллекта у студентов-педагогов, наметить пути дальнейшего совершенствования интеллекта.

Список использованных источников

1. Мозговая организация и генетические корреляты эмоционального интеллекта / В. В. Косоногов [и др.] // Мир науки. – 2018. – № 2. – Т. 6. – С. 1–11.

2. *Стейн С. Дж.* Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи / С. Дж. Стейн, Г. И. Бук; пер с англ. Е. А. Латыш. – М.: Баланс Бизнес Букс, 2007. – 384 с.

3. *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.

4. *Андреева, И. Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.

5. *Ушаков, Д. В.* Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследование / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 11–28.

6. *Гилфорд, Дж.* Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.

7. *Бобнева, М. И.* Психологические проблемы социального развития личности / М. И. Бобнева // Социальная психология личности / отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 35–62.

8. *Куницына, В. Н.* Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

9. *Емельянов, Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2009. – 312 с.

10. *Куницына, В. Н.* Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 195–200.

12. *Аминов, Н. А.* О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 105–109.

(Дата подачи: 1.02.2021 г.)

Л. В. Василевская, Е. И. Бараева
Республиканский институт высшей школы, Минск

L.V. Vasileuskaya, Y. I. Baraeva
National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.972:378.17

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

EMOTIONAL BURN OUT SYNDROME IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE PERSONALITY OF THE TEACHER

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания преподавателя высшей школы: описаны симптомы, стадии и фазы эмоционального выгорания. Особый акцент сделан на психологических детерминантах эмоционального выгорания педагога. Представлены результаты анкетирования преподавателей УВО на предмет оценки рисков возникновения и развития симптомов эмоционального выгорания и оптимизации педагогической деятельности в направлении предупреждения эмоционального выгорания.

Ключевые слова: профессиональный стресс; эмоциональное выгорание; симптомы выгорания; профессиональная деформация педагога; педагогическая деятельность; повышение квалификации.

The article deals with the problem of emotional burnout of a higher school teacher: the symptoms, stages and phases of emotional burnout are described. Particular emphasis is placed on the psychological determinants of the teacher's emotional burnout. The results of a questionnaire survey of HEI teachers for assessing the risks of the onset and development of symptoms of emotional burnout and optimization of pedagogical activity towards preventing emotional burnout are presented.

Keywords: professional stress; emotional burnout; symptoms of burnout; professional deformation of a teacher; pedagogical activity; professional development.

В последние десятилетия все чаще отмечается взаимосвязь и взаимовлияние профессионального стресса и синдрома эмоционального выгорания у представителей коммуникативных профессий. Ежедневное интенсивное профессиональное общение, осложненное напряженными эмоциональными контактами – зачастую именно так можно описать работу преподавателя высшей школы. Подобная нагрузка ведет к жизни в состоянии хронического профессионального стресса, истощению запаса жизненной энергии педагога. В свою очередь длительные психоэмоциональные нагрузки приводят к снижению общей психической устойчивости, неуверенности в себе, появлению чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности и жизнью, в целом, эмоциональной опустошенности, физическим самочувствиям.

В изучении синдрома выгорания накоплен определенный опыт, отраженный как в англоязычных источниках (A. Langle, A. Pines, C. Maslach, E. A. Hartman, G. Firth, H. G. Freudenberger, J. Greenberg, M. Burish, M. Leiter, W. Schaufeli и др.), так и в русскоязычных (В. В. Бойко, В. Е. Орел, Г. А. Макарова, Л. Г. Дикая, Н. В. Гришина, Н. Е. Водопьянова, Т. В. Форманюк, Т. Н. Ронгинская и др.).

Вместе с тем научный интерес к проблеме выгорания не ослабевает в силу значимости ее в контексте эффективности профессиональной деятельности и личностного благополучия ее субъекта. Также не определен единый теоретический фундамент данного феномена, интегрирующий данные многоплановых исследований в единую систему, что позволило бы более эффективно разрабатывать меры по предупреждению и преодолению последствий синдрома эмоционального выгорания.

Необходимо особо отметить отсутствие единой трактовки данного феномена: синдром профессионального выгорания (Е. В. Змановская, Е. С. Старченкова, Н. Е. Водопьянова), синдром выгорания (C. Maslach, H. G. Freudenberger), психическое выгорание (В. Е. Орел, П. И. Сидоров), сидром эмоционального выгорания (В. В. Бойко).

Выделено около 100 симптомов выгорания – усталость, утомление, истощение; бессонница, негативное отношение к тем, с кем контактирует работник, и к работе, в целом; негативная «Я-концепция», «упаднические» настроения (пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия); психосоматические недомогания и др.

К. Маслач выделяет три основных показателя выгорания: эмоциональное истощение (работник чувствует невозможность осуществлять свою деятельность так, как прежде); деперсонализацию (дегуманизацию, негативное отношение к людям, обезличивание интерперсональных отношений); редуцирование личностных достижений (неудовлетворенность профессиональной деятельностью и собой как профессионалом).

Эмоциональное истощение проявляется в чувстве перенапряжения эмоциональных и физических ресурсов, усталости. Профессионал чувствует, что он не может помогать субъектам своей деятельности, как это было ранее: не может сопереживать и отзываться на ситуации, не в состоянии усиливать волевую, нравственную, интеллектуальную отдачу. Как правило, истощению предшествует период повышенной активности, поглощенности работой.

Деперсонализация проявляется в личной отстраненности – полной или частичной утратой интереса к человеку, который воспринимается неодушевленным объектом для манипуляций. Как следствие, работа с людьми перестает представлять социальную ценность для профессионала. Крайние формы дегуманизации могут проявляться в психопатологии, антигуманной философии (по типу «ненавижу»).

Редуцирование личностных достижений сопровождается снижением удовлетворенности от работы, ощущением утраты собственной эффективности (падением самооценки). Профессионал перестает видеть перспективы в профессиональной деятельности.

М. Буриш в развитии синдрома профессионального выгорания выделяет следующие фазы:

• Предупреждающая фаза характеризуется чрезмерным участием – чрезмерной активностью, чувством незаменимости, отказом от потребностей, не связанных с работой, вытеснением неудач и разочарований; ограничением социальных контактов; истощением, чувством усталости, бессонницей.

• Фаза снижения уровня собственного участия характеризуется: потерей положительного восприятия коллег, переходом от помощи к надзору и контролю, приписывание вины за собственные неудачи другим людям, доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам, ученикам – проявление негуманного подхода к людям.

• Фаза – эмоциональные реакции: депрессия (постоянное чувство вины, снижение самооценки, безосновательные страхи, лабильность настроений,

апатия); агрессия (защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах, отсутствие толерантности и способности к компромиссу, подозрительность, конфликты с окружением).

• Фаза деструктивного поведения: в сфере интеллекта: снижение концентрации внимания, отсутствие способности к выполнению сложных заданий; ригидность мышления, отсутствие воображения; в мотивационной сфере: отсутствие собственной инициативы, снижение эффективности деятельности, выполнение заданий строго по инструкциям; в эмоционально-социальной сфере: безразличие, избегание неформальных контактов; отсутствие участия в жизни других людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу; избегание тем, связанных с работой; самодостаточность, одиночество, отказ от хобби, скука.

• Фаза психосоматические реакции: снижение иммунитета; неспособность к релаксации в свободное время; бессонница, сексуальные расстройства; повышенное давление, тахикардия, головные боли; боли в позвоночнике, расстройства пищеварения; зависимость от никотина, кофеина, алкоголя.

• Фаза разочарование: отрицательная жизненная установка; чувство беспомощности и бессмысленности жизни; экзистенциальное отчаяние [7, p. 75].

Генерализованный характер выгорания проявляется физиологическими, аффективно-когнитивными, поведенческими реакциями на стресс.

Факторы, способствующие появлению профессионального выгорания, традиционно сгруппированы в два блока – внешний (организационный) и внутренний (личностный).

Внешние факторы выгорания включают организационно-деятельностный, социально-психологический аспекты: время, затрачиваемое на работу, рабочая нагрузка; количество и качество контактов профессионала с партнерами; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал; дестабилизирующая организация; требования к личности и ее профессиональной подготовке; ролевой конфликт; ролевая неопределенность; повышенная ответственность за исполняемые функции; неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; социальная незащищенность.

Внутренние факторы выгорания включают личностный и мотивационный аспекты: низкий уровень социального интеллекта; эмоциональную неустойчивость; интровертированную установку; особенности мотивационной сферы; особенности нравственной сферы; стиль поведения в конфликтной ситуации.

Профессиональные деформации изменяют структуру деятельности и личности, негативно сказываются на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса. При этом выгорание рас-

сматривается в контексте профессиональной деятельности, а последствия профессиональных деформаций имеют место в общей картине жизнедеятельности личности.

Профессиональные деформации выступают как процесс и результат влияния субъективных качеств (специальных знаний, умений, навыков), сформированных в соответствии с особенностями труда на личностные свойства специалиста. В профессиональной сфере специалист проявляет, в основном, свои субъективные качества, диктуемые ролью. Личностные качества проявляются при выходе работника из профессиональной позиции [1, с. 272.]. При этом профессиональная деформация специалиста может отличаться по своей модальности – носить как отрицательный, так и положительный характер. Например, благотворное воспитывающее влияние профессии на личность проявляется в формировании у работника позитивного, ответственного отношения к труду, в накоплении им опыта деятельности, в навыках, умениях, в углублении интересов, в творчестве и т. п. Так, профессионализм педагога позволяет ему замечать признаки одаренности личности, идентифицировать педагогическую запущенность от умственной отсталости.

Отрицательные изменения в личности преподавателей под влиянием их профессиональной роли проявляются, например, в менторском, поучающем тоне; стремлении перевоспитывать, рассмотрения себя при этом в качестве эталона; в позиции превосходства над студентами. Также может иметь место обобщенность в восприятии, когда преподаватель рассматривает конкретного обучающегося как типичного представителя студенческой группы, абстрагируясь от индивидуальных особенностей, что снижает эффективность взаимодействия. Деформации в педагогическом общении ведут к неадекватному выбору коммуникативных средств, к субъект-объектным отношениям, что негативно влияет на результаты взаимодействия [3, с. 159].

К психологическим детерминантам деформаций относят: мотивы выбора профессии: осознаваемые мотивы (социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага); неосознаваемые мотивы (стремление к власти, доминированию, самоутверждению); ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь: профессиональная реальность сильно отличается от представления о ней; разочарования в деятельности; стереотипы осуществления профессиональных функций; механизмы психологической защиты личности (отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение); эмоциональная напряженность профессионального труда: отрицательные эмоциональные состояния с ростом стажа работы снижают фрустрационную толерантность специалиста; снижение уровня профессиональной активности личности:

труд монотонный, однообразный, жестко структурированный способствует стагнации профессионального развития; снижение уровня интеллекта специалиста: работник отстранен от решения профессиональных задач, планирования процесса труда, анализа производственных ситуаций); индивидуальный предел развития уровня образования и профессионализма: социально-профессиональные установки, индивидуально-психологические особенности, эмоционально-волевые характеристики, а также неудовлетворенность имиджем профессии, отсутствием материальных и моральных стимулов – причины предела профессионально-личностного развития; акцентуации характера личности: чрезмерное усиление некоторых черт характера, а также отдельных профессионально обусловленных свойств и качеств личности; психологическое старение специалиста.

Профессиональный стресс и психические нагрузки могут приводить к дезадаптации и дезорганизации поведения, что оказывает влияние как на успешность выполнения преподавателем профессиональных обязанностей, так и на его психическое и физическое благополучие.

Существующая потребность в совершенствовании специальной профессиональной подготовки преподавателя в направлении профилактики эмоционального выгорания была подтверждена экспертной группой специалистов, выполнившем в настоящем исследовании функцию оценки ситуации в сфере деятельности преподавателя высшей школы, оценки рисков возникновения и развития симптомов эмоционального выгорания. В состав экспертной группы вошли преподаватели УВО, проходившие повышение квалификации в РИВШ.

Экспертам предлагалась анкета, включающая описание ситуации, возникающей в деятельности преподавателей по окончании отчетного периода, когда необходимо в условиях дефицита времени представить отчеты по четырем основным видам образовательного процесса (учебной, воспитательной, научно-исследовательской, идеологической работе).

Респондентам предлагалось оценить данную ситуацию по пяти критериям:

• стрессогенность ситуации;

• вероятность проявления следующих симптомов выгорания: эмоциональное истощение; формальный подход к студентам и к работе, в целом; психосоматические недомогания; снижение профессиональной самооценки; отрицания значимости своих достижений;

• определения личных внутренних ресурсов, позволяющих обеспечить стабилизацию сложившейся ситуации (эмоциональная устойчивость; мотивация развития собственной личности; конструктивные стратегии совладения со стрессом; этика педагогической деятельности);

• необходимости расширения своей квалификации в сфере предупреждения и преодоления эмоционального выгорания в условиях непрерывного

образования педагога: есть необходимость в любом случае; нет необходимости в любом случае; необходимость ситуационная; необходимость личностная;

• определения вида дополнительного образования взрослых, направленного на совершенствование педагогической деятельности в направлении предупреждения эмоционального выгорания преподавателя: повышение квалификации; переподготовка; стажировка; обучающие курсы.

Анализ результатов экспертизы выявил следующие оценки степени важности, перечисленных выше критериев.

Большинство преподавателей описанную ситуацию, нередко возникающую в их профессиональной деятельности, считают стрессогенной (44 % ответили «да», 16 – «скорее да, чем нет» 36 % – «скорее нет, чем да»); для 4 % данная ситуация таковой не является.

На вопрос, какова вероятность появления перечисленных симптомов эмоционального выгорания мнения экспертов распределились следующим образом: 34 % преподавателей выделили симптом «эмоциональное истощение»; 34 % – «формальный подход к студентам и к работе»; 16 % – «психосоматические недомогания»; 16 % – «отрицание значимости своих достижений».

Обеспечить стабилизацию сложившейся ситуации, как считаю респонденты, им помогают личностные ресурсы. Так, для 52 % преподавателей – это «эмоциональная устойчивость»; для 22 % опрошенных респондентов – «мотивация развития собственной личности»; для 20 % – «конструктивные стратегии совладения со стрессом»; для 6 % – «этика педагогической деятельности».

Необходимость расширения своей квалификации в сфере предупреждения и преодоления эмоционального выгорания в условиях непрерывного образования педагога эксперты определили так: «есть необходимость в любом случае» – 52 %; «нет необходимости в любом случае» – 2 %; «необходимость ситуационная» – 36 %; «необходимость личностная» – 10 %.

Реализовать совершенствование педагогической деятельности в направлении предупреждения эмоционального выгорания у преподавателя, как рассматривает большинство респондентов (66 %), позволит такой вид дополнительного образования взрослых как «повышение квалификации», 6 % экспертов считает, что оптимизировать их деятельность позволит «повышение квалификации»; 6 % – «стажировка» и 22 % – «обучающие курсы».

Таким образом, экспертный опрос преподавателей УВО выявил объективно существующую потребность в развитии специальной профессиональной подготовки преподавателей в направлении профилактики эмоционального выгорания. Углубление решаемой проблемы в дальнейшем

представляется в необходимости изучения личностных и индивидуальных ресурсов, обеспечивающих саморегуляцию личности преподавателя высшей школы и развитие его профессионализма.

Список использованных источников

1. *Безносов, С. П.* Профессиональная деформация личности / С. П. Безносов. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

2. *Бойко, В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

3. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 258 с.

4. *Грановская, Р. М.* Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2010. – 656 с.

5. *Рогов, Е. И.* Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов на/Д.: Феникс, 1996. – 396 с.

6. *Фурманов, И. А.* Синдром «эмоционального выгорания» в педагогической деятельности / И. А.Фурманов, Е. А.Трухан // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 5. – С. 29–37.

7. *Burisch, M.* In search of a theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout / M. Burish // Professional burnout: recent developments in theory and research / ed. by W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – Washington: Taylor and Francis, 1993. – P. 75–93.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

О. К. Войтко
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

O. K. Voitko
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 378.015.3

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ПСИХОЛОГА И СПОСОБЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

CULTURE OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGIST SPEECH AND METHODS OF ITS FORMATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Культура речи студентов-психологов является неотъемлемой частью их общей и профессиональной культуры. В статье представлены подходы к изучению культуры речи: коммуникативный, нормативный и содержательный. Проанализированы результаты проведенного интервьюирования студентов второго курса психологических специаль-

ностей, определен уровень сформированности их культуры речи. Образовательная среда выступает внешним условием формирования культуры профессиональной речи студентов. Использование коммуникативных игр в процессе преподавания психологических дисциплин активизирует познавательный интерес студентов, способствует формированию коммуникативных качеств речи.

Ключевые слова: культура речи; коммуникативные качества речи; студенты, интервью; образовательная среда; коммуникативная игра.

The culture speech of psychology students is part of their general and professional culture. The article presents approaches to the study of the culture of speech: communicative, normative and meaningful. The results of the interview with second-year students of psychological specialties are analyzed. The level of formation of the culture of students' speech has been determined. The educational environment acts as an external condition for the formation of a culture of professional speech of students. The use of communicative games in the process of teaching psychological disciplines activates the cognitive interest of students, contributes to the formation of the communicative qualities of speech.

Keywords: culture of speech; communicative speech quality; students, interviews; educational environment; communication game.

Древнегреческий философ Сократ произнес известную фразу «Заговори со мной, – и я скажу, кто ты!». Интеллект, характер, эмоции, чувства, цели, интересы и потребности человека явно или косвенно отражаются в том, что и как он говорит. Особенностью профессиональной деятельности психолога является работа с человеком при помощи речевых знаков, используемых специалистом для того, чтобы «увидеть Другого», понять и помочь решить возникшую психологическую проблему. Кроме того, специфика профессиональной деятельности психолога, а именно педагога-психолога, психолога-консультанта, организационного психолога, преподавателя психологии, определяет как общую культуру его речи, так и частную, имеющую отношение к профессиональной среде. Общая культура речи представлена такими коммуникативными качествами, как содержательность, грамотность, логичность, вежливость, корректность, ясность речи. Использование специфических качеств связано с конкретной трудовой деятельностью психолога. Например, речь психолога-консультанта должна отличаться доступностью, понятностью, воздействительностью и гибкостью; преподавателя психологии – информативностью, точностью, аргументированностью, средствами иллюстрации речи; организационного психолога – информативностью (знание организационной структуры, производства), терминологической насыщенностью.

В последнее время интерес исследователей фокусируется на акустических и динамических характеристиках речи, особенно в условиях цифровизации образовательной среды – использования коммуникационных информационных технологий. Беглая или медленная, лаконичная или мно-

гословная, логичная или сумбурная, плавная или прерывистая, правильная или с ошибками речь часто является более весомой для понимания и раскрытия человека, чем информация, которую он передает в том или ином случае. Следует принимать во внимание опосредованность общения, влияющее на контекст высказывания собеседника по ту сторону монитора компьютера. Темп речи имеет значение. Умение целесообразно ситуации говорения подбирать речевые жанры, функциональные стили, использовать знания о коммуникативных качествах речи составляет культуру речи психолога, представляющую своеобразное искусство вербального изложения мыслей в устной и письменной формах, основанное на общей эрудированности и интеллекте.

Формирование культуры речи студентов психологических специальностей является основой подготовки будущих специалистов, и предполагает не только высокий уровень общей эрудированности, содержательности речи, но и ее доступности для других, кого нужно будет учить работать в команде, заниматься психологическим консультированием, преподавать дисциплины по психологии.

Тесная связь мышления и речи предполагает, с одной стороны, что уровень развития речевой деятельности обусловлен соответствующим уровнем развития мышления, а с другой стороны, – совершенствование речи влечет за собой и совершенствование мыслительной деятельности [1]. Культура речи является неотъемлемой частью общей культуры личности.

Рассматривая культуру речи как категорию психолингвистики, выделяют нормативный, коммуникативный и этический ее аспекты. В связи с этим существует несколько подходов к понятию «культура речи». Первый подход, представленный в психолого-педагогической литературе Б. Н. Головиным [2], З. К. Ахатовой [3], обращает внимание на ее коммуникативную сторону. Культура речи рассматривается в первую очередь как культура коммуникации и представляет собой совокупность взаимосвязанных коммуникативных качеств, интеграция которых позволяет говорить о системном их образовании [2]. В основе представления этой системы лежит принцип описания через взаимосвязь и взаимозависимость речи с языком как знаково-символической системой, мышлением, сознанием, партнером по коммуникации, условиями и ситуацией общения. Приняв же во внимание то, что коммуникативные качества речи нужны для воздействия на слушателей, предметом культуры речевой деятельности выступает языковая структура речи в ее коммуникативном воздействии.

Второй подход к исследованию культуры речи касается нормативного и этического аспектов и представлен взглядами Е. Н. Ширяева, уточняющим представления о культуре речи и определяющим ее как «такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения

позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [4, с. 10]. Главной смысловой единицей указанной категории является коммуникативная задача, которая и определяет выбор говорящим тех или иных языковых средств. Представления о культуре речи А. А. Введенской переносят акцент не только на коммуникативный аспект, но и на личностно-ситуативный, расширяя понимание о культуре речи и обращаясь к значимости адресата в ситуации общения. Культура речи понимается как «совокупность таких качеств, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной ситуации и в соответствии с поставленными задачами» [5, с. 75]. К ним относятся: точность, понятность, чистота речи, богатство и разнообразие, выразительность, правильность.

Третий подход в исследовании культуры речи, по мнению В. В. Соколовой, связан с накоплением студентами в процессе образовательной деятельности основополагающих знаний, навыков и умений, являющихся фундаментом построения речевых высказываний [6]. Следовательно, основу культуры речи составляет ее содержательный компонент, позволяющий реализовать ее основную функцию – коммуникативную, позволяющую передать сообщение адресату.

Обобщая представления о культуре речи, констатируем: методологическая основа культуры речи представлена теоретическим обоснованием выдвижения ее коммуникативных качеств как критериев оценки. Под коммуникативными качествами понимаем существенные свойства, интегральные характеристики устной и письменной речи, обеспечивающие эффективность общения и взаимодействие участников коммуникации [7]. Наиболее последовательно коммуникативные качества представлены Б. Н. Головиным в рамках системного подхода: правильность, чистота, точность, логичность, выразительность, богатство, уместность, образность (близкую к выразительности), доступность и воздейственность [2].

Коммуникативные качества речи в структуре конкретной профессиональной сферы деятельности называют профессиональной культурой речи, содержательно представленной интеграцией нормативности, содержательности и выразительности, обеспечивающей ее воздейственность, как проявление уровня образованности в конкретном виде профессиональной деятельности (Л. В. Марищук, О. К. Войтко).

Для изучения уровня сформированности культуры речи было проведено интервьюирование 157 студентов 2-го курса Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Метод исследования: полустандартизированное направленное интервью, включающее следующие вопросы:

1. Что такое речь?
2. Какой, на ваш взгляд, должна быть речь психолога?
3. В чем особенности профессиональной речи психолога?

Ответы на вопросы записывались на электронный носитель, а затем стенографировались. Стенограммы интервью обрабатывались с помощью контент-анализа. Выделенные качества речи, составляющие культуру речевой деятельности психолога, были объединены в категории: содержательность (аргументированность, информативность, точность, грамотность, логичность, средства иллюстрации), ясность (внятность, фонация), выразительность (громкость, беглость, готовность к речи, интонационная выразительность), воздейственность (чистота, уверенность). Качества речи, отражающие сформированность культуры речи второкурсников, выступили критериями ее оценки и оценивались по 3-балльной шкале с помощью разработанной авторской методики оценки качеств речи (О. К. Войтко).

В результате проведенного исследования было выявлено: среднее значение уровня развития аргументированности речи студентов-психологов составило 1,97 ± 0,05 баллов, информативности 1,89 ± 0,06 баллов, точности 1,78 ± 0,06, грамотности 1,90 ± 0,03, логичности 2,32 ± 0,05, средств выразительности 2,08 ± 0,06. Констатируем, что содержательная сторона речи второкурсников представлена средним уровнем ее сформированности. В процессе порождения высказывания чаще всего возникают трудности, связанные с точностью речи и ее аргументированностью. Изучению профессиональной терминологии студенты не уделяют внимание, так как не считают нужным, что выражается в низких показателях ее точности. Способность аргументировать сказанное достигается путем приведения доказательств, фактов, обоснования, примеров, основанных на усвоенных знаниях, отработанных навыках и умениях.

Высокие показатели средних значений динамической стороны речи студентов – громкость 2,46 ± 0,05, беглость 2,25 ± 0,62, готовность к речи 2,26 ± 0,06, а также ее интонационной окраске – 2,69 ± 0,04 позволяют говорить о высоком уровне ее выразительности. Ориентация на клиента и ситуацию профессионального общения позволяет организовать наиболее эффективное взаимодействие психолога и клиента, ориентируясь на эмоциональное реагирование собеседника.

Высокие показатели внятности речи (2,94 ± 0,02) позволяют сделать вывод об отсутствии нарушений артикуляции у большинства испытуемых. Говорение как вид речевой деятельности представляет собой механический процесс четкого проговаривания звуков. Речь психолога должна привлекать к себе внимание, отличаясь четкостью, ясностью, хорошей дикцией, что обеспечивает доступность сказанного для собеседника. Наличие особенностей произношения скорее отвлекает внимание клиента от содержания сообщения, что несомненно отражается на ее воздейственности.

Низкие показатели средних значений получены по категории «воздейственность», включающей чистоту (1,40 ± 0,04) и уверенность (1,80 ± 0,05) речи студентов. Использование в речи слов-паразитов, заимствований, не-

уместных пауз, подмены понятий демонстрирует скорее низкий уровень осведомленности о предмете говорения, что, несомненно, накладывает отпечаток на уровень культуры речи в целом.

Образовательная среда, понимаемая как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [8, с. 1], имеет свое отражение в каждом компоненте личности и ее способностях, особенностях формирования культуры речи студентов психологических специальностей. К сожалению, информатизация образовательного пространства минимизирует говорение студентов, личное общение с преподавателем, активизирует шаблонное мышление. Промежуточный, равно как и итоговый контроль усвоенных знаний и сформированных умений и навыков студентов происходит преимущественно посредством выполнения письменных работ либо тестирования. Однако следует задуматься, что сфера помогающих профессий требует от будущих специалистов непосредственного вербального общения, использования речи как инструмента работы. Студенты признают, что легче письменно выполнить задание, нежели устно. Устная речь является внешней по своей природе, представлена вербальным общением при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух [9]. Устная речь рассматривается как произносимая, создаваемая в процессе формирования и формулирования мысли, тем самым усложняется ее воспроизведение. Значительно сокращается время на обдумывание предмета говорения, формулирование высказывания, подбор точных слов и выражений, что для студентов представляется трудным. В устной речи существует возможность корректировки высказывания в процессе говорения, произнесения отдельных фраз, речевых конструкций – она адресована реальному собеседнику и есть возможность уточнить или дополнить сказанное, увидев вербальную либо невербальную реакцию слушателя, опустить или сократить понятное.

Упражнения и задания, используемые на практических и семинарских занятиях, должны быть направлены на активизацию коммуникативных качеств речи студентов, где возможно в безопасной среде проработать навыки и умения речевого общения. Кроме того, внешняя сторонняя оценка культуры речи будущих психологов способствует формированию критического отношения к собственной речи. Одним из эффективных способов являются коммуникативные игры (например, «Логическая цепочка», «Круговорот жалобщиков»).

«Логическая цепочка». Студенты по порядку в группе формулируют по одному предложению, являющемуся ответом на один из вопросов семинарского занятия. Каждое последующее предложение должно дополнять предыдущее. Это упражнение позволяет удержать внимание всей группы, за-

действовать всех участников в выполнении задания, формирует логичность речи, ее информативность.

«Круговорот жалобщиков». Студенты в группе делятся на две подгруппы. Одна подгруппа выступает в роли «экспертов», которые располагаются в середине круга. Вторая подгруппа выступает в роли «жалобщиков», занимающих места во внешнем круге. Преподаватель рассказывает правила игры: каждый участник-«жалобщик» должен будет пожаловаться нескольким «экспертам» в течение одной минуты, не более. После чего все «жалобщики» переходят по часовой стрелке к другому «эксперту» и продолжают жаловаться еще одну минуту. Ключевой задачей «жалобщиков» является точное, быстрое и аргументированное изложение проблемы за короткий промежуток времени, что формирует точность речи в процессе игры. Если жалоба реальная, участник тренирует аргументированность речи. Принимая во внимание то, что «экспертами» выступают разные люди, «жалобщики» тренируются в ясности и понятности изложения речевого сообщения. Жалоба может быть вымышленной, совершенно на произвольную тему. Каждый «жалобщик» презентует одну и ту же жалобу по кругу. Задача «экспертов» – выслушать и очень быстро дать рекомендацию. «Эксперты» научаются внимательно слушать, концентрируясь на сущности проблемы. Все участники обмениваются полученными рекомендациями, способами предоставления информации за короткое время, обсуждают возникшие трудности. На последнем этапе задачей «экспертов» является согласие либо несогласие с рекомендациями других «экспертов», что требует способности аргументировать свое высказывание. Далее можно поменяться ролями. В заключение игры участники отвечают на вопросы преподавателя: Какие индивидуальные различия в манере разговаривать, слушать, в невербальном поведении участники успели заметить друг у друга? Много ли можно успеть сказать и услышать за одну минуту?

Грамотная, коммуникативно-целесообразная речь – показатель высокого уровня интеллектуального, духовного развития, профессиональной пригодности для людей самых различных профессий. Высокий уровень культуры профессиональной речи психолога является показателем уровня его интеллектуального развития и профессионализма, предполагает соблюдение ряда требований, относящихся к уровню образованности: знание техник и стратегий ведения беседы, знание и использование коммуникативных качеств речи для эффективности общения; умение устанавливать контакт с собеседником, организовать диалог на профессиональную тему, общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности, поддерживать контакты с людьми разного психологического типа и уровня образования; соответствие речевой деятельности эмоциональному состоянию собеседника; направленность речевой деятельности с учетом ситуации общения; спо-

собность к рефлексии своих коммуникативных качеств и речевых умений с целью их развития и совершенствования.

Список использованных источников

1. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.

2. *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи: учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1988. – 320 с.

3. *Ахатова, З. К.* Профессионально важные личностные качества учителя-филолога / З. К. Ахатова // Вестник Бурятского гос. ун-та. – № 4. – 2007. – С. 237–240.

4. *Ширяев, Е. Н.* Что такое культура речи / Е. Н. Ширяев // Мы сохраним тебя, русская речь. – М.: Наука, 1995. – С. 9–10.

5. *Введенская, Л. А.* Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – 12-е изд. стер. – Ростов на/Д.: Феникс, 2012. – 537 с.

6. *Соколова, В. В.* Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с.

7. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

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

9. *Ладыженская, Т. А.* Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие для студентов / Т. А. Ладыженская. – 2-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.

(Дата подачи: 24.02.2021 г.)

А. В. Галецкий
Республиканский институт высшей школы, Минск

A. V. Galetski
National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.99 (ГРНТИ 15.21.45)

ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

DIALECTIC THINKING IN THE TECHNOLOGY OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF THE SKILLS OF CONSCIOUS SELF-REGULATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

В статье рассматривается возможность применения принципов диалектического мышления в технологии психологического сопровождения развития навыков осознанной

саморегуляции студентов УВО, обосновывается значимость диалектического мышления как фактора развития зрелой личности.

Ключевые слова: диалектическое мышление; саморегуляция; когнитивная зрелость; диалектический рост.

The article presents the possibility of applying the principles of dialectical thinking in the technology of psychological support for the development of the skills of conscious self-regulation of students of high school, substantiates the importance of dialectical thinking as a factor in the development of an adult personality.

Keywords: dialectical thinking; self-regulation; cognitive maturity; dialectical growth.

Каждая теория функционирования личности основывается на определенных философских воззрениях. За последние 150 лет диалектическая ориентация вошла во все естественные и социальные науки: как мировоззрение диалектика сегодня фигурирует в теориях развития науки (Кун, 1970), биологической эволюции (Левинс и Левонтин, 1985), сексуальных отношений (Файрстоун, 1970), теории развития мышления взрослых (Бессечес, 1984), методологии научных исследований в системе высшего образования (Берков, 2015; Веракса, 2019), когнитивно-поведенческой психотерапии (Линехан, 1993). В психологии наблюдался и продолжает существовать устойчивый интерес к применению диалектики (Веракса, 2019).

Диалектическое мышление как интеллектуальная традиция (Гегель, Маркс, Энгельс, Оллман, Унгер, Косок, Гаулд, Дарвин, Фон Берталанфи, Пиаже, Кун, Ригель, Бессечес) представляет собой альтернативу универсалистскому формальному и релятивистскому мышлению, являясь «золотой серединой» процесса поиска и создания порядка в мире. Навыки диалектического мышления являются важным аспектом когнитивной зрелости личности (Ригель, 1975; Бессечес, 1984) и фактором личностной зрелости, позволяя индивиду интегрировать идеальное и реальное, выйти за рамки формально-логического типа анализа, утверждая активный и практический характер знания, обнаруживая постоянные объективные взаимосвязи, выявляя, устраняя и интегрируя противоречия или источники кризиса, относясь к ним как к факторам развивающего преобразования и, увеличивая количество перспектив в качестве универсалистского подхода, адекватно воспринимать окружающую его действительность, принимая адекватные решения (Ильин, 2012).

Развиваясь после стадии формальных операций (Бессечес, 1984), диалектическое мышление подразумевает конструирование более объемлющих и более адекватных когнитивных карт реальности (Коржибски, 1950), являясь фундаментальной характеристикой динамики развития и фактором, преобразующим сознание индивида, позволяя ему стать автором собственной жизни, решая самые разные жизненные проблемы, включая проблемы веры, смысла жизни, ценностей и др., выступая не только особой формой

философского размышления, но и способом наиболее конструктивного решения конкретных жизненных проблем.

Система высшего образования является важнейшим контекстом развития взрослой личности. Специалисты, воспитанные на общечеловеческих, гуманистических традициях, обладающие научно-материалистическим мировоззрением, быстро принимают разумные решения и лучше формулируют идеи – именно поэтому философия была обязательной учебной дисциплиной в высших учебных заведениях СССР [1; с. 72]. Являясь когнитивно-психологическим явлением (Бессечес, 1984) и будучи описанным в терминах психологии развития, когнитивной психологии и прикладных коррекционных когнитивно-поведенческих методик, диалектическое мышление может быть реализовано в системе высшего образования в качестве метакогнитивной стратегии саморегулируемого обучения.

Эмоции и поведение человека в значительной степени обусловлены тем, как он конструирует мир (Beck, 1997; Ellis, 2001). Многочисленные исследования (Beck, 1976; Lazarus, 1966; Meichenbaum, 1977; Mahoney, 1974; Goldfried, Davidson, 1976; Kazdin, Wilson, 1978) показывают решающую роль когнитивных факторов в смягчении тревоги и депрессии, а также решающую роль такого когнитивного фактора как негативное конструирование реальности в самых разных проблемах личности: эмоциональных, поведенческих, мотивационных, организационных, ценностных и мн.др. К тому же, типичные характеристики депрессивного мышления являются аналогичными особенностям детского мышления, описанным Пиаже, а такие проблемы как социальная тревожность, депрессия, сниженная мотивация, прокрастинация, избегание неудач и др. эффективно корректируются путем развития навыка когнитивной реструктуризации (Beck, 1997). Таким образом, навык диалектического мышления может выступать в качестве механизма эмоциональной саморегуляции во время дистресса, а диалектические принципы могут быть использованы в качестве инструмента психокоррекции, подразумевая многовариантность и нестабильность в организованных системах и готовя индивида к эффективному существованию в состоянии сложнорешаемых проблем и высокой неопределенности. Будучи осмыслена как источник возможностей для развития, преобразований и самосовершенствования, эта нестабильность является отправной точкой для равновесия между понятой как вызов фрустрацией и описанием проблемы и поиском ее решения.

Предлагаемая нами технология психологического сопровождения развития навыков осознанной саморегуляции студентов учреждений высшего образования опирается на диалектические принципы развития, всеобщей связи, детерминизма, противоречивости, количественно-качественного развития бытия, преемственности, необходимости и др. Делая акцент на взаимосвязанности и целостности явлений, диалектический подход к развитию

осознанной саморегуляции студентов предполагает системный взгляд на действительность, когда одна вещь приобретает свои свойства во взаимоотношениях с другой, и свойства обеих развиваются в результате их интерпретации (Левинс и Левонтин, 1985).

Диалектичность нашей технологии заключается в обучении студентов навыку поиска оптимальной линии поведения с помощью сопоставления различных (иногда противоречивых) взглядов и мнений (по диалектической схеме «тезис-антитезис-синтез»), развитию навыка выдерживания и интеграции противоречий, устранения внутренних конфликтов, развития навыка переносимости неопределенности и амбивалентности, навыка взгляда на ситуации одновременно с нескольких точек зрения, взвешивать все «за» и «против», а затем выбора того взгляда на проблему, который позволит вести себя наиболее благоприятным образом (табл. 1). Это было отражено во всех четырех блоках нашей технологии: «когнитивная саморегуляция», «эмоциональная саморегуляция», «поведенческая саморегуляция», «смыслоценностная саморегуляция».

Таблица 1

Пример упражнения

Проблема. Что происходит: Не успеваю сдать реферат в срок.
Почему это происходит: Я гулял все это время с девушкой, такая погода хорошая, а она такая красивая, пропустил все сроки и поздно спохватился.
Негативные мысли: Я не справляюсь с заданием, и поджимают все сроки, это кошмар, я все завалю. Придется идти работать официантом в МакДональдс.
Что они означают для меня: Я неудачник, дурак, учеба – это не мое.
Что я чувствую с связи с этим: Ужас, панику, злость на себя.
С чего я решил, что это так? Опыт, в результате которого я решил, что эта мысль правдива: 1. Бабушка всегда говорила, что я дуралей. 2. Мне действительно трудно даются многие предметы, у меня проблемы с концентрацией внимания.
Есть ли аргументы, говорящие об обратном? Когда я усидчив и правильно распределяю время, все хорошо. А по некоторым предметам у меня вообще высокий балл! А еще я прочел всего «Улисса»! И толстенную книгу Сапольски!
Суд над мыслью: **1. Чем эта мысль помогает мне сейчас?** 1**.** Да ничем, только пугает и силы отнимает. **2. Чем эта мысль вредит мне?** 2. Пугает и парализует меня.

Окончание таблицы 1

Какой будет моя новая мысль по этому поводу: Ай-яй-яй, я конечно раздолбай, но не дуралей. Произошедшее говорит скорее о моей несобранности и неорганизованности, но не о моих умственных способностях.
Какой вывод я могу сделать для себя в этой ситуации: Нужно быть более организованным в следующий раз. Первым делом – самолеты.
Какие есть варианты повести себя в этой ситуации? К каким позитивным и негативным последствиям это может привести? 1. Можно забить на все, и тогда точно придется идти работать продавцом. 2. Можно мобилизоваться и попытаться, сделав все возможное, авось получится. Если я попробую решить все сейчас, я могу успеть, по крайней мере попытаться, тогда у меня не будет проблем в этом семестре, и я смогу хорошо закончить институт. 3. Можно попробовать договориться с преподавателем, чтобы сдать реферат чуть попозже. 4. Можно конечно купить реферат, но тогда я точно перестану себя уважать. 5. Можно попросить помощи у друга, он классно шарит в этой теме.
Как было бы наиболее полезно отнестись к этой ситуации? Как к неизбежности, как к вызову.
Что я могу сделать для решения проблемы прямо сейчас: 1. Позвонить преподавателю. 2. Позвонить другу и попросить о помощи. 3. Составить план реферата и начать его написание.
Что я чувствую сейчас: Некоторое облегчение. По крайней мере, я готов попробовать.

Диалектические стратегии направлены на создание творческого напряжения и его оптимизацию между противоположными паттернами мышления, эмоциями, ценностями как внутри индивида, так и в системе «индивид-социум», способствуя разрешению задач на все более высоких уровнях функциональности и эффективности. Такими техниками являются техники оспаривания и диспутирования автоматических когниций студента, ведущих к снижению его эффективности, открытия новых возможностей поведения путем поиска и формирования меню расширенного поведенческого репертуара (100 спартанцев), предложение самостоятельного поиска студентом альтернативных способов мышления (7 авторитетов), не привязываясь ни к одному из диалектических полюсов, а рефлексируя все одновременно, тренируя когнитивную и поведенческую гибкость и за счет этого формируя все большую устойчивость, переходя от модели мышления «или/или» к «и/и» и добиваясь синтеза противоположностей, превосходя мышление в полярных терминах, улавливая разнообразие мнений, решений и приходя к принятию ответственности как к непрерывной безостановочной деятель-

ности, в которой индивид выражает свой образ жизни, двигаясь от дуализма к множественности, затем к релятивизму, и затем к диалектическому мышлению (Перри, 1970). Моделирование диалектического мышления в тренинге навыков осознанной саморегуляции происходит путем предложения возможности синтеза противоположностей как основы для решения проблем, акцентируя важность социальных взаимоотношений в личной реализации.

Формально-операциональное мышление, которое развивается у индивидов в раннем юношеском возрасте и считается универсально адекватной когнитивной структурой, чревато формальными когнитивными ошибками (Линехан, 1993) на стыке умственных логических операций и общей семантики (Диджузеппе, Дойл, Драйден, Бакс, 2014). Блок когнитивной саморегуляции направлен на выявление и устранение проблемных паттернов мышления студентов, среди которых наиболее распространенными являются:

Произвольные умозаключения, основанные на недостаточных или противоречивых данных.

Чрезмерное, неоправданное обобщение (сверхгенерализация).

Преувеличение значимости или смысла событий.

Неадекватное приписывание себе всей вины или ответственности за событие, ведущее к самоосуждающей руминации или поведенческому ступору.

Неадекватное приписывание другим всей вины или ответственности за событие.

Навешивание ярлыков, распространяя свойство частного на общее.

Катастрофизация происходящего или ожидание катастрофы.

Пессимистические прогнозы будущего.

Диалектическая направленность тренинга развития осознанной саморегуляции означает приведение студента к более сбалансированным и интегрированным реакциям на жизненные ситуации, разрешая диалектические противоречия между:

- развитием навыков и принятием собственных чувств;
- решением проблем и их принятием;
- регуляцией и переносимостью аффекта;
- самоэффективностью и возможностью поиска помощи;
- независимостью и обусловленностью;
- эмоциональным самоконтролем и эмоциональной терпимостью;
- наблюдением и участием;
- потребностью в других и помощью другим людям;
- направленностью на себя и направленностью на других;
- размышлением и действием.

Понимая развитие личности как развитие системы конструирования знания, приучая индивида двигаться в мышлении по принципу «тезис – антитезис – синтез» на материалистическом, конкретно-бытовом уровне,

используя бланки когнитивной реструктуризации для решения конкретных практических проблем и понимая навык рационального мышления как преобразущий и развивающий, психолог-фасилитатор и педагог-модератор развивают у студентов способность к реконструированию концепции мира, то есть коррекции своих когнитивных карт реальности как динамичного процесса, и пониманию проблем как задач, требующих решения, когда любой кризис воспринимается как вызов для развития.

Блок эмоциональной саморегуляции развивает у студентов навык нахождения диалектического баланса между когнитивным и эмоциональным компонентами, позволяя им находить истину не формальным путем, а в постоянном сочетании логики и непосредственного эмоционального опыта.

Диалектическое понятие о единстве, заложенное в блок «смыслоценностной регуляции» (табл. 2), подразумевает, что изоляция, чувство отчужденности человека от коллективных ценностей, ощущение потери контакта с окружающими представляют собой «диалектический сбой» (Линехан, 1993), происходящий с индивидом в результате установления им противопоставления «Я-другие», который может привести личность к аномическому суициду (Дюркгейм, 1951), при котором отчуждение индивида от коллективных ценностей человечества является смертельным. Посредством диалектической стратегии синтеза и преодоления противоречий может быть достигнуто понимание парадокса, состоящего в том, что человек может отличаться от других, будучи частью целого, находя жизненный баланс индивидуальных и коллективных ценностей на пути к наивысшим формам своей реализации.

Таблица 2

Личное и социальное влияние для моей жизненной цели

1. На какие более глобальные вещи может повлиять достижение мною моей цели?
2. Как изменит достижение моей цели мое отношение к себе?
3. Как достижение моей цели может повлиять на другие сферы моей жизни впоследствии?
4. Как достижение моей цели повлияет на то, как другие люди будут относиться ко мне?
5. Как достижение моей цели может повлиять на людей в моем окружении?
6. Какие глобальные социальные позитивные последствия может иметь достижение мною моей цели?

Говоря о совокупном индивидуализме (Сэмпсон, 1988), характеризующем большинство сообществ как в историческом, так и в кросс-культурном плане, диалектический подход способен решать проблемы и кризисы сту-

дентов, связанных с поиском и обретением собственной социальной и профессиональной идентичности, устранять конфликты и противоречия между их индивидуальным и социальным «Я», из интеграции которых будет развиваться новый поведенческий репертуар, опираясь на принципы полярности и непрерывного изменения в условиях постоянного напряжения, отвечающего за непрерывный «диалектический рост».

Диалектическое равновесие, к которому должен стремиться педагог и психолог, заключается в устранении диалектических дилемм студента и осуществляется благодаря диалектическому балансу непоколебимой устойчивости и сострадательной гибкости, опеки и доброжелательной требовательности, ориентации на изменение и ориентации на принятие (Линехан, 1993), развивая у студентов способность преодолевать противоречия, воспринимать мир как сложное и многообразное явление, соблюдать баланс принятия и изменения, принимать противоречивые идеи и мнения, объединять их и генерализировать на новые ситуации, нормально относиться к постоянным переменам, анализировать полярные точки зрения и рефлексировать факторы, мешающие принять истину, эффективно разрешать кризис, поддерживая его самопреобразование и способствуя росту его самоконтроля и самоорганизации.

Постепенно ставшая научно-практическим мейнстримом, диалектика, осмысляемая в качестве идеи развития, означает непрерывное изменение посредством использования противоречий – и в этом и заключается сущность жизни. Вовлекая студента в диалог с преподавателем, однокурсниками или с самим собой, с целью обеспечить движение, диалектическое обучение способно ориентировать учащихся на постоянный поиск и конструирование истины.

Список использованных источников

1. *Берков, В. Ф.* Модернизация системы образования в республике Беларусь: вопрос остается открытым. Социология: научно-теоретический журнал / Белорусский государственный университет. – 2016. – № 4. – С. 69–73.

2. *Бессечес, М.* Диалектическое мышление и развитие взрослых / М. Бессечес. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018. – 568 с.

3. *Веракса, Н. Е.* Диалектическое мышление / Н. Е. Веракса. – Уфа: Вагант, 2006. – 212 с.

4. *Веракса, Н. Е.* Модель позиционного обучения студентов / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 122–129.

5. *Веракса, Н. Е.* Диалектическое мышление и творчество / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5–14.

6. Рационально-эмотивно-поведенческая терапия / Р. Диджузеппе [и др.]. – СПб.: Питер, 2021. – 480 с.

7. *Дьяков, Д. Г.* Практики осознанности в развитии когнитивной сферы: оценка краткосрочной эффективности программы Mindfulness-Based Cognitive Therapy / Д. Г. Дьяков, А. И. Слонова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 1. – С. 30–47.

8. *Журавков, М. А.* Задачи общенациональной значимости. О развитии системы образования в Республике Беларусь (начало) / М. А. Журавков // Беларуская думка. – 2016. – № 2. – С. 3–11.

9. *Журавков, М. А.* Задачи общенациональной значимости. О развитии системы образования в Республике Беларусь (окончание) / М. А. Журавков // Беларуская думка. – 2016. – № 3. – С. 9–17.

10. *Лайнен, М. М.* Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности / М. М. Лайнен. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2018. – 592 с.

11. *Лайнен, М. М.* Руководство по тренингу навыков при терапии пограничного расстройства личности / М. М. Лайнен. – М.: Вильямс, 2018. – 336 с.

12. *Моросанова, В. И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.

13. *Холмогорова, А. Б.* Когнитивная психотерапия и перспективы ее развития в России / А. Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – Р. 6–17.

14. *Хуторской, А. В.* Образование, сообразное человеку: технология выращивания ценностей и целей / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2014. – № 4. – С. 153–159.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

А. А. Галяс, Н. И. Олифирович
Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

A. A. Galyas, N. I. Olifirovich
Belorussian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 316.472

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПАРТНЕРОВ, ЖИВУЩИХ В ЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ БРАКАХ И В СОЖИТЕЛЬСТВЕ

NTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF PARTNERS LIVING IN REGISTERED AND UNREGISTERED MARRIAGES

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования представлений о себе, партнере и сексуальных отношениях в зарегистрированных браках и сожительстве. Полученные результаты позволяют получить информацию о различиях в межличностном восприятии партнеров в зарегистрированных и незарегистрированных союзах и депатологизировать сожительство.

Ключевые слова: зарегистрированный брак; сожительство; межличностные отношения в паре.

The article is dedicated to the analysis of the results of an empirical study of ideas about oneself, a partner and sexual relations in registered and unregistered marriages. The results of research make it possible to obtain information on the differences in the interpersonal perception of partners in registered and unregistered unions and to depathologize cohabitation.

Keywords: registered marriage; cohabitation; interpersonal relations in a couple.

Функционирование современной семьи обусловлено большим количеством социально-психологических факторов. Усиление трансформационных тенденций, характеризующих состояние института семьи, помимо неуклонно увеличивающегося числа разводов и неполных семей, ведет к возрастанию числа так называемых нетипичных форм брака, например, таких как сепаратный союз, брак без детей, сожительство и др. Сегодня люди ищут формы отношений, способные выдержать их установки на гармоничную семейную жизнь. Они смелее экспериментируют, рискуют, ищут новые способы быть счастливее в браке, несмотря на часто довлеющий фактор культуры с ее традициями, правилами и стереотипами [1, с. 149; 2, с. 17].

Отмечающаяся в последние годы тенденция совместного проживания без регистрации брака приобретает особую важность при выборе стратегии преподавания учебных дисциплин, посвященных семейной психологии и психотерапии. Изменение общественного отношения к незарегистрированному совместному проживанию обусловливает актуальность изучения проблемы межличностных отношений партнеров для получения обоснованных научных данных.

Цель исследования состояла в теоретическом и эмпирическом анализе особенностей межличностных отношений партнеров, живущих в зарегистрированных браках и в сожительстве. В ходе исследования решалась задача сравнительного анализа представлений о себе и о партнере, удовлетворенности жизнью, браком и сексуальными отношениями.

Общая выборка состояла из 80 человек: 20 пар, состоящих в зарегистрированном браке, и 20 пар сожителей. Все пары не имеют детей, стаж совместного проживания до пяти лет. Для изучения психологических особенностей межличностных отношений партнеров в зарегистрированных браках и сожительстве применялись: методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири в адаптации Л. Н. Собчик (ДМО) и опросник установок к сексу Г. Айзенка.

С помощью методики ДМО были выявлены представления о себе и партнере у пар, состоящих в зарегистрированном браке и сожительстве. В таблицах приведены средние значения и среднеквадратичные отклонения по октантам.

Таблица 1

Количественные показатели «актуального образа Я» и «образа партнера» по всей выборке

Октант	Название октанта	Образ «Я»		Образ партнера	
		брак	сожит.	брак	сожит.
I	Властный – лидирующий	7,33 ± 1,72	7,55 ± 3,17	8,25 ± 2,06	7,50 ± 1,77
II	Независимый – доминирующий	**8,25 ± 2,06**	**5,03 ± 2,29**	4,73 ± 0,88	4,65 ± 1,90
III	Прямолинейный – агрессивный	4,68 ± 1,69	4,85 ± 2,66	**6,33 ± 3,03**	**4,65±1,92**
IV	Недоверчивый – скептический	**6,40 ± 3,18**	**5,08 ± 2,09**	**5,68 ± 2,60**	**3,88±2,10**
V	Покорный – застенчивый	**5,93 ± 1,90**	**4,17 ± 2,58**	5,00 ± 1,75	4,35±2,47
VI	Зависимый – послушный	4,92 ± 2,15	4,33 ± 2,58	5,08 ± 1,21	4,85 ± 2,14
VII	Сотрудничающий – конвенциальный	5,88 ± 1,47	5,65 ± ,67	**5,17 ± 1,69**	**6,27 ± 2,65**
VIII	Ответственный – великодушный	5,83 ± 1,87	6,75±2,81	5,90 ± 1,88	6,30 ± 2,57

Как видно из таблицы 1, в «актуальном образе Я» респондентов, состоящих в браке, среднее значение по второму октанту превышает 8 баллов, что свидетельствует об акцентуации поведенческих стереотипов, описываемых данной шкалой: проявление эгоистических черт, ориентация на себя, склонность к соперничеству.

Выявлены статистически значимые различия в «актуальном образе Я» по II, IV и V октантам. Респонденты, состоящие в браке, демонстрируют значимо более эгоистичное и соперничающее поведение по сравнению с респондентами, живущими в незарегистрированных отношениях ($t = 6{,}618$, $p = 0{,}000$), более критичны и подозрительны ($t = 2{,}203$, $p = 0{,}031$) и значимо чаще испытывают сложности с выражением собственного мнения ($t = 3{,}454$, $p = 0{,}001$).

Также между выборками респондентов, состоящих в официальном браке и сожительстве, были выявлены статистически значимые различия в «образе партнера» по III, IV и VII октантам. Супруги воспринимают своего партнера как значимо более упрямого, упорного, настойчивого

и энергичного (t = 2,959, p = 0,004), подозрительного и критичного (t = 3,408, p = 0,001), менее склонного к сотрудничеству, кооперации, менее гибкого в решении проблем и в конфликтных ситуациях (t = - 2,203, p = 0,030) по сравнению с сожителями.

Были проанализированы представления о себе и о партнере у женщин, находящихся в зарегистрированных браках и сожительстве.

Таблица 2

Количественные показатели «актуального образа Я» и «образа партнера» у женщин, находящихся в зарегистрированных браках и сожительстве

Октант	Название октанта	Образ «Я»		Образ партнера	
		брак	сожит.	брак	сожит.
I	Властный – лидирующий	7,20 ± 1,06	7,65 ± 3,19	7,45 ± 1,36	7,30 ± 1,92
II	Независимый – оминирующий	**7,45 ± 1,36**	**5,25 ± 2,43**	5,20 ± 0,95	5,40 ± 1,96
III	Прямолинейный – агрессивный	4,50 ± 1,28	4,85 ± 2,72	5,10 ± 1,52	5,20 ± 2,02
IV	Недоверчивый – скептический	7,40 ± 3,3,60	5,75 ± 2,29	3,95 ± 0,67	3,00 ± 0,73
V	Покорный – застенчивый	6,95 ± 2,09	5,25 ± 3,13	**5,00 ± 1,75**	**4,35 ± 2,47**
VI	Зависимый – послушный	4,70 ± 1,69	5,80 ± 2,71	4,85 ± 1,27	4,10 ± 1,96
VII	Сотрудничающий – конвенциальный	5,95 ± 1,67	6,15 ± 4,04	5,15 ± 1,35	5,65 ± 2,32
VIII	Ответственный – великодушный	6,20 ± 2,09	7,30 ± 3,41	6,60 ± 1,88	5,65 ± 1,50

Как видно из таблицы 2, в «актуальном образе Я» замужних женщин выявлены значимо более высокие показатели по II октанту: они проявляют более уверенное, независимое, соперничающее, нарциссическое поведение с по сравнению с сожителями (t = 3,541, p = 0,001). В «образе партнера» у замужних женщин выявлены значимо более высокие показатели по и V октанту: партнер воспринимается как человек более скромный, застенчивый, склонный брать на себя чужие обязанности, чем у женщин, не регистрировавших свой брак (t = 4,254, p = 0,000).

Далее были проанализированы и описаны представления о себе и о партнере у мужчин, состоящих в официальных браках и сожительстве.

Таблица 3

Количественные показатели «актуального образа Я» и «образа партнера» у мужчин, находящихся в зарегистрированных браках и сожительстве

Октант	Название октанта	Образ «Я»		Образ партнера	
		брак	сожит.	брак	сожит.
I	Властный – лидирующий	7,45 ± 2,21	7,45 ± 3,22	9,05 ± 2,35	7,70 ± 1,62
II	Независимый – доминирующий	**9,95 ± 2,35**	**4,80 ± 2,19**	4,25 ± 0,44	3,90 ± 1,55
III	Прямолинейный – агрессивный	4,85 ± 2,03	4,85 ± 2,66	**7,55 ± 3,65**	**4,10 ± 1,68**
IV	Недоверчивый – скептический	5,40 ± 2,37	4,40 ± 1,66	**6,65 ± 3,26**	**3,45 ± 1,76**
V	Покорный – застенчивый	**4,90 ± 0,91**	**3,10 ± 1,20**	6,05 ± 1,88	5,70 ± 2,85
VI	Зависимый – послушный	**5,15 ± 2,56**	**2,85 ± 1,31**	5,30 ± 1,13	5,60 ± 2,19
VII	Сотрудничающий – конвенциальный	5,80 ± 1,28	5,15 ± 2,78	**5,20 ± 2,02**	**6,90 ± 2,86**
VIII	Ответственный – великодушный	5,45 ± 1,57	6,20 ± 1,96	**5,20 ± 1,64**	**6,95 ± 3,24**

Данные из таблицы 3 показали, что в «актуальном образе Я» женатых мужчин выявлены значимо более высокие показатели по II, V и VI октантам. Они проявляют более уверенное, независимое, соперничающее, с выраженным чувством собственного превосходства над партнером поведение по сравнению с сожителями ($t = 3,541$, $p = 0,001$); и одновременно они в большей мере способны брать на себя ответственность ($t = 5,314$, $p = 0,000$) и сильнее нуждаются в помощи, доверии, признании партнера ($t = 3,577$, $p = 0,001$).

В «образе партнера» у женатых мужчин выявлены значимо более высокие показатели по III и IV октантам: согласно их представлениям, их жены проявляют большую искренность, непосредственность, прямолинейность,

настойчивость (t = 3,840, p = 0,001), а также реалистичность суждений и поступков, скептицизм и неконформность (t = 3,857, p = 0,001). У мужчин, не зарегистрировавших брак, выявлены более высокие показатели в представлениях о партнере по VII и VIII октантам: партнер воспринимается как более сотрудничающий, дружелюбный (t = - 2,171, p = 0,036) и одновременно как обладающий более высоким уровнем готовности помогать окружающим, развитым чувством ответственности, мягкосердечностью (t = - 2,157, p = 0,040).

Таким образом, анализ результатов методики ДМО свидетельствует о более гармоничном образе себя и партнера у людей, живущих в сожительстве. Возможно, отсутствие формальной регистрации брака ведет к необходимости большей рефлексии и работы над собой и над отношениями с партнером.

В ходе исследования по методике «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка получены данные о сексуальных установках супругов и сожителей. На основании полученных данных произведены расчеты средних и среднеквадратичных отклонений по следующим шкалам: дозволенность, реализованность, сексуальная невротичность, обезличенный секс, порнография, сексуальная застенчивость, целомудрие, отвращение к сексу, сексуальная возбудимость, физический секс, агрессивный секс, сексуальное либидо, сексуальная удовлетворенность по выборкам мужей и жен. Полученные данные позволяют выявить групповые различия в сексуальном поведении, стереотипах и установках у супругов и партнеров из незарегистрированных браков. Данные приведены в таблице 4.

Таблица 4

Средние показатели по шкалам «Опросника установок к сексу» Г. Айзенка в зарегистрированных браках и сожительстве

Название шкалы	**Средние значения и среднеквадратичные отклонения**	
	брак	**сожительство**
Дозволенность	**9,08 ± 1,88**	**10,88 ± 1,75**
Реализованность	**7,43 ± 1,84**	**9,08 ± 2,42**
Сексуальная невротичность	4,91 ± 1,29	4,48 ± 1,46
Обезличенный секс	2,85 ± 2,42	3,61 ± 1,99
Порнография	5,54 ± 1,71	5,63 ± 1,68
Сексуальная застенчивость	**2,38 ± 1,09**	**1,18 ± 0,89**

Окончание таблицы 4

Название шкалы	Средние значения и среднеквадратичные отклонения	
	брак	сожительство
Целомудрие	2,29 ± 0,82	2,38 ± 1,36
Отвращение к сексу	**3,66 ± 0,87**	**2,85 ± 1,22**
Сексуальная возбудимость	4,40 ± 1,52	4,68 ± 2,04
Физический секс	4,24 ± 1,60	4,91 ± 1,46
Агрессивный секс	**2,50 ± 1,21**	**1,91 ± 1,18**
Сексуальное либидо	16,86 ± 4,71	**20,64 ± 3,80**
Сексуальная удовлетворенность	**11,83 ± 2,29**	**13,44 ± 2,74**
Фемининность-маскулинность	23,44 ± 4,43	**26,90 ± 5,53**

По шкале «дозволенность» у партнеров, состоящие в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у брачных партнеров ($t = -4,443$ при $p = 0,000$). Сожители обладают значимо более современным отношением к сексу, меньше озабочены проблемами девственности, приемлют добрачный секс и даже внебрачные связи, уверены, что контрацептивные средства должны быть общедоступны, и рассматривают секс в целом как удовольствие, которое не должно волновать никого, кроме «согласных» сторон.

По шкале «реализованность» у партнеров, состоящие в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у брачных партнеров ($t = -3,435$ при $p = 0,001$). У сожителей выявлен значимо более высокий уровень сексуальной «реализованности», или общей удовлетворенности человека своей сексуальной жизнью в настоящее время.

По шкале «сексуальная застенчивость» у партнеров, состоящих в браке, выявлены значимо более высокие баллы, чем у сожителей ($t = 5,396$ при $p = 0,000$). Результаты указывают на значимо меньшее желание участвовать в сексуальных отношениях у супругов, возможно, из-за снижения чувства новизны.

По шкале «отвращение к сексу» у партнеров, состоящие в браке, выявлены значимо более высокие баллы ($t = 3,445$ при $p = 0,001$). Супруги с отвращением реагируют на некоторые виды секса, которые большинству людей представляются вполне нормальными.

По шкале «агрессивный секс» у супругов выявлены значимо более высокие баллы ($t = 2,193$ при $p = 0,031$). Партнеры, состоящие в браке, чаще

склонны к враждебности и агрессивным импульсам по отношению к своей половине.

По шкале «сексуальное либидо» у партнеров, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у брачных партнеров ($t = -3{,}944$ при $p = 0{,}000$). Сожители обладают более сильным сексуальным влечением.

По шкале «сексуальная удовлетворенность» у партнеров, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у брачных партнеров ($t = -2{,}856$ при $p = 0{,}005$). Сожители обладают более высокой сексуальной удовлетворенностью.

По шкале «Фемининность-маскулинность» у партнеров, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у брачных партнеров ($t = -3{,}090$ при $p = 0{,}003$).

Также мы проанализировали установки к сексу отдельно у женщин и у мужчин.

Таблица 5

Средние показатели по шкалам «Опросника установок к сексу» Г. Айзенка у женщин в зарегистрированных браках и сожительстве

Название шкалы	Средние значения и среднеквадратичные отклонения	
	брак	сожительство
Дозволенность	8,90 ± 1,85	10,45 ± 1,36
Реализованность	7,75 ± 2,21	8,82 ± 2,82
Сексуальная невротичность	4,12 ± 0,98	4,25 ± 1,29
Обезличенный секс	2,25 ± 1,01	3,30 ± 1,86
Порнография	4,97 ± 2,04	5,72 ± 1,61
Сексуальная застенчивость	2,90 ± 0,95	1,20 ± 0,84
Целомудрие	2,30 ± 0,86	2,22 ± 1,35
Отвращение к сексу	3,57 ± 0,84	2,70 ± 1,23
Сексуальная возбудимость	3,70 ± 1,41	3,80 ± 1,88
Физический секс	3,50 ± 1,53	4,60 ± 1,30
Агрессивный секс	2,70 ± 1,21	2,50 ± 1,08
Сексуальное либидо	14,07 ± 4,24	19,65 ± 3,03
Сексуальная удовлетворенность	11,83 ± 2,29	13,44 ± 2,74
Фемининность-маскулинность	20,10 ± 2,26	23,47 ± 4,69

По шкале «дозволенность» у женщин, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у замужних женщин ($t = -3{,}010$ при

p = 0,005). Сожительницы обладают значимо более современным и легким отношением к сексу, меньше озабочены проблемами девственности, приемлют добрачный секс и рассматривают секс в целом как приятный процесс.

По шкале «обезличенный секс» у женщин, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у замужних женщин (t = -2,208 при p = 0,035). Совместно проживающие с партнёрами женщины более внимательны, учитывают специфику характера и темперамента партнера и пытаются создать с ним близкие межличностные отношения.

По шкале «сексуальная застенчивость» у замужних женщин выявлены значимо более высокие баллы, чем у женщин, состоящих в сожительстве (t = 5,952 при p = 0,000), что указывает на их меньшее стремление к сексуальным контактам по сравнению с сожительницами.

По шкале «отвращение к сексу» у женщин, состоящих в браке, выявлены значимо более высокие баллы, чем у женщин, не регистрировавших свои отношения (t = 2,606 при p = 0,013). Замужние женщины реагируют с высоким отвращением на некоторые виды секса, которые большинству людей представляются вполне нормальными.

По шкале «физический секс» у женщин-сожительниц, выявлены значимо более высокие баллы, чем у замужних женщин (t = -2,439 при p = 0,020). Они активны и инициируют сексуальные контакты, хотят получать удовольствие.

По шкале «сексуальное либидо» у женщин, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у брачных партнеров (t = -4,776 при p = 0,000). Женщины в незарегистрированных союзах обладают более сильным сексуальным влечением.

По шкале «фемининность-маскулинность» у женщин, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у женщин, состоящих в браке (t = -2,895 при p = 0,007). Сожительницы, получившие высокий балл по данной шкале, в сексуальных вопросах соответствуют образу типичного для нашего общества мужчины и не отвечают типичному женскому образу.

Далее приведены данные исследования установок к сексу у мужчин.

По шкале «дозволенность» у мужчин, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у женатых мужчин (t = -3,285 при p = 0,002). Мужчины-сожители обладают значимо более современным отношением к сексу, приемлют добрачный секс, рассматривают секс в целом как личные отношения, которые не должны волновать социальное окружение.

По шкале «реализованность» у мужчин, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у женатых мужчин (t = -4,215 при p = 0,000). У мужчин в сожительстве выявлен значимо более высокий уровень общей удовлетворенности мужчины своей сексуальной жизнью.

Таблица 6

Средние показатели по шкалам «Опросника установок к сексу» Г. Айзенка у мужчин в зарегистрированных браках и сожительстве

Название шкалы	Средние значения и среднеквадратичные отклонения	
	брак	сожительство
Дозволенность	9,25 ± 1,93	11,30 ± 2,09
Реализованность	7,07 ± 1,34	9,32 ± 1,97
Сексуальная невротичность	5,70 ± 1,05	4,70 ± 1,62
Обезличенный секс	3,45 ± 3,21	3,92 ± 2,11
Порнография	6,10 ± 1,07	5,52 ± 1,77
Сексуальная застенчивость	1,85 ± 0,97	1,15 ± 0,94
Целомудрие	2,27 ± 0,78	2,52 ± 1,39
Отвращение к сексу	3,75 ± 0,89	3,00 ± 1,20
Сексуальная возбудимость	5,10 ± 1,29	5,55 ± 1,83
Физический секс	4,97 ± 1,31	5,22 ± 1,56
Агрессивный секс	2,30 ± 1,20	1,32 ± 0,97
Сексуальное либидо	19,65 ± 3,34	21,62 ± 4,28
Сексуальная удовлетворенность	11,75 ± 1,55	13,80 ± 1,78
Фемининность-маскулинность	26,77 ± 3,41	30,32 ± 4,01

По шкале «сексуальная невротичность» у мужчин, состоящих в браке, выявлены значимо более высокие баллы, чем у мужчин в сожительстве ($t = 2,307$ при $p = 0,028$). У женатых мужчин выявлена тревожность из-за сексуальной сферы; они легко расстраиваются или огорчаются в случае не только неудачных действий, но и мыслей.

По шкале «сексуальная застенчивость» у мужчин, состоящих в браке, выявлены значимо более высокие баллы, чем у мужчин-сожителей ($t = 2,303$ при $p = 0,027$).

По шкале «отвращение к сексу» у женатых мужчин выявлены значимо более высокие баллы, чем у мужчин в сожительстве ($t = 2,606$ при $p = 0,013$). Мужчины в браке реагируют с высоким отвращением на некоторые вполне нормальные для большинства виды секса.

По шкале «агрессивный секс» у мужчин, состоящих в браке, выявлены значимо более высокие баллы, чем у мужчин-сожителей ($t = 2{,}807$ при $p = 0{,}008$). Женатые мужчины имеют большую склонность к враждебности и агрессивным импульсам по отношению к своим сексуальным партнерам.

По шкале «сексуальная удовлетворенность» у мужчин, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у женатых мужчин ($t = -3{,}882$ при $p = 0{,}000$), то есть они обладают более высокой сексуальной удовлетворенностью.

По шкале «фемининность-маскулинность» у мужчин, состоящих в сожительстве, выявлены значимо более высокие баллы, чем у женатых мужчин ($t = -3{,}012$ при $p = 0{,}005$). Мужчины-сожители, набравшие низкий балл по данной шкале, в вопросах сексуального поведения предпочитают больше соглашаться с женщинами, нежели с мужчинами.

Таким образом, исследование позволило выявить различия в представлениях о себе и партнёре и в установках к сексу у респондентов в зарегистрированном браке и сожительстве. Изменение взглядов общества на добрачное сожительство, а также опровержение стереотипных представлений о меньшей удовлетворённости женщин в незарегистрированных браках, полученные в исследовании, свидетельствуют о его теоретической и практической значимости. Результаты исследования, депатологизирующие сожительство, могут быть использованы в практике брачно-семейного психологического консультирования, а также при подготовке научно-методических материалов для учебных программ по семейной психологии и психотерапии.

Список использованных источников

1. *Олифирович, Н. И.* Межпоколенные границы в отношениях молодых супругов с родительской семьей / Н. И Олифирович, Т. Ф. Велента // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. в 2 ч. / Респ. ин-т проф. образования; редкол.: О. С. Попова [и др.]. – Минск, 2020. – Вып. 10. – Ч. 2. – С. 148–159.

2. *Олифирович, Н. И.* Теория семейной психотерапии: системно-аналитический подход / Н. И.Олифирович, Т. Ф. Велента. – М.: Академический Проект, 2017. – 300 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Е. И. Гермацкая
Республиканский отряд специального назначения МЧС
Республики Беларусь, Минск

E. I. Germackaya
Republic Andetachment Special Purpose Ministry of Emergency
Situations of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9:614.8

РАЗВИТИЕ ОПЕРАТИВНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

DEVELOPMENT OF OPERATIONAL INTELLIGENCE IN FUTURE EXTREME PROFILE SPECIALISTS

В статье описаны особенности профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля, необходимые условия и закономерности развития профессиональных знаний, навыков и умений. Приводятся результаты эксперимента по развитию оперативного интеллекта, проведенного с обучающимися Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. Проанализированы результаты проведенного исследования, на основании которых можно сделать вывод, что уровень развития профессиональных умений зависит, в том числе и от полученных знаний и навыков.

Ключевые слова: специалисты экстремального профиля; оперативный интеллект; принятие решения; прогнозирование проблемной ситуации; профессиональные знания; навыки; умения.

The article describes the features of the professional activity of specialists with an extreme profile, the necessary conditions and patterns of development of professional knowledge, skills and abilities. The results of an experiment on the development of operational intelligence conducted with students of the University of Civil Protection of the Ministry of Emergencies of Belarus are presented. The results of the study are analyzed, on the basis of which it can be concluded that the level of development of professional skills depends, among other things, on the knowledge and skills acquired.

Keywords: extreme profile specialists; operational intelligence; decision making; forecasting a problem situation; professional knowledge; skills; abilities.

Необходимо рассмотреть основные особенности профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля, которая проходит в особых условиях и отличается тем, что на работника воздействуют значительное количество стрессогенных факторов, действие которых при недостаточной выраженности профессионально важных качеств, навыков и умений приводит к снижению эффективности выполнения служебных задач, появлению ошибочных действий.

Соответствующие каждому виду трудовой деятельности профессионально важные качеств специалистов развиваются в процессе профессионального становления специалиста или компенсируются другими навыками и умениями с помощью различных механизмов действия. В экстремальных ситуациях требования к отдельным профессионально важным качествам специалиста резко повышаются, многие из известных механизмов компенсации не действуют. И, если профессиональная деятельность связана с тем, что чрезвычайные или особые ситуации являются постоянными составляющими этой деятельности, то появляется постояннаянеобходимость постоянного поиска и развития новых механизмов компенсации [1].

Экстремальные виды деятельности требует от человека: во-первых, специальной психологической готовности к работе в экстремальных условиях, тем самым предопределяя ведущее значение личностных характеристик индивидуума (мотивы, потребности, целевые установки, характер, воля); во-вторых, наличия достаточно выраженных врожденных задатков, обеспечивающих высокий уровень поддержания гомеостатических функций различных систем организма; в-третьих, исключительно пластичной нервной системы, позволяющей в течение жизни формировать гибкие функциональные системы в головном мозге, обеспечивающие такие творческие процессы, как интуиция, предвосхищение, эвристика [2].

Методика формирования умения отличается от процесса выработки необходимых навыков, умение является более сложным образованием, чем навык. Навык – это действие, доведенное до наивысшей степени совершенства, которое выполняется автоматически. Умение – сознательное действие, которое производится в новой, постоянно изменяющейся обстановке.

Деятельность в чрезвычайной ситуации не может быть обеспечена только лишь знаниями, навыками, умениями, специалисту достаточно часто приходится встречаться с ситуациями, в которых требуется преодолеть привычную логику мышления, совершать противоестественные операции. Наиболее трудоемким и энергозатратным оказывается процесс принятия решений, необходимых для максимально эффективной реализации профессиональных задач. Эксперименты показали, что в нестандартной ситуации более $_3/^4$ от времени ее локализации затрачивается на принятие решения. Увеличение времени принятия решения обусловлено не только недостаточной информацией или слабой профессиональной подготовленностью, но в 50–60 % случаев страхом за последствия своих действий, за возможность ошибки, слабым волевым импульсом, привычкой к опекунству, слабохарактерностью. Кроме того, специалист, обладающий только профессиональным опытом действий в стандартных ситуациях, не в состоянии надежно действовать в нестандартной ситуации [2].

К ведущим свойствам психики, которые обеспечивают успешность действий, относятся оперативный интеллект и предвосхищение реакций (про-

гнозирование). Уровень развития оперативного мышления в профессиональной деятельности проявляется в эффективности действий специалиста в условиях недостатка временных и информационных ресурсов. Способности специалистов экстремальных профессий преодолевать сложности проблемных ситуаций проявляется в том, что он, обладая необходимыми знаниями, навыками и умениями, умеет их применять в соответствии со складывающейся рабочей обстановкой [3].

В ходе профессионального становления деятельность сотрудника совершенствуется, сокращаются временные затраты на выполнение действий и повышается их точность. Процесс формирования умений и навыков специалистов экстремальных профессий является долгим и сложным, потому что каждая чрезвычайная ситуация не похожа на другую. Наиболее сложным оказывается алгоритм принятия решений. В условиях неопределенности деятельности значительная часть времени, необходимой для проведения спасательной операции, затрачивается на принятие решения. Увеличение времени принятия решения обусловлено не только недостаточной информацией или слабой профессиональной подготовленностью, но в большинстве случаев страхом за последствия своих действий, за возможность ошибки. Кроме того, специалист, обладающий только профессиональным опытом действий в стандартных ситуациях, не в состоянии надежно действовать в нестандартной ситуации [4].

В условиях недостатка информации главными составляющими эффективной и безопасной деятельности выступают развитый интеллект, оперативное мышление и способность при необходимости идти на осознанный риск. Исходя из этого, для усовершенствования процесса принятия решений необходимым является развитие интеллекта в процессе подготовки будущих специалистов экстремальных профессий. С этой целью на базе Университета гражданской защиты МЧС Беларуси была реализована программа по развитию интеллекта и логического мышления обучающихся. В исследовании приняли участие 65 обучающихся 1-го и 2-го курсов факультета техносферной безопасности, которые только начали освоение учебной программы. И также 68 обучающихся факультета предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, которые обучаются на 3-ем и 4-ом курсах и уже имеют определенные знания и навыки, необходимые для самостоятельной профессиональной деятельности. Уровень полученных знаний и навыков, степень сформированности оперативного интеллекта определяют дальнейшее развитие профессиональных умений [4].

Для проведения эксперимента были выбраны 50 задач, направленных на развитие интеллекта, логического и нестандартного мышления. Все задачи разбиты на 10 этапов по 5 заданий, для решения которых выделялось 15 минут. Задачи подбирались таким образом, чтобы каждый последующий этап был сложнее предыдущих. Перед началом и по окончании решения

испытуемым проводилось измерение частоты сердечных сокращений, для определения психической энергии, затраченной для действия, поиска решения новой для специалиста задачи в условиях ограниченного временного ресурса. Каждый раз предлагались новые задачи, с которыми испытуемые ранее не сталкивались. Именно решение неизвестных ранее заданий способствует развитию интеллекта и позволяет оценить уровень этого развития. Предлагаемые задачи направлены на развитие образно-логического, абстрактно-логического и вербально-логического мышления.

Образно-логическое или наглядно-образное мышление включает в себя разнообразные процессы решения задач, предполагающие визуальное представление проблемной ситуации и оперирование образами ее составляющих.

Абстрактно-логическое мышление – процесс совершения мыслительных процессов с помощью понятий, не существующих в природе, так называемых абстракций. Оно позволяет моделировать взаимоотношения не только между реальными, но также между абстрактными образами и представлениями [5].

Вербально-логическое (словесно-логическое) мышление характеризуется использованием речевых конструкций.

Примеры используемых задач:

Ровно в полдень 15-метровый столб отбрасывает тень длиной 10 м. Рядом растет дерево, отбрасывающее 15-метровую тень. Какой высоты это дерево?

Вам нужно выяснить закономерность, по которой цифры стоят в данной последовательности, и определить цифру, которая должна стоять вместо вопросительного знака.

1 = 4, 2 = 3, 3 = 3, 4 = 6, 5 = 4, 6 = 5, 7 = 4, 8 = ?

У моего дома проходит прямая дорога. Я часто проезжаю по этой дороге 300 метров в западном направлении. Тем не менее, когда я останавливаюсь, мой автомобиль смотрит на восток? Как это происходит?

Вася, Лена и Саша пришли на бал-маскарад. Во время раздачи призов королева бала попросила каждого из них сказать, мальчик он или девочка. В ответ дважды прозвучало: «Я – мальчик» и один раз: Я – девочка». Потом оказалось, что два из этих ответов верны, а один – нет. Назовите полное имя Саши [6, 7].

Предполагалось, что в результате проведенных занятий обучающиеся научатся применять полученные навыки и умения в неопределенных ситуациях профессиональной деятельности. Овладеют умением быстрого переключения от привычных алгоритмов действий к новым, оригинальным способам решения проблемных задач. Также ставилась задача практическим путем проверить гипотезу о том, что эффективность действий в ситуации неопределенности и недостатка информационных и временных ресурсов,

умение принимать решение и прогнозировать развитие ситуации зависит от уровня полученных ранее знаний и практических навыков.

Результаты проведенного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты поэтапной реализации программы развития оперативного интеллекта обучающихся УГЗ МЧС

№ этапа	Кол-во ответов на 5 поставленных задач (среднее значение)		Время, затраченное на решение 5 задач (мин) (среднее значение)		Изменение пульса (среднее значение)	
	1–2 курс	3–4 курс	1–2 курс	3–4 курс	1–2 курс	3–4 курс
1 этап	2,8	3,9	4,3	3,7	+1	+0,7
2 этап	2,4	2,4	10,6	7,3	+1,4	+1,8
3 этап	4,7	4,3	5,3	4,1	+1,8	+1
4 этап	3,6	3,5	10	10	+2,4	+2,2
5 этап	3,8	3,8	10	10	+1,8	+2,1
6 этап	4,5	4,1	9,1	6,2	+1,8	+0,6
7 этап	3,4	3,3	12,8	9,5	+2,6	+2,2
8 этап	4,5	3,3	11,2	10,1	+0,9	+1,6
9 этап	3,9	4,3	8,9	8,8	+2,3	+0,3
10 этап	3,7	3,6	7,6	4,4	+2,8	+1.9
Средние значения по всем этапам	3,7	3,7	8,9	7,4	+1,9	+1,4

На основании представленных данных можно увидеть, что среднее количество решенных задач за все 10 этапов получилось одинаковым у обучающихся, находящихся и на начальном уровне обучения, и на завершающем.

Отдельно результаты по количеству решенных заданий можно представить в виде графика.

На представленном выше графике видно, что количество решенных задач изменяется от этапа к этапу. На графиках достаточно равномерно распределены точки подъема и спада, что отражает тот факт, что задания с каждым разом усложнялись. После подъемов, которые указывают на легкость решения задач на нескольких следующих друг за другом этапах, отмечают-

ся спады, говорящие о том, что испытуемые столкнулись с новыми для них задачами.

Среднее время, затраченное на решение 5 предлагаемых задач, также представлено в виде следующего графика. Здесь уже можно увидеть различие в результатах обучающихся различной степени теоретической и практической подготовленности. Практически на всех этапах у обучающихся 3–4 курсов среднее время, затраченное на поиск решения, оказывается ниже, чем у обучающихся 1–2 курсов. Если сравнить средний показатель затраченного времени и среднее количество решенных задач, то получится, что при одинаковых результатах по количеству задач временные затраты обучающихся старших курсов на 1,5 минуты ниже, чем у обучающихся, которые только начали свое обучение. Можно предположить, что продуктивность процесса поиска решения новых задач может зависеть от уровня полученных теоретических знаний и практических навыков.

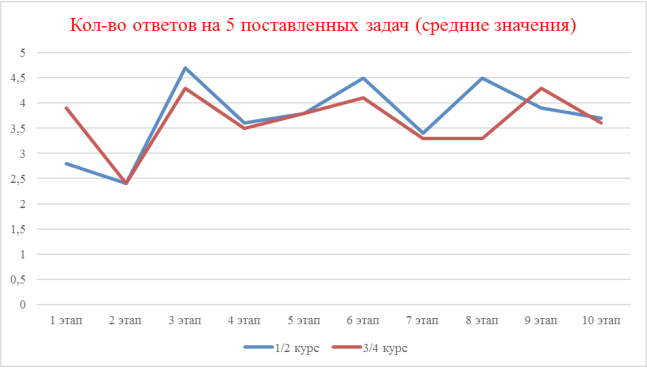

Рис. 1. **Количество ответов на 5 поставленных задач (средние значения)**

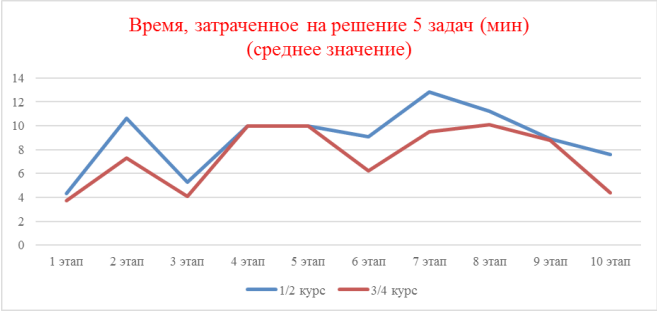

Рис. 2. **Время, затраченное на решение 5 задач (мин) (средние значения)**

Также в ходе проведенного исследования у испытуемых производилось измерение частоты сердечных сокращений (ЧСС) до начала решения задач и сразу после окончания. И по этому показателю эффективности деятельности обучающиеся 3–4 курсов показали лучший результат, чем обучающиеся 1–2 курсов. Их энергетические затраты на поиск решения оказались ниже, чем у испытуемых, находящихся на начальных этапах обучения.

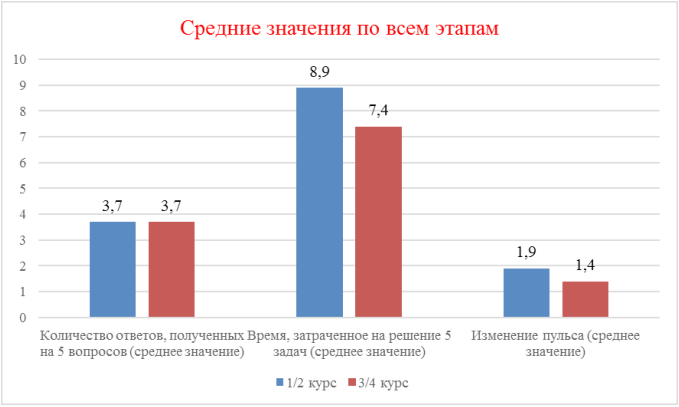

Рис. 3. **Изменение пульса (средние значения)**

Также все перечисленные выше результаты можно представить в виде общей диаграммы.

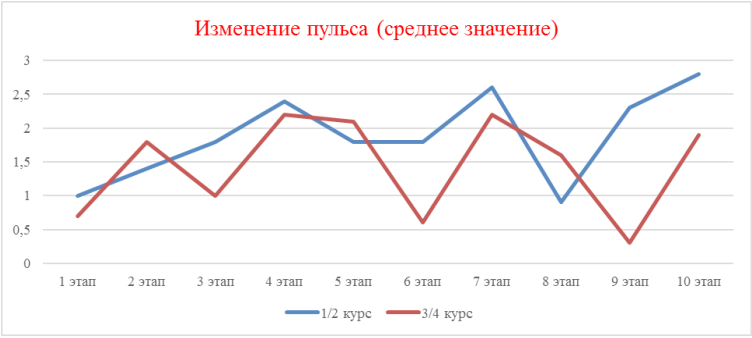

Рис. 4. **Средние значения по всем этапам**

На основании всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы. При одинаковой результативности обучающихся всех курсов временные и энергетические затраты обучающихся 3–4 курсов на поиск решения новой

для них задачи в условиях ограниченного временного ресурса оказались ниже, чем у обучающихся младших курсов. Таким образом, эффективность работы специалиста, имеющего сформированный набор необходимых профессиональных знаний и навыков, окажется выше при выполнении служебных задач. Развитие оперативного интеллекта в совокупности со знаниями и навыками становится одним из определяющих аспектов формирования профессиональных умений специалистов экстремального профиля.

Список использованных источников

1. *Кремень, М. А*. Спасателю о психологии / М. А. Кремень. – Минск: Изд. центр БГУ, 2003. – 136 с.

2. *Гермацкая, Е. И.* Психологические аспекты профессионально-важных качеств пожарных-спасателей / Е. И. Гермацкая // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2020. – Т. 4. – № 1. – С. 96–105.

3. *Пыжова, Н. Н.* Оперативный интелект и особенности формирования его механизмов при принятии управленческих решений / Н. Н. Пыжова // Проблемы управления. – 2016. – № 5(62). – С. 90–94.

4. *Кремень, М. А*. Психологический компонент принятия решения в проблемных ситуациях / М. А. Кремень // Проблемы управления. – 2009. – № 1. – С. 192–196.

5. *Басинская, И. В.* Тренинг эвристических способностей [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / И. В. Басинская. – Минск: БГУ, 2014.

6. *Кремень, М. А*. Сборник задач по развитию интеллекта и оперативного мышления / М. А. Кремень. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2010. – 60 с.

7. *Кремень, М. А*. Упражнения на развитие интеллекта, логического и нестандартного мышления. – Минск: Изд. дом «Мир счастливой семьи», 2011.

(Дата подачи: 25.02.2021 г.)

Т. Д. Грицевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

С. Н. Сысоева
Минский городской клинический онкологический диспансер,
Минск

T. Gritsevich
Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

S. Sysoyeva
Minsk City Clinical Oncological Dispensary, Minsk

УДК 159.922.1

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

GENDER CHARACTERISTICS OF COPING BEHAVIOR OF PATIENT WITH CANCER DISEASE

Статья посвящена результатам исследования, изучающего гендерные особенности совладания с ситуацией онкологического заболевания. В статье сравниваются копинг-стратегии, наиболее часто используемые мужчинами и женщинами; приводятся взаимосвязи копинг-стратегий с показателями маскулинности и феминности.

Ключевые слова: онкологическое заболевание; совладающее поведение, копинг-стратегии; пациенты; феминность; маскулинность.

The article is devoted to the results of a study that studies the gender characteristics of coping with the situation of cancer. The article compares the coping strategies most commonly used by men and women; the relationship between coping strategies and indicators of masculinity and femininity is given.

Keywords: oncological disease; coping behavior; coping strategies; the patients; femininity; masculinity.

Рост онкологических заболеваний во многих странах, в том числе и в Республике Беларусь, по-прежнему остается ведущей медико-биологической и психосоциальной проблемой. Факт онкологического диагноза несет в себе витальную угрозу, приводит к переживанию человеком глубокого травматического кризиса. Суть его в том, что неожиданность возникновения и непредсказуемость течения заболевания выходит за рамки имеюще-

гося жизненного опыта, к которым человек, как правило, оказывается не готов. В. Д. Менделевич утверждает, что «ни одно из существующих заболеваний не несёт в себе столь мощной стрессирующей нагрузки, как злокачественная опухоль» [1, с. 238].

Факт онкологического заболевания для человека является настолько мощным стрессогенным фактором, настолько пронизан острейшими психологическими переживаниями, что может приводить впоследствии к возникновению посттравматического стрессового расстройства. Как показало исследование группы ученых Санкт-Петербурга, «интенсивность его психотравмирующего воздействия не имеет прямой зависимости от уровня риска для жизни, а в большей степени связана с индивидуально-психологическими особенностями личности» [2, с. 7].

Психологическая проблема заключается в том, что ситуация онкологического заболевания требует от заболевшего человека мобилизации всех его ресурсов и активизации стратегий преодоления стресса на различных этапах – от постановки диагноза до начала активного лечения и возможных исходов: ремиссии или прогрессирования.

Следовательно, проблема медицинского излечения или длительной ремиссии не может быть успешно решена без учета психологической составляющей.

С точки зрения медицинской психологии, ситуация онкологического заболевания рассматривается и как экстремальная, и как кризисная. В экстремальной ситуации человеку свойственны непереносимые переживания, сильнейшее внутреннее напряжение, которые в результате оставляют после себя глубокую психологическую травму, нарушают психическое равновесие.

Как кризисная, ситуация онкодиагноза рассматривается в том случае, если заболевший ощущает чувство «переломности» момента. Кризис открывает возможности, несмотря на все тяготы лечения, изменить свое отношение к происходящему, к себе, к вере, к жизни [3].

Следовательно, заболевшие пациенты могут рассматривать свою кризисную ситуацию через разные личностные смыслы: для кого-то «болезнь – это вызов», а для других – «болезнь – это ущербность». В зависимости от подобных установок пациенты выбирают для себя и соответствующие копинг-стратегии.

Второе направление актуальности заключается в том, что среди лечащих врачей-онкологов уровень психологической грамотности все еще оставляет желать лучшего. К сожалению, по-прежнему сохраняется тенденция лечить болезнь, а не человека. Следовательно, знания личностных и гендерных особенностей своих пациентов, их форм реагирования на болезнь, стратегий совладания с экстремальной ситуацией, в которой они оказались, поможет врачам-специалистам направить мотивацию заболевших на выздоровление.

Говоря о силе и важности мотивации, В. Франкл отмечает: «Девизом всех психотерапевтических и психогигиенических усилий может стать мысль, ярче всего выраженная, пожалуй, в словах Ницше: «У кого есть «Зачем», тот выдержит почти любое «Как»» [4]. Иначе говоря, – необходимо помочь онкобольному осознать свое «Зачем», свою жизненную цель. Именно в этом случае заболевший найдет в себе силы перенести все физические и психологические страдания, связанные с операцией и тяжелым длительным лечением, будет готов вытерпеть практически любое «как».

В рамках обозначенной проблемы гендерные различия представляют серьезный научный интерес не только для психологии, но и для медицины. Он касается, в частности, особенностей внутренней картины болезни у мужчин и женщин, восприятия ими боли, отношения к предстоящему лечению и др. Однако в научной литературе всё еще недостаточно информации относительно того, насколько различается их отношение к своему здоровью, насколько по-разному они реагируют на ситуацию, связанную с заболеванием.

Глубокое и комплексное исследование совладающего поведения женщин со злокачественными новообразованиями репродуктивной системы проведено Д. В. Московченко в Российской Федерации. В нём определены стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, выявлены специфические ресурсы совладания с ситуацией болезни. Однако в указанной работе, в силу её специфики, выборка исключительно женская [5].

Как показывает практика, и у мужчин онкозаболевание, особенно если оно приводит к инвалидизации, часто вызывает глубокий экзистенциальный конфликт из-за утраты своей важнейшей социальной функции. Особенно это касается тех, кто воспринимают профессиональную деятельность как самое главное предназначение своей жизни.

Ссылаясь на исследования зарубежных и российских ученых, в своей монографии Е. П. Ильин утверждает, что женщины значительно чаще, в отличие от мужчин, избегают рискованных для здоровья ситуаций; мужчины готовы откладывать обращение к врачу до последнего момента; здоровье как терминальная ценность у женщин находится на первом месте, в то время как у мужчин – лишь на четвертом [6].

В. Д. Менделевич приводит различия, касающиеся уже наличия факта заболевания и типа реагирования в ситуации болезни мужчин и женщин: «Параметр пола человека несомненно оказывает влияние на субъективное отношение к болезни и формирование типа реагирования на заболевание. К особенностям, имеющим корреляции с полом человека, можно отнести известные факты лучшей переносимости женщинами болевого ощущения, состояний длительной ограниченности движений или обездвиженности» [7, с. 235].

Однако в ряде других исследований установлено, что у мужчины с выраженной маскулинностью (по результатам «Полоролевого опросника

С. Бем») демонстрируют более высокий болевой порог, чем у мужчины с низким уровнем маскулинности и женщины. В то же время у женщин степень маскулинности/феминности не влияла на восприятие боли. Эти результаты подтверждают значимость влияния социально-психологических установок на восприятие боли [8].

Но если речь идет не о физической боли, а о глубоких психотравмирующих переживаниях, то проблема гендерных особенностей реагирования и поведения в различных кризисных ситуациях еще далека от своего решения, и сведения об эффективности использования той или иной копинг-стратегии мужчинами и женщинами неоднозначны. Установлены различия в использовании разных стратегий совладающего поведения: для женщин более характерно искать эмоциональную поддержку в межличностных отношениях, кроме того, они используют более широкий диапазон стратегий, в то время как мужчины чаще направлены на поиски путей решения проблем [8].

Способы, которые использует человек для преодоления кризисных ситуаций, – стратегии и модели преодолевающего поведения (или копинг-стратегии), представляют собой особую категорию ресурсов стрессоустойчивости и совладания с травмирующим событием.

Впервые о копинге заговорили во второй половине XX века по инициативе А. Маслоу, который собственно и ввел это понятие в психологическую науку (копинг – от англ. to cope – справиться, совладать). В своей теории совладания он противопоставляет копинг-поведение и экспрессивное поведение; копинг в большей мере отражает активность и готовность личности к решению жизненных проблем.

Как отмечают С. С. Гончарова, В. И. Слепкова, «копинг, копинг-поведение, преодолевающее поведение, психологическое преодоление, совладание, совладающее поведение – термины одного синонимичного ряда, описывающие один и тот же психологический феномен». Тем не менее, понятие «совладающее поведение» или «совладание» являются наиболее распространенными и общепринятыми в отечественной психологии [9, с. 20]. Именно такого понимания мы придерживаемся в нашей работе.

Психологическое предназначение копинга заключается в том, чтобы адаптировать человека к сложной ситуации, овладеть ею, ослабить или смягчить её, привыкнуть к ней, тем самым снизить или погасить её стрессовое воздействие [10].

Исходя из поставленной проблемы, одной из задач нашего исследования являлось выявление гендерных особенностей совладающего поведения пациентов с онкологическим заболеванием. В нём приняли участие 50 человек с диагностированными злокачественными новообразованиями органов пищеварения, из них 21 мужчина и 29 женщин в возрасте от 20 до 78 лет. Все обследованные пациенты проходили стационарное лечение в УЗ «Мин-

ский городской клинический онкологический диспансер» и дали добровольное согласие на участие в исследовании.

В качестве диагностического инструментария были использованы «Методика диагностики психологического пола, степени маскулинности и феминности личности» (С. Бем); Методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк и М. С. Замышляевой).

Результаты исследования гендерных особенностей респондентов по методике С. Бем (табл. 1) свидетельствуют о том, что среди респондентов, принявших участие в исследовании, и женщины ($m_ф = 13,66$; $m_м = 8,48$), и мужчины ($m_ф = 12,71$; $m_м = 10,90$) проявляют в большей степени femininность. Таким образом, у пациентов обоих полов преобладают такие личностные характеристики как уступчивость, чувствительность, застенчивость, способность к сочувствию и сопереживанию. При этом, как и следовало предполагать, у женщин феминные проявления выражены более ярко.

Таблица 1

Показатели гендерных особенностей респондентов мужского и женского пола по методике С. Бем

Методики	Шкалы	Среднее			Min			Max		
		мужчины	женщины	всего	мужчины	женщины	всего	мужчины	женщины	всего
Методика С. Бем	Femininность	12,71	13,66	13,26	7,00	5,00	5,00	17,00	18,00	18,00
	Маскулинность	10,90	8,48	9,50	1,00	2,00	1,00	19,00	16,00	19,00
	IS	0,21	0,60	0,44	-1,16	-1,16	-1,16	1,28	1,74	1,74

Согласно полученным данным по методике Р. Лазаруса, наиболее предпочтительной стратегией совладающего поведения всеми респондентами вне зависимости от фактора пола является стратегия самоконтроля ($m_м = 12,10$; $m_ж = 12,07$), для которой характерно преодоление негативных переживаний за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации, высокий контроль

поведения и стремление к самообладанию. Реже остальных используются стратегии конфронтация ($m_м$ = 7,62; $m_ж$ = 6,17) и принятие ответственности ($m_м$ = 6,31; $m_ж$ = 7,05), по которым обнаружены наибольшие различия между мужчинами и женщинами.

Рис. 2. **Показатели совладающего поведения респондентов мужского и женского пола (методика Р. Лазаруса)**

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что мужчины в большей степени, чем женщины, полагаются на возможность активного противостояния трудностям и стрессогенному воздействию и возможность понимания личной роли в возникновении актуальных трудностей, они чаще способны быстро снижать эмоциональное напряжение в сложной ситуации, целенаправленно и планомерно разрешать ее.

Для женщин более привычно в аналогичных случаях искать социальную поддержку извне и иметь возможность положительно переосмыслить возникшую тяжелую проблему со здоровьем. Респонденты обоих полов в одинаковой степени предпочитают стратегию избегания эмоциогенных импульсивных поступков и настроены на рациональный подход к проблемным ситуациям, в частности, к предстоящему лечению.

Анализ данных методики Р. Лазаруса с помощью U-критерия Манна-Уитни позволил сделать следующие выводы. Несмотря на то, что среди онкопациентов мужчины в большей степени, чем женщины, ориентированы на такие стратегии совладающего поведения, как конфронтация (U = 231,00;

Z = 1,44), принятие ответственности (U = 258,50; Z = 0,90), бегство-избегание (U = 291,50; Z = 0,26) и планирование решения проблемы (U = 291,50; Z = 0,26), а женщины в большей степени предпочитают стратегии поиска социальной поддержки (U = 252,50; Z = -1,02) и положительной переоценки (U = 230,00; Z = -1,46), данные различия не достигают уровня статистической значимости.

Различия в проявлении респондентами мужского и женского пола феминности (U = 231,50; Z = -1,43) и маскулинности (U = 212,00; Z = 1,82) также не являются статистически значимыми.

С целью обнаружения взаимосвязей типов совладающего поведения пациентов с их гендерными характеристиками был проведен корреляционный анализ с помощью R-критерия Спирмена. Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом по выборке с показателем маскулинности положительно взаимосвязаны стратегия конфронтации (0,57; $p \leq 0,001$), стратегия планирования решения проблемы (0,43; $p \leq 0,01$), стратегия положительной переоценки (0,37; $p \leq 0,01$), стратегия поиска социальной поддержки (0,30; $p \leq 0,05$). Иными словами, пациенты, для которых характерны независимость, напористость, склонность к риску и самостоятельность (маскулинность), готовы активно противостоять трудностям и стрессогенному воздействию, решать проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, активно искать информационную и эмоциональную поддержку среди своего окружения и у врачей.

Выраженная маскулинность в мужской выборке положительно взаимосвязана с совладающим поведением по типу конфронтации (0,77; $p \leq 0,001$) и планирования решения проблемы (0,55; $p \leq 0,01$). Следовательно, этот тип мужчин направляет силы на анализ ситуации и перебор возможных вариантов поведения, выработку стратегии разрешения проблемы и планирование собственных действий с учетом объективных условий и личного прошлого опыта.

Маскулинность у женщин положительно взаимосвязана с такими стратегиями совладающего поведения как положительная переоценка (0,52; $p \leq 0,01$) и поиск социальной поддержки (0,40; $p \leq 0,05$). Статистически значимых коэффициентов корреляции с показателем феминности не выявлено.

Итак, результаты исследования гендерных особенностей респондентов свидетельствуют о том, что и женщины, и мужчины склонны в большей степени, хоть и статистически незначимой, к феминности, проявляющейся в таких личностных характеристиках как уступчивость, мягкость, чувствительность, способность к сочувствию.

В целом наиболее приемлемой для онкопациентов является стратегия самоконтроля, для которой характерны преодоление негативных пережива-

ний за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, высокий контроль своего поведения и происходящего вокруг.

Заболевшие мужчины чаще, по сравнению с женщинами, предпочитают такие стратегии совладающего поведения как принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы и конфронтация. Женщины чаще ориентированы на поиск социальной поддержки и положительную переоценку, при этом гендерные различия выбора стратегии не достигают уровня статистической значимости.

В соответствии с результатами теоретического и эмпирического изучения гендерных особенностей совладающего поведения онкопациентов, можно выстраивать направления психокоррекционной работы по улучшению их субъективного благополучия и формированию активной мотивации, направленной на выздоровление.

Список использованных источников

1. *Менделевич, В. Д.* Клиническая и медицинская психология: практ. рук. / В. Д. Менделевич. – 6-е изд. – М.: Медпресс-информ, 2008. – 432 с.

2. *Лукошкина, Е. П.* Клинические и психологические факторы риска развития посттравматического стрессового расстройства у пациентов с онкологическими заболеваниями: дис. … канд. психол. наук: 19.00.04 / Е. П. Лутошкина. – СПб., 2020. – 326 с.

3. *Чулкова, В. А.* Клинико-психологические аспекты в онкологии / А. В. Чулкова, Е. В. Пестерева // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 1. – Сер. 12. – С. 91–100.

4. *Франкл, В.* Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере / В. Франкл. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2015. – 239 с.

5. *Московченко, Д. В.* Совладающее поведение женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Д. В. Московченко. – М., 2016. – 218 с.

6. *Ильин, Е. П.* Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с. – (Мастера психологии).

7. *Менделевич, В. Д.* Клиническая и медицинская психология : практ. рук. / В. Д. Менделевич. – 6-е изд. – М.: Медпресс-информ, 2008. – 432 с.

8. Гендерная психология / под ред. И. С. Клёциной. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.

9. *Гончарова, С. С.* Совладающее поведение: теория, диагностика и результаты исследований: учеб. пособие / С. С. Гончарова, В. И. Слепкова. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2008. – 197 с.

10. *Постылякова, Ю. В.* Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности / Ю. В. Постылякова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 35–43.

(Дата подачи: 25.02.2021 г.)

Н. А. Дубинко
Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь, Минск

N. A. Dubinko
Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9:658

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОНАСТРАИВАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И РЕГУЛИРОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE SELF-ADJUSTING CONTROL AND REGULATION SYSTEMS

В статье рассматриваются специфические особенности самонастраивающейся системы управления и регулирования. Для выявления у руководителей сформированности индикаторов как самонастраивающейся системы была разработана деловая игра «Эффективное управление персоналом и принятие решений». Цель деловой игры заключалась в способности руководителя делать выводы на основе аналитической переработки собранной информации, находить пути и способы получения объективной деловой информации, обобщать, строить целостный и дифференцированный образ ситуации, выделять существенные связи и отношения.

Ключевые слова: самонастраивающаяся экстремальная система; индикаторы системы; принятие управленческих решений; «внутренние шумы».

The article discusses the specific features of a self-adjusting control and regulation system. To identify the formation of indicators among managers as a self-adjusting system, a business game «Effective personnel management and decision making» was developed. The purpose of the business game was the ability of the leader to draw conclusions based on the analytical processing of the collected information, find ways and means of obtaining objective business information, generalize, build a holistic and differentiated image of the situation, highlight essential connections and relationships.

Keywords: self-adjusting extreme system; system indicators; management decision making; «Internal noises».

В современных условиях руководителям приходится принимать решения в проблемных ситуациях, характеризующиеся противоречиями и информационной неопределенностью. Проблемные ситуации чаще всего возникают под воздействием внешних и внутренних возмущений, которые способствуют отступлению от принимаемых оптимальных решений и, как следствие, снижению эффективности управления и регулирования [2; 4].

В упомянутых выше условиях эффективность управления и регулирования может быть стабилизирована или даже повышена при внедрении самонастраивающихся систем. Самонастраивающиеся системы появились в результате необходимости учета изменения окружающей среды, которые заранее до начала управления предусмотреть невозможно [5]. Самонастраивающаяся система обладает свойством актуализировать в процессе своего функционирования характеристики или структуру изменяемой части действий человека в направлении улучшения критериев ее совершенства при произвольно дифференцированных параметрах объекта управления и внешних условий. В связи с тем, что самонастраивающаяся система изменяет в процессе своего функционирования динамические или статические свойства, приближая всякий раз их к оптимальным, следует выделить в ней две существенно различные части [3].

Первая часть – контролирующая – выдает текущую информацию об объекте управления и внешних условиях. Вторая – исполнительная – вырабатывает требуемое воздействие на изменение или коррекцию управляющих воздействий руководителя. В контролирующей части осуществляется оценка динамических параметров объекта управления и анализ структуры входного сигнала. Поступающая информация об изменениях параметра объекта управления и о входном сигнале используются для выбора необходимых решений управляющего воздействия человека на объект управления [6].

Следует заметить, что в связи со спецификой обязательного опознавания динамики объекта в самонастраивающейся системе должно быть, в отличие от обычной системы управления и регулирования, не менее двух контуров. Первый контур представляет собой обычную систему воспроизведения или стабилизации, тогда как второй контур – контур самонастройки.

Как видим, процессы возникновения и преодоления несоответствия между объективной реальностью и субъективным отражением определяют направленность активности, содержание процессов регуляции деятельности и поведения человека, а преодоление несоответствия между эталонным образом и текущим образом определяют процесс принятия решений. Поскольку в деятельности руководителя как активно действующего субъекта, процесс оценки несоответствия носит непрерывный характер, то мы можем говорить, что управление есть процесс принятия решений в постоянно меняющихся условиях.

Трудности сопровождают руководителя весь период его управленческой деятельности, так как требуют от него постоянно отказываться от старых моделей поведения и осваивать новые. По мнению И. Адизеса, когда руководитель тратит силы на эффективный переход от старых моделей поведения к новым моделям поведения, он решает нормальные управленческие проблемы. Нормальные проблемы руководитель может решать своими си-

лами за счет приведения в действие нужных процессов и принятия решений, позволяющих справиться с проблемами. Если же он расходует свои силы на попытки убрать препятствия изменениям, то сталкивается с аномальными проблемами, разрешение которых обычно требует внешнего вмешательства [1].

Организация не может избежать нормальных проблем, поскольку она развивается, и ей нужно научиться распределять финансовые ресурсы, обеспечивать дисциплину, определять, какие решения на данном этапе развития являются наиболее оптимальными. Нормальные проблемы являются временными: руководитель сталкивается с ними, решает их, учится на них и двигается вперед. Аномальные проблемы заводят управленца в тупик, порождают ощущение невозможности справиться с проблемной ситуацией. Попытки решить аномальные проблемы лишь порождают нежелательные побочные эффекты. В результате организация перестает развиваться, а подчиненные быстро утрачивают доверие к своему руководству.

В силу бесконечного многообразия происходящих событий человек выделяет не все, а только некоторые из них. Это выделение осуществляется им посредством избирательного отношения к окружающему миру и к самому себе. Основой избирательности является оценка субъективной значимости происходящих событий. Самоорганизация работы руководителя базируется на основе сформированных профессионально-личностных компетенциях, которые включают обработку информации, умение планировать собственное время, установление приоритетов решаемых задач, правильное распределение своих усилий.

Для выявления у руководителей сформированности индикаторов самонастраивающейся системы была разработана деловая игра «Эффективное управление персоналом и принятие решений». Цель деловой игры заключалась в способности руководителя делать выводы на основе аналитической переработки собранной информации, находить пути и способы получения объективной деловой информации, обобщать, строить целостный и дифференцированный образ ситуации, выделять существенные связи и отношения. Также определялась способность участвовать в нескольких процессах одновременно, быстро переключаясь с одного типа обработки информации на другой.

Исследование проводилось на базе Института государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь. В исследовании приняли участие 75 слушателей: со стажем управления от 5 до 10 лет. Полученные результаты представлены на рисунке 1. По индикатору «Обработка информации» выявлены четыре уровня. Высокий уровень умений (4-й уровень) проявили 16 % респондентов (рис. 1).

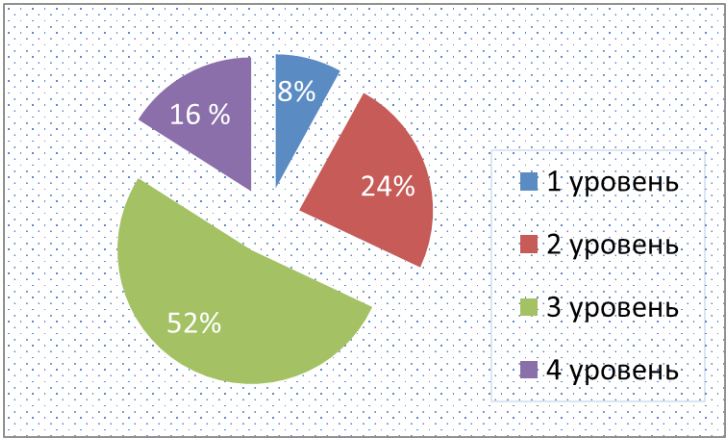

Рис. 1. **Показатели по индикатору «Обработка информации»**

Для представителей 4-го уровня характерна способность перерабатывать большие объемы информации в сжатые сроки, не допуская при этом значительных ошибок. В деловой игре им свойственно дифференциация поступающей информации по степени значимости, выделяют наиболее существенные аспекты проблемной ситуации. Руководители способны формировать целостную модель ситуации, встраивать поступающую информацию в существующую общую схему, делать выводы на основе рациональных умозаключений и реальных фактов, склонны критически оценивать достоверность получаемой информации.

Респонденты 3-го уровня (52 %) стараются представлять информацию в структурированном виде, находят основания для группировки и классификации, а также могут выделить существенные детали, однако испытывают затруднения в понимании больших объемов письменной информации и допускают логические ошибки. Эффективно решают задачи с ограниченным количеством условий и заданным алгоритмом решения, вместе с тем слабо выражена способность формировать целостную систематизированную картину ситуации.

2-й уровень проявили 24 % руководителей. Они не пытаются делать выводы или структурировать передаваемую информацию, остаются на уровне конкретного описания событий, допускают ошибки и противоречия в своих рассуждениях. Наблюдаются трудности в распределении информации по степени важности, или, наоборот, придают излишне большое значение малосущественным деталям, могут упускать некоторые важные условия и допускать субъективные искажения информации, основываясь на эмоциональном отношении к ситуации или общепринятых стереотипах. Дополнительно проявляют невысокий уровень умений сохранять внимание и со-

средоточенность в течение длительного времени на работе с информацией, что приводит к ошибкам в восприятии информации.

Низкий уровень (1-й уровень) показали 8 % респондентов – вносят субъективные искажения в получаемую информацию, плохо ее запоминают и неверно понимают смысл поручений и инструкций.

В деловой игре предполагалось при решении ряда задач использовать соответствующие межличностные стили для направления усилий отдельных членов группы на выполнение задания, брать на себя ответственность для достижения запланированного результата за счет эффективного распределения ресурсов. При принятии окончательного решения для нас было важно увидеть проявление не только самоорганизации собственной деятельности, но и организацию чужих действий. Задачи игры позволяют выявить способность руководителя видеть и достигать максимально благоприятных условий реализации принятых планов, умение заниматься несколькими делами одновременно, легко переключаясь с одного на другое и полностью восстанавливая при этом контекст решаемой задачи. Данные позиции были определены в деловой игре как индикатор «Организаторские качества» (рис. 2).

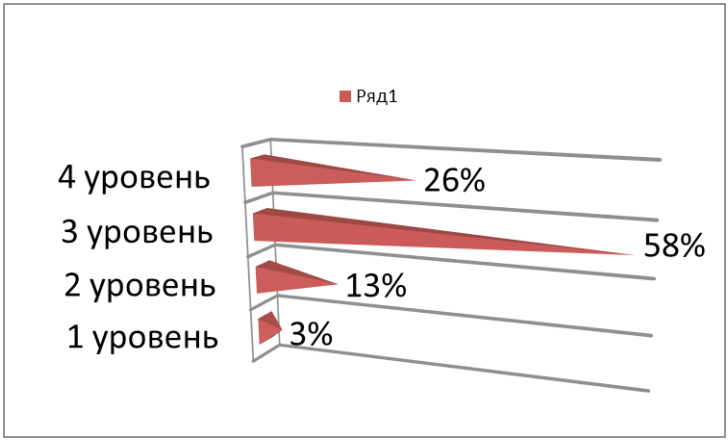

Рис. 2. **Показатели по индикатору «Организаторские качества»**

Как видим из рисунка, 4-й уровень проявили 26 % респондентов. Следует отметить, что руководители данной группы сосредотачивают усилия своей команды по игре на решении задачи в заданное время, другие члены группы интересуются их экспертным мнением. Умеют вести групповую дискуссию, подытоживают окончательное групповое решение. Контролируют и адекватно оценивают имеющиеся в их распоряжении ресурсы и возможности.

Исходя из результатов, можем прогнозировать, что представители данного уровня в реальных условиях управления смогут объективно оценивать степень завершенности и успешность выполнения поставленных задач, при возникновении затруднения, могут при необходимости адаптировать свои планы к изменившейся ситуации.

При сформированности данной компетенции успешно совмещают работу по нескольким направлениям, переключаясь с одной задачи на другую, способны координировать деятельность других.

Для 58 % руководителей характерен 3-й уровень проявления индикатора. Они демонстрирует некоторые успехи в организации и руководстве группой. Если возникают разногласия, выступают в качестве посредника, другие члены группы иногда интересуются их мнением и ищут поддержки. Респонденты проявляют успешность, если необходимо осуществлять достаточно сложную последовательность действий при условии четкой постановки задачи и подробном определении способа ее выполнения, но малоэффективны при самостоятельной подготовке и корректировке планов. Работая одновременно с несколькими задачами, могут забывать об отдельных элементах или условиях выполнения.

2-й уровень выявлен у 13 % респондентов. Попытки организовать группу недостаточно эффективны, теряют направление обсуждения, в результате чего применяют неэффективные попытки сфокусировать группу на задаче. Иногда слишком много говорят или прерывают выступающих. Члены группы редко обращаются за их оценкой или поддержкой. Представители данной группы не всегда адекватны в оценке результатов своей работы. Можем прогнозировать, что в реальных условиях выполнения управленческих задач руководителя будут попадать в цейтнот, откладывать выполнение задач на потом. При необходимости переключиться с одной задачи на другую упускают первую из-под контроля, тратят значительное время на восстановление контекста.

1-й уровень (3 %) – вносят неконструктивный вклад в организацию группового процесса, или же такой вклад вообще отсутствует, склонны к проявлению агрессии, не прикладывают усилий к фокусированию группы на задаче. Отсутствует интерес к своевременному завершению работ, не пытаются изменить способы действия, даже если они неадекватны ситуации, не способны следовать предложенному плану. Действуют непоследовательно, хаотично, не достигая результата. Отсутствует способность координировать деятельность других.

Анализ результатов деловой игры позволяет сделать вывод, что в самонастраивающейся управленческой системе возможны определенные сбои при отсутствии сформированных управленческих компетенций. М. А. Кремень указывает: «факторы, сдерживающие потенциал и результаты работы “системы”, т. е. организации в целом, рабочей группы или од-

ного человека, мы называем “внутренними шумами” (ограничениями). Все управленцы имеют возможности развивать и повышать эффективность своей работы, но для этого они должны осознать области своих ограничений. Эти последние мы и обозначаем как “внутренние шумы” (ограничения)» [5].

«Внутренние шумы» руководителя, на наш взгляд, могут быть использованы в качестве критерия прогностичности и эффективности управленческой деятельности. При анализе видеозаписи деловой игры были получены результаты по индикатору «Стрессоустойчивость», под которым понимаем способность сохранять внешнее спокойствие и высокую работоспособность в ситуациях неопределенности (рис. 3).

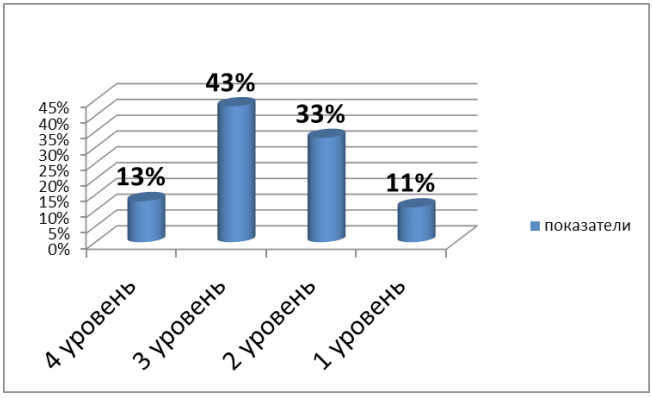

Рис. 3. **Показатели по индикатору «Стрессоустойчивость»**

Руководители, относящиеся к 4-му уровню (13 %), проявили развитые способности сохранять внешнее спокойствие и невозмутимость, активно и энергично влиять на события, демонстрируют уверенное поведение и оптимистический настрой на решение любых проблем. Владеют высоким уровнем критической наблюдательности как умение увидеть и выделить недостатки, выразить замечания без критиканства. Свойственна высокая степень глубины и существенности критических замечаний по содержанию, демонстрируют высокую ответственность за сделанный критический анализ.

Для представителей 3-го уровня (43 %) характерно умение владеть собой в сложных и напряженных ситуациях, демонстрируют, в основном, внешне стабильное настроение, без резких перепадов и излишней агрессивности. Обладают умением видеть и выделять недостатки, логично излают критические замечания, однако не всегда используют аргументированность. Некоторые замечания по содержанию могут быть несущественными, критические замечания часто высказываются ими в отстраненно-жесткой форме.

2-й уровень показали 33 % респондента – настроение и психическое состояние может меняться в зависимости от ситуации, не всегда владеют

собой, могут демонстрировать нестабильность настроения. В проблемных ситуациях испытывают неуверенность или агрессивность. Проявляют низкий уровень критической наблюдательности, бывают придирчивыми, нередко пытаются избегать ответственности за критический анализ.

В ситуации спора и конфликта 11 % руководителей (1-й уровень) демонстрируют неумение владеть собой и неуверенный стиль поведения, отказываются от выполнения сложной деятельности, практически отсутствует умение увидеть и выделить недостатки. Замечания в адрес членов группы поверхностны и несущественны. Несамостоятельны в принятии решений, пытаются опираться на оценку других людей. Нередко выражают замечания в виде жалоб, придирчивы, отказываются от ответственности за проведенный критический анализ, эмоционально нестабильны.

Таким образом, полученные научные выводы позволяют обосновать немаловажное значение для управленческой деятельности такого компонента как анализ индикаторов самонастраивающейся экстремальной системы управления и регулирования. Системы с экстремальной самонастройкой обеспечивают оптимальную настройку в условиях изменения характеристик объекта, человека и возмущающих сил. Практическое внедрение самонастраивающихся экстремальных систем управления и регулирования, по нашему мнению, должно способствовать эффективности управления и регулирования различными проблемными ситуациями.

Список использованных источников

1. *Адизес, И.* Управление жизненным циклом корпорации / И. Адизес. – СПб.: Питер, 2007. – 384 с.

2. *Дубинко, Н. А.* Образ управления в системе психической регуляции деятельности руководящих кадров: монография / Н. А. Дубинко. – Минск: Акад. управления при Президенте Респ. Беларусь, 2019. – 247 с.

3. *Завалишина, Д. Н.* Психологический анализ оперативного мышления / Д. Н. Завалишина. – М.: Наука, 1985. – 221 с.

4. *Конопкин, О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

5. *Кремень, М. А.* Психология управления / М. А. Кремень. – Минск: Акад. управления при Президенте Респ. Беларусь, 2005. – Ч. I. – 184 с.

6. *Райфа, Х.* Анализ решений: Введение в проблему выбора в условиях неопределенности / Х. Райфа. – М.: Наука, 1977. – 407 с.

7. *Степанов, В.* Психологические механизмы актуализации и блокирования управленческих решений (опыт системного описания и конкретного исследовании) / В. Степанов. – Архангельск, 2002. – 118 с.

(Дата подачи: 22.02.2021 г.)

И. С. Журавкина
Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

I. S Zhuravkina
Belorussian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 81´23-057.875:378.147

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

COMPARATIVE ANALYSIS OF PSYCHOLINGUISTIC AND PERSONAL CHARACTERISTICS THE STUDENTS OF DIFFERENT PROFILE OF EDUCATION

В статье отражены результаты сравнительного анализа психолингвистических и личностных характеристик студентов различного профиля обучения. Проведен краткий обзор отечественных и зарубежных исследований по проблеме создания речевых/языковых портретов в зависимости от профессиональной принадлежности. Представлены результаты сравнительного анализа психолингвистических и личностных характеристик студентов различного профиля обучения (новички/эксперты). Выявлены различия между психолингвистическими особенностями письменной продукции студентов, обучающихся на разных факультетах.

Ключевые слова: психолингвистические характеристики письменных текстов; речевая/языковая личность; речевой портрет; профиль образования.

The article has reflected the results of a comparative analysis of the psycholinguistic and personal characteristics of students of various educational profiles. A brief review of domestic and foreign studies on the problem of creating speech/language portraits, depending on professional affiliation, is carried out. The results of a comparative analysis of the psycholinguistic and personal characteristics of students of various educational profiles (beginners/experts) are presented. The differences between the psycholinguistic features of the written production of students studying at different faculties are revealed.

Keywords: psycholinguistic characteristics of written texts; speech/language personality; speech portrait; education profile.

Изучение личности на основе письменной продукции является междисциплинарным предметом и рассматривается в рамках: социологии, языкознания, лингвистики, филологии, психолингивистики, психологии. На основе письменных текстов можно говорить об особенностях личности: ее профессиональных, возрастных и половых характеристиках.

Иследованием профессиональных черт языковой личности в контексте психологии речи занимались такие ученые, как Л. П. Клобукова, Т. М. Ни-

колаева, М. В. Панов. Так, М. В. Панов – автор понятий речевого и фонетического портрета личности – изучал проблему вербализации психолингвистических портретов политических деятелей, ученых, писателей. На основе вербальных высказываний, и опираясь на социальные характеристики респондентов, он создавал фонетический портрет конкретной личности. Такой портрет включал фактологию о принадлежности к определенному социальному слою, наличие в речи диалектных особенностей, указания на возраст и профессию человека [1, с. 73].

Л. П. Крысин, расширив составляющие фонетического портрета, включая морфологические, синтаксические, лексические показатели, особенности стилистического использования разных единиц языка, свойства коммуникативного поведения человека, обосновал общие подходы к обоснованию социолингвистического портрета личности [2].

Продолжая исследования коллективных (речевых/социолингвистических) портретов, Т. М. Николаева проводит исследование речевого поведения в зависимости от ситуации общения [1, с. 73].

Л. П. Клобукова обращает внимание, что при описании языковой личности важно учитывать основные виды речевой деятельности, сферы и ситуации, в рамках которых происходит речевое общение [3].

Т. П. Тарасенко подчеркивает, что профессиональная общность, к которой прнадлежит личность, отражается в ее речевом портрете. Автор определяет речевой портрет как совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определённого социума в отдельно взятый период существования и отмечает, что в речевом портрете возможны: возрастные, гендерные, психологические, социальные, этнокультурные и лингвистические особенности [4, с. 8].

Ряд ученых (Е. А. Бабушкина, Г. А. Китайгородская, Л. П. Клобукова) отмечают перспективность создания коллективного речевого портрета личности, который позволил бы судить о речевых характеристиках целого социума и обобщил присущие данному сообществу явления. Так, Е. А. Бабушкина отмечает, что каждый говорящий ориентируется на коммуникативное сотрудничество с адресатом, на поиск наиболее эффективных форм общения и взаимопонимания. Каждый человек, по ее мнению, является личностью социальной, деятельность которой связана с окружающим его речевым сообществом, включая территориальную, социальную и этническую принадлежность говорящего [5, с. 10].

Речевой портрет, или функциональная модель языковой личности, по мнению Г. А. Китайгородской и Н. Н. Розановой, содержит следующие уровни:

1) вербально-семантический (владение лексикограмматическим фондом языка − лексикон);

2) лингво-когнитивный (картина мира − тезаурус);

3) система коммуникативных ролей (мотивов, целей), которые определяют поведение личности в процессе коммуникации (прагматикон) [6, с. 4].

Изучая понятие речевого портрета, С. В. Леорда отмечает, что каждая языковая личность может рассматриваться как языковая личность индивидуума, так и языковая личность определенной социальной общности [7, с. 7]. Лингвистический термин «речевой портрет», прежде всего, фокусирует внимание на способности человека отмечать доминантные личностные смыслы. В дальнейшем понятие речевого портрета стали использовать такие известные лингвисты, как Т. Г. Винокур, Т. И. Ерофеева, Е. А. Земская, Л. П. Крысин, Н. Н. Розанова, К. Ф. Седов, В. Д. Черняк.

Исследование профессиональной речи специалистов разных профессий, определение ее критериев и показателей является важным направлением психолингвистики. Изучая речь в криминалистике и судебной психологии, В. И. Батов, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович [8, с. 29] формулируют общие требования к речи следователя. Она должна быть максимально краткой, ясной и простой по выбору слов и синтаксическому строю. В экспертизе авторства текстов, по мнению исследователей, используются в основном методы анализа формальных характеристик письменной речи: характеристики лексического богатства текстов, выражающиеся через показатели отношений различных слов ко всем словам данного текста; относительная распространенность различных частей речи в данном тексте; средняя длина предложений [8].

Таким образом, в лингвистике рассматривается «речевая личность», человек как носитель языка, совокупность его способностей к речевой деятельности, т. е. комплекс психологических и психофизиологических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевую продукцию.

Для психолингвистики наиболее актуальным становится понятие «языковая личность», предложенное Ю. Н. Карауловым. Основываясь на теории языковой личности, автор определяет языковую личность как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых высказываний (текстов). Тексты, по мнению Ю. Н. Караулова, различаются по степени структурно-языковой сложности, по глубине и точности отражения действительности, по определенной целевой направленности [9, с. 43].

Изучением языковой личности занимались такие ученые, как Л. А. Власова, Н. А. Фомина, Е. Ю. Чеботарева. Они отмечали, что в тексте как речевом продукте могут быть отражены половозрастные, социальные и национальные признаки субъекта [10].

Изучением профессиональной речи в Республике Беларусь занимались Н. Т. Ерчак, Л. В. Марищук, О. К. Войтко. Качества профессиональной речи в исследовании Н. Т. Ерчака представляют собой систему, основанием кото-

рой являются образы, эмоции, знаки. Н. Т. Ерчак, анализируя магнитозаписи речи учителей, лекторов, актеров, определил сравнительную степень выраженности в ней каждого изучаемого речевого качества, подтвердив, что она определяется целями и задачами профессиональной деятельности [11].

Профессиональная речевая деятельность психолога, по мнению Л. В. Марищук и О. К. Войтко, может быть представлена такими компонентами, как профессиональная терминология и культура речи. Под культурой речи они понимают совокупность качеств, которые оказывают наибольшее воздействие на адресата с учетом конкретной ситуации и в соответствии с поставленными целями и задачами [12, с. 64]. Для эффективного речевого общения психолога с клиентом, по их мнению, необходимы такие качества речи, как содержательность, выразительность, этичность. В то же время словесно-логическое мышление является предиктором информативности, понятийной точности, грамотности и уверенности речи [12].

О профессиональной и интеллектуальной компетентности, эмоциональном состоянии, общей и речевой культуре можно судить в результате анализа письменных текстов человека (на основе психолингвистических показателей). К психолингвистическим характеристикам письменной продукции относят: объем речевой продукции (в словах и предложениях); средний размер предложения; коэффициент словарного разнообразия; коэффициент глагольности; коэффициент логической связности [13].

Таким образом, языковой портрет – это совокупность языковых характеристик, позволяющих создавать и воспринимать речевые высказывания, знания о которых позволяют более эффективно строить процесс межличностного взаимодействия.

Цель данного исследования − изучение личностных характеристиках студентов разного профиля обучения на основе психолингвистических характеристик создаваемых ими текстов в контексте когнитивного подхода. Исследование предполагало проверку гипотезы: различия в психолингвистических (а, следовательно, и личностных) характеристиках студентов обусловлено их профилем обучения.

В исследовании приняли участие 502 студента УВО: УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка» (далее – БГПУ) (n = 276), УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (далее – БГУКИ) (n = 37), УО «Барановичский государственный университет» (далее – БарГУ) (n = 189).

Изучение речевой продукции студентов БГПУ проводилось на двух факультетах: факультете социально-педагогических технологий (далее – ФСПТ), где студенты получают специальности: педагог социальный; педагог социальный и педагог-психолог; социальный работник (социально-педагогическая деятельность); филологическом факультете (далее – ФФ), где студенты обучаются по специальностям: белорусский язык и литература;

белорусский язык и литература, иностранный язык; русский язык и литература; русский язык и литература, иностранный язык.

В БарГУ в качестве испытуемых выступили студенты, обучающиеся на факультете педагогики и психологии (далее – ФПП), включая такие специальности, как практическая психология; социальная педагогика; дошкольное образование; начальное образование; геоэкология; обслуживающий труд и изобразительное искусство.

Исследование в БГУКИ проходило на факультете традиционной белорусской культуры и современного искусства (далее – ФТБКСИ), где студенты обучаются по таким специальностям, как режиссура праздников; декоративно-прикладное искусство; народное творчество.

Студенты разных УВО условно были разделены на категории «новички» и «эксперты» в зависимости от отношения к письменным текстам как продукту их профессиональной деятельности. В категорию «эксперты» вошли студенты БГПУ и БГУКИ.

Подбор диагностического инструментария производился на основе сопоставления показателей по методике «Письмо другу» с идентичными личностными характеристиками. Для проведения сравнительного анализа личностных и психолингвистических характеристик студентов разного профиля образования был использован следующий инструментарий:

1. Методики, направленные на изучение психических состояний студентов: «Диагностика психических состояний» (ДПС) Г. Айзенка; «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (ОПАИЭТ) Л. А. Курганского и Т. А. Немчинского.

2. Методики, изучающие уровень агрессивности студенческой аудитории: «Опросник уровня агрессивности» (ОУА) А. Басса и М. Перри; «Личностная агрессивность и конфликтность» (ЛАК) Е. П. Ильина и П. А. Ковалева.

3. Методика на изучение вербального интеллекта: «Тест структуры интеллекта» (ТСИ) Р. Амтхауэра (вербальная часть).

4. Методики исследования психолингвистических характеристик письменной продукции: «Письмо другу» (ПД), онлайн семантический анализ текста (Seo). Обработка данных осуществлена в системе IBM SPSS Statistics 19 при помощи Н-критерия Краскела-Уоллиса, который применяется для изучения различий между группами переменных. В данном случае были проведены множественные сравнения показателей студентов всех факультетов.

В результате проведеннго исследования были обнаружены следующие различия (табл. 1).

Таблица 1

Статистически значимые показатели по психолингвистическим и личностным характеристикам студентов

Методики, шкалы/УВО	ФСПТ, m	ФФ, m	ФТБКСИ, m	ФПП, m	H	p-уровень
Методика «Письмо другу»						
Количество служебных слов	56,0	49,0	55,0	47,0	20,23	0,000
Количество глаголов	41,0	34,5	45,0	38,0	12,89	0,005
К глагольности	18,3	18,4	20,3	18,8	10,16	0,017
К логической связности	1,01	0,9	1,0	0,8	14,36	0,003
Семантический анализ текста						
Количество абзацев	3,2	4,5	6,5	5,5	47,40	0,000
Количество предложений в абзаце	12,0	7,3	5,8	6,2	66,00	0,000
Количество слов в предложении	11,0	10,0	15,0	11,0	8,49	0,037
Количество уникальных слов	133,0	118,0	132,0	123,0	11,15	0,011
Методика «Тест структуры интеллекта»						
Аналогии	10,0	11,0	11,6	9,7	16,35	0,001
Методика «Диагностика психических состояний»						
Тревожность	7,8	7,5	10,0	8,2	11,85	0,008
Фрустрация	7,3	7,0	10,2	6,8	9,26	0,026

Окончание таблицы 1

Методики, шкалы/УВО	ФСПТ, m	ФФ, m	ФТБКСИ, m	ФПП, m	H	p-уровень
Агрессивность	7,4	7,6	8,7	6,5	12,57	0,006
Методика «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности»						
Напряжение	10,2	9,6	11,4	9,4	10,61	0,014
Комфортность	10,3	9,2	10,6	10,4	9,10	0,028
Методика «Личностная агрессивность и конфликтность»						
Наступательность	2,7	2,7	3,8	2,6	14,07	0,003
Подозрительность	4,6	4,2	4,9	5,2	13,63	0,004
Методика «Опросник уровня агрессивности»						
Физическая агрессия	17,6	17,0	20,0	18,8	10,87	0,013
Враждебность	18,8	18,2	22,8	21,5	28,64	0,000
Общий уровень агрессивности	57,0	53,0	63,0	59,5	22,51	0,000

В результате установлено, что студенты ФТБКСИ получили более высокие результаты по показателю вербального интеллекта (субтест «Аналогии») (рис. 1), по сравнению со студентами ФСПТ (H = 0,011; p = 0,001) и ФПП (H = 0,006; p = 0,001). Студенты ФТБКСИ в своих текстах используют большее количество глаголов по сравнению со студентами ФФ (H = 0,005; p = 0,022) и у них более высокий коэффициент глагольности, чем у студентов ФСПТ (H = 0,025; p = 0,017) и ФФ (H = 0,040; p = 0,017), что свидетельствует об их активности и возбужденном состоянии студенческой аудитории.

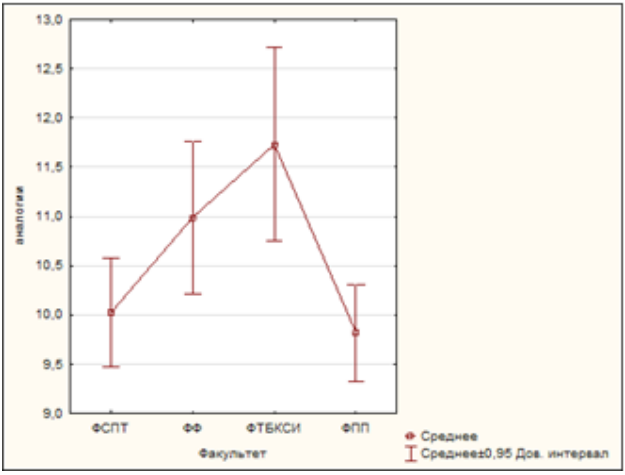

Рис. 1. **Показатели вербального интеллекта, ТСИ (субтест «Аналогии»)**

Полученные результаты по психолингвистическим показателям письменной продукции студентов ФТБКСИ подтверждаются и результатами по личностным методикам. Так, было установлено, что студенты ФТБКСИ склонны к более частым переживаниям тревоги по сравнению со студентами ФСПТ (H = 0,018; p = 0,008) и ФФ (H = 0,005; p = 0,008); чаще испытывают состояние неопределенности, чем студенты ФФ (H = 0,049; p = 0,026) и ФПП (H = 0,018; p = 0,026); у них выше агрессивность по отношению к окружающим по сравнению со студентами ФПП (H = 0,011; p = 0,006); чаще проявляют мобилизующее состояние по сравнению со студентами ФПП (H = 0,030; p = 0,014); испытывают настороженность и обидчивость по сравнению со студентами ФСПТ (H = 0,005; p = 0,000) и ФФ (H = 0,002; p = 0,000); и, соответственно, имеют более высокий уровень агрессии по сравнению со студентами ФСПТ (H = 0,023; p = 0,000) и ФФ (H = 0,000; p = 0,000).

Психолингвистические показатели письменной продукции студентов ФСПТ по сравнению с другими студентами имеют следующие особенности: большее количество предложений в абзаце, чем у студентов ФФ (H = 0,000; p = 0,000), ФТБКСИ (H = 0,000; p = 0,000) и ФПП (H = 0,000; p = 0,000); больше уникальных слов, чем у студентов ФФ (H = 0,017; p = 0,010); чаще используют служебные слова по сравнению со студентами ФФ (H = 0,031; p = 0,000) и ФПП (H = 0,000; p = 0,000) и у них выше коэффициент логической связности (рис. 2), чем у студентов ФПП (H = 0,002; p = 0,003).

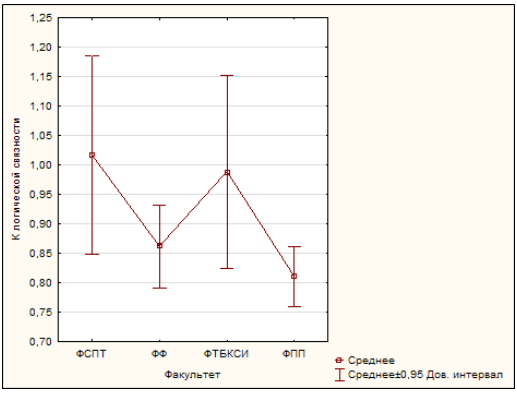

Рис. 2. **Показатели коэффициента логической связности**

В результате можно констатировать, что психолингвистические показатели письменной продукции студентов ФСПТ соответствуют высокому коэффициенту логической связности, который обеспечивает гармоничное сочетание служебных связующих слов как синтаксических конструкций в предложениях.

Таким образом, можно сделать вывод, что различия студентов по показателям психолингвистических и личностных характеристиках обусловлены различием в их профиле обучения.

Преобладание по психолингвистическим характеристикам письменной продукции (количество слов, уникальных, служебных, предложений в абзаце, коэффициент логической связности) можно отметить у студентов ФСПТ, будущих педагогов социальных, педагогов-психологов и социальных работников.

У студентов ФТБКСН психолингвистические характеристики письменной продукции – высокий коэффициент глагольности – свидетельствует о проявлении активности, взаимосвязан с ярко проявляющимися личностными характеристики, включая тревожность, фрустрацию, наступатель-

ность, агрессивность, что, возможно, связано с будущей профессиональной особенностью: яркостью и харизматичностью при выступлениях.

Список использованных источников

1. *Николаева, Т. М.* Социолингвистический портрет и методы его описания / Т. М. Николаева // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики: доклады всесоюз. науч. конф. – М., 1991. – Ч. 2. – С. 73–75.

2. *Крысин, Л. П.* Русское слово, свое и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л. П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 889 с.

3. *Клобукова, Л. П.* Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация. – М., 1997. – Вып. 1. – С. 28–29.

4. *Тарасенко, Т. П.* Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. … канд. филол. наук: 09.00.00 / Т. П. Тарасенко. – Краснодар, 2007. – 26 с.

5. *Бабушкина, Е. А.* Речевой портрет личности: фонетические характеристики / Е. А. Бабушкина // Вестник бурятского государственного университета. – 2012. – № 11. – С. 7–11.

6. *Китайгородская, М. В.* Русский речевой портрет: фонохрестоматия / М. В. Китайгородская [и др.]. – М.: Просвещение, 1995. – 432 с.

7. *Леорда, С. В.* Речевой портрет современного студента: Речь русских студентов на рубеже XX–XXI веков / С. В. Леорда: монография. – Германия: Lambert Academic Publishing, 2012. – 144 с.

8. Речь в криминалистике и судебной психологии / А. А. Леонтьев [и др.]. – М.: Наука, 1977. – 62 с.

9. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 7-е изд. – М.: ЛКИ, 2009. – 263 с.

10. *Журавкина, И. С.* Психолингвистические характеристики текстов и личностные особенности студентов / И. С. Журавкина // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст.: в 2 ч. / Респ. инст. проф. обр.; отв. ред. О. С. Попова. – Минск, 2020. – Ч. 1. – С. 103–110.

11. *Ерчак, Н. Т.* Психология профессиональной речи учителя: учеб.-метод. пособие / Н. Т. Ерчак. – Минск: МГЛУ, 2004. – 143 с.

12. *Марищук, Л. В.* Типология профессиональной речевой деятельности студентов психологов / Л. В. Марищук О. К. Войтко // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / редкол.: В. А. Гайсенок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2018. – С. 222–230.

13. *Лобанов, А. П.* Квантование учебных текстов как преодоление транзактной дистанции субъектов образовательного процесса / А. П. Лобанов, И. С. Журавкина // АiВ – № 10. – 2018. – С. 44–52.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

А. В. Исаева, А. П. Немкович, Е. В. Самаль
Российский государственный социальный университет,
филиал в Минске

V. Isaeva, A. P. Nemkovich, E.V. Samal
The Russian state social university, branch in Minsk

УДК 159.9.072

ПРИМЕНЕНИЕ КАРЬЕРНОГО КОУЧИНГА И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

APPLICATION OF CAREER COACHING AND CONSULTING IN CORRECTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF MANAGERS OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS

В данной статье анализируется проблема профессионального выгорания руководителей коммерческих организаций и особенности его коррекции с помощью карьерного коучинга и консультирования. Проведенное исследование позволило доказать, что технология карьерного коучинга способствует быстрому и эффективному снижению уровня профессионального выгорания, а карьерное консультирование, как следующий этап, является эффективным и быстрым методом достижения карьерных целей для лиц, прошедших коррекцию профессионального выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание; коммерческая организация; руководитель; карьера; коррекция; коучинг; карьерное консультирование.

This article analyzes the problem of professional burnout of heads of commercial organizations and the peculiarities of its correction using career coaching and consulting. The study proved that career coaching technology contributes to a rapid and effective reduction in the level of professional burnout, and career consulting, as the next stage, is an effective and quick method of achieving career goals for persons, who have undergone professional burnout correction.

Keywords: professional burnout; a commercial organization; manager; career; correction; coaching; career consulting.

В современных условиях становление и развитие многих предприятий, включая и коммерческие организации, происходит под воздействием экономических и социально-психологических факторов, ориентации на переход к инновационной экономике. При этом резко возрастает уровень конкуренции, организации вынуждены приспосабливаться к современной инфраструктуре отношений. Усиление такой социальной напряженности провоцирует рост числа «выгоревших» специалистов. В особенности это относится к руководителям коммерческих организаций, так как в услови-

ях жесткой конкуренции и динамически изменяющихся условий рыночной экономики им необходимо работать еще интенсивнее, забывая про себя и отдых, постоянно быть готовым к быстрому реагированию на происходящие изменения и взятию ответственности за принятые решения. Такой ритм работы с высокой нервно-психической, эмоциональной и интеллектуальной напряженностью провоцирует появление стресса, перетекающего в хроническое состояние с истощением эмоциональных и личностных ресурсов, и как результат наступает профессиональное выгорание. В подобном состоянии руководитель не способен качественно выполнять свои задачи, а, следовательно, растет напряженность и конфликтность в организации, снижается качество оказываемых услуг его сотрудниками, что ведет к потере клиентов и партнеров, а, следовательно, резко меняется финансовое благосостояние компании и качество жизни самого руководителя.

Необходимо отметить, что проблема выгорания не является новой, она многократно становилась темой для исследований, как за рубежом, так и в отечественной науке. Наиболее известны работы в области выгорания таких авторов, как Х. Дж. Фрейденберг, К. Маслач (C. Maslac), С. Джексон, М. Бариш (M. Burish), К. Чернис (C. Cherniss), В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, В. Е.Орел, Е. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, М. М. Скугаревская и др. Исследователи уделяли и уделяют большое внимание детерминантам и факторам развития феномена выгорания, стадиям и особенностям его протекания, а также возможным негативным его последствиям. Существует ряд, в основном зарубежных, исследований, которые посвящены изучению вклада субъективных факторов в формирование и развитие эмоционального выгорания, таких как переживание одиночества, социального сравнения, несправедливости в профессиональных и социальных отношениях (Б. П. Бунк, В. Б. Шауфели, Дж. Ф. Юбек, R. Miller, R. Leiter и др.). Мнения большинства авторов сводятся к тому, что синдром профессионального выгорания – это процесс, в котором профессиональные установки и поведение изменяются негативным образом в ответ на продолжительные профессиональные стрессы, которые могут формироваться на трех уровнях: индивидуальном, межличностном и организационном [1]. Вместе с тем следует отметить, что в области изучения профессионального выгорания лиц, занимающих руководящие должности в коммерческих организациях, представлено незначительное количество исследований, и еще меньше работ посвящено изучению форм работы по коррекции данного феномена среди указанных лиц.

Таким образом, актуальность данного исследования обуславливается, с одной стороны, недостаточностью исследований в области профессионального выгорания лиц, занимающих руководящие должности в коммерческих организациях, и, с другой стороны, необходимостью создания научно-обоснованных техник и стратегий коррекции негативных последствий выгора-

ния у данной категории. Применение карьерного коучинга в коррекции профессионального выгорания, на наш взгляд, способно внести весомый вклад в решение данной проблемы, так как карьерный коучинг – это технология, направленная на раскрытие потенциала личности с целью максимального повышения его эффективности [2]. А карьерное консультирование способно быстро и эффективно помочь клиенту достичь осознанных профессиональных целей после проведенной коррекции.

Технологиям применения коучинга посвящено достаточно много работ зарубежных авторов, таких как И. К. Адизес, Т. Голви, Д. Гоулман, Г. Кимси-Хауз, Дж. Уитмор, Д. Харрис и др. Особое значение имеют работы Т. Голви, так как именно он предложил новую технологию развития персонала на основе принципов спортивной игры, и его последователя Дж. Уитмора, который ввел в широкий оборот термин «коучинг» [2; 3]. Среди российских авторов можно выделить работы М. Даниловой и А. Савкина, которые выпустили первую книгу в России в области коучинга «Коучинг по-русски: смелость желать» [4], описывая новую на тот момент технологию развития персонала – коучинг. В последующем коучинг стал набирать популярность, и многие авторы обращали свое внимание на психологические факторы коучинга. Так, А. В. Перцев и И. И. Карнаух стали рассматривать коучинг как психологическую технологию, которая может помочь раскрыть человеку новые перспективы его жизни [5]. Весьма много исследовательских работ посвящено вопросам применения коучинга в образовательном процессе (Л. М. Андрюхина, Л. Д. Желдоченко), в области развитии управленческих кадров (Л. Н. Симонова, Е. А. Ермакова, И. Л. Добротворский), обучения и развития персонала (А. Д. Савкин, М. А. Данилова, С. А. Рогачев, Д. В. Ненашев и др.). На белорусском пространстве активно используется технология коучинга, представленная в работах и тренинговых проектах М. Дернаковского, рассматривающих коучинг как технику высокой эффективности [6].

Однако анализ литературы показал, что применение технологии коучинга в работе с «выгоревшими» руководителями, недостаточно широко представлено, что говорит о необходимости подобного рода исследований. Исходя из вышесказанного, цель нашего исследования – доказать эффективность применения карьерного коучинга и консультирования в коррекции профессионального выгорания руководителей коммерческих организаций. В ходе исследования проведены: анкета – для изучения социально-демографических характеристик испытуемых; опросник «Отношение к работе и профессиональное выгорание» (В. А. Винокур); тест «Методика диагностики иррациональных установок» (А. Эллис); методика диагностики коммуникативных установок В. В. Бойко; методика «Диагностика самоэффективности» (Дж. Маддукс, М. Шеер); опросник для оценки качества жизни (Н. Е. Водопьянова). Для анализа полученных результатов применялись методы математико-статистического анализа: корреляционный и сравни-

тельный анализ. Исследование проводилось на базе ООО «Административный ресурс» с ноября 2020 года по февраль 2021 года. Респондентами выступили 76 менеджеров высшего и среднего звена коммерческих организаций, из них 28 мужчин и 48 женщин. Средний возраст в выборке составил 40,8 лет (от 30 до 56 лет); средний общий стаж работы – 18,4 лет; средний стаж управленческой деятельности – 7,4 года.

Исследовав социально-психологические факторы, связанные с профессиональным выгоранием руководителей коммерческих организаций, мы пришли к следующим выводам.

Низкий уровень выраженности профессионального выгорания наблюдается лишь у 33 % опрошенных руководителей (25 чел.), средний – характерен для 25 % (19 чел.), высокий уровень выявлен у 42 % руководителей (32 чел.), им в наибольшей степени свойственно ощущение эмоционального и физического истощения, эмоциональной подавленности, отсутствие увлеченности своей работой, нежелание общаться с коллегами и партнерами.

Руководители, находящиеся в состоянии профессионального выгорания, менее эффективны как в предметной деятельности, так и в межличностном общении. Это приводит к избеганию ведения «рискованных» проектов, оттягиванию решений сложных задач и проблем, снижению энтузиазма по отношению к работе, безразличию к конечным результатам и «застреванию» на мелких деталях, не соответствующих сложившейся ситуации. В межличностном общении такие руководители дистанцируются от сотрудников и клиентов, теряют уверенность в себе, а порой, наоборот, проявляют чрезмерную жесткость по отношению к своим подчиненным, проявляя неадекватную критичность и раздражительность.

Для «выгоревших» руководителей свойственна ярко выраженная иррациональная установка долженствования в отношении себя и катастрофизация. Высокий уровень профессионального перфекционизма свидетельствует о тенденции предъявлять к себе и другим сверхвысокие требования либо воспринимать других людей как излишне требовательных и придирчивых. В связи с чем проявляется подход к работе по принципу «все или ничего», а в выполненной работе акцентируется внимание только на ошибках и недочетах.

Появление профессионального выгорания не взаимосвязано со стажем работы и семейным положением. Сравнительный анализ показал, что составляющие профессионального выгорания не имеют статистически достоверных отличий по полу, кроме самооценки в работе, женщины предъявляют к себе требования выше, нежели мужчины, в отношении повышения своего профессионального уровня.

Профессиональное выгорание коррелирует с умением правильно организовывать свой распорядок дня и особенно отдыха. Замечено, что у тех респондентов, которые умеют найти свободное время на удовлетворяющее

их хобби или интересный отдых, меньше выражены признаки профессионального выгорания и неудовлетворенности качеством своей жизни.

В целом, в ходе исследования было установлено, что для большинства современных руководителей характерен высокий уровень профессионального выгорания, в структуре которого наибольшую выраженность имеют такие компоненты, как эмоциональное и физическое истощение, снижение удовлетворенности работой и оценкой ее значимости, профессиональный перфекционизм, нарушение межличностного взаимодействия, проявление иррациональных установок, снижение качества жизни и эффективности. Подтвердилось предположение о том, что последствиями профессионального выгорания являются эмоциональная и личностная отстраненность, негативные установки по отношению к себе, другим и работе. Предположение о том, что высокая напряженность на работе будет влиять на развитие выгорания, не подтвердилось. Оно может выступать поводом для возникновения стрессового, напряженного состояния и только в том случае, если накладывается на определенные личностные (установки, потребности, мотивы и цели, стереотипы восприятия) и ситуационные факторы.

В соответствии с целью исследования, после проведения первичной диагностики были сформированы экспериментальная и контрольная группы испытуемых (по 15 человек). Применение U-критерия Манна–Уитни доказало, что у представителей этих групп нет различий в уровне выраженности составляющих профессионального выгорания. С экспериментальной группой в дальнейшем проводилась работа, направленная на коррекцию профессионального выгорания с помощью разработанной программы, включающей приемы и техники карьерного коучинга и консультирования.

Следует сказать несколько слов о специфике карьерного коучинга и консультирования, и соответственно о целях и задачах карьерного коуча и карьерного консультанта в рамках нашего исследования.

Основная задача карьерного коуча – построить совместную работу так, чтобы клиент смог проработать негативные эмоции и сформулировать свои ключевые проблемы: определить «помехи» и негативные аспекты своей деятельности, мешающие актуальным карьерным целям; увидеть пути и возможности достижения оптимального результата; взять на себя ответственность за свое профессиональное будущее и будущее организации; проявить желание осознанно и инициативно действовать в заданном направлении. Карьерный коуч выстраивает партнерские отношения с клиентом, помогает ему объективно оценить свою профессиональную ситуацию, осознать и скорректировать поведенческие, эмоциональные или психологические проблемы, которые могут препятствовать желаемым карьерным целям. Поддерживает в принятии обоснованных решений относительно дальнейшего профессионального развития и карьерного движения, исходя из ценностей и потенциала клиента. Это всегда диалог на равных, коуч не дает советов и рекомендаций,

признавая клиента экспертом своей собственной жизни. При поиске решений коуч ориентирован на установку «я не знаю, но клиент знает».

Карьерный консультант является экспертом рынка труда, он знает тенденции найма в различных сферах и отраслях бизнеса, уровень дохода специалистов, основные требования и запросы собственников компаний к своему менеджменту и способствует построению карьеры. После работы с коучем он уточняет, с какими трудностями сталкивается или может столкнуться клиент на работе. Совместно с ним анализирует цели и задачи компании, организационную структуру, функциональные обязанности и уровень ответственности клиента, взаимоотношения в коллективе, получая информацию о бизнес-процессах, корпоративной культуре и планах развития компании, о реальном статусе клиента в корпоративной иерархии, профессиональных достижениях, упущениях и неудачах. Работа с консультантом – это возможность разобраться в сложной ситуации, выйти из конфликта интересов, увидеть новые карьерные возможности и перспективы, расставить приоритеты и позволить себе принимать своевременные решения. Он предлагает решения и даёт рекомендации по выстраиванию карьеры, повышению личной эффективности и достижению финансового успеха.

Работа с испытуемыми экспериментальной группы проводилась по индивидуальной программе, в форме личных встреч либо удаленных консультаций, а также включала самостоятельную работу клиента между встречами по предложенным заданиям и рекомендациям к ним. После реализации программы была проведена повторная диагностика, направленная на анализ динамики изменений показателей профессионального выгорания у руководителей контрольной и экспериментальной групп. В результате чего стало возможным доказать эффективность программы карьерного коучинга в коррекции профессионального выгорания, так как произошли существенные изменения в динамике рассматриваемых показателей с тенденцией к снижению, в экспериментальной группе, в отличие от контрольной группы (подтверждено применением Т-критерия Вилкоксона).

В результате проведенной работы произошла трансформация самооценки испытуемых, что повлияло на их способность к адекватному формированию критериев собственной профессиональной эффективности, а также на нормализацию эмоционального фона, привело к снижению выраженности эмоционального истощения, неадекватного эмоционального реагирования и отстраненности. Карьерный коучинг способствовал формированию навыков произвольного управления своей жизнью и эмоциями, развитию эмоциональной гибкости и отходчивости, способности управлять своим поведением за счет управления эмоциями, что благоприятно сказалось на психосоматическом и психовегетативном состоянии испытуемых (анализ последующих с ними бесед). В результате руководители смогли переосмыслить аспекты своей профессиональной активности, переоценить

и расставить акценты в удовлетворенности своей работой, организацией, ее условиями, возможностями карьерного роста, а также материальной и другими составляющими. Впоследствии, когда испытуемые пришли в свое «ресурсное состояние» и смогли четко сформулировать свои профессиональные цели (запросы), карьерный консультант включился в работу и смог достаточно быстро и эффективно (2–3 встречи) помочь руководителям достигнуть желаемого ими профессионального результата в работе. Благодаря карьерному консультированию руководители смогли более ясно увидеть и осознать свои сильные стороны, свои возможности и ресурсы, которые позволили им стать более творческими и эффективными в решении рабочих задач и возникающих трудностей в профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенное исследование и последующая работа с использованием карьерного коучинга и консультирования показала, что современный бизнес-консультант, готовый работать с профессиональным выгоранием, должен уметь разбираться не только в различных отраслях бизнеса и производства, знать рынок труда, владеть методами оценки компетенций, понимать специфику функционирования организаций разного типа и бизнес-процессов, но также должен иметь знания и опыт в сфере карьерного коучинга и консультирования. А работу по коррекции профессионального выгорания руководителей необходимо рассматривать как важный компонент и ресурс профессионально-личностного саморазвития руководителя, так как эффективное разрешение профессиональных задач и возникающих трудностей способствует актуализации личностного и профессионального потенциала руководителя, а, следовательно – дальнейшему совершенствованию их деятельности и профессиональному развитию.

Список использованных источников

1. *Орел, В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 1. – Т. 1. – С. 90–101.

2. *Голви, Т.* Работа как внутренняя игра. Раскрытие личного потенциала / Т. Голви. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 266 с.

3. *Уитмор, Дж.* Внутренняя сила лидера. Коучинг как метод управления персоналом / Дж. Уитмор. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 312 с.

4. *Савкин, А. Д.* Коучинг по-русски – смелость желать / А. Д. Савкин, М. А. Данилова. – СПб.: Речь, 2003. – 112 с.

5. *Карнаух, И. И.* Коучинг: успех после успеха / И. И. Карнаух, А. В. Перцев. – М.: Феникс, 2011. – 112 с.

6. *Дернаковский, М.* Техники коучинга высокой эффективности / М. Дернаковский, Г. МакДэниел. – Минск: Смэлток, 2020. – 114 с.

(Дата подачи: 22.02.2021 г.)

А. С. Калугина
Белорусский государственный университет, Минск

H. S. Kaluhina
Belarusian State University, Minsk

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОБИДЫ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ

FEATURES OF THE EXPERIENCE OF RESENTMENT BY MEN AND WOMEN

В данной статье рассматриваются психологические и социально-демографические факторы переживания обиды. Сравнивается их влияние на выраженность обиды как личностного свойства у мужчин и у женщин.

Ключевые слова: обида как переживание и как личностное свойство; психологические и социально-демографические факторы обиды.

This article examines the psychological and socio-demographic factors of experiencing resentment. Their influence on the severity of resentment as a personal property in men and women is compared.

Keywords: resentment as an experience and as a personal property; psychological and socio-demographic factors of resentment.

Обида является отрицательным эмоциональным состоянием, проявляющимся в ощущении несправедливости и беспомощности, которое возникает при рассогласовании ожиданий и реального поведения субъектов по взаимодействию, в ситуациях, которые имеют для индивида личностную значимость [1, с. 7]. Обида как свойство личности может иметь различные проявления: в виде действия, ответной реакции, вербального или физического воздействия.

Исследователи сходятся во мнении, что возникновение обиды возможно только по отношению к близким людям, с которыми у индивида установлена тесная эмоциональная связь [2, с. 332]. В связи с этим термин «обида» зачастую употребляют некорректно. К примеру, в ситуации, когда человек сталкивается с грубостью в общественном транспорте. В данной ситуации корректнее было бы использовать слово «возмущение».

Нередко случается так, что человек, длительное время пребывающий в ситуации, в которой значимые люди причиняют ему обиду, начинает приписывать другим несуществующие мотивы поведения. Такой индивид будет в каждой фразе и каждом поступке видеть искаженный смысл, находя косвенные причины для обиды [3, с. 163].

Как правило, обида состоит из гнева к обидчику и жалости к себе. Нередко это переживание сопровождается и другими чувствами, многое зависит от самого индивида, переживающего данную эмоцию. Принято считать, что причины и проявления обиды у мужчин и женщин значительно различаются. Бытует мнение, что женщины чаще мужчин испытывают обиду, поскольку обладают повышенной эмоциональной чувствительностью и возбудимостью [4, с. 59–64].

Существует стереотипное представление о том, что женщины используют обиду как средство манипуляции своим супругом. При этом следует помнить, что обида может стать причиной кризиса семейных отношений и, впоследствии, развода.

Обида определяется как отрицательное эмоциональное состояние, переживаемое в виде несправедливости и беспомощности, возникающее в результате рассогласования ожиданий и реального поведения субъектов по взаимодействию, в ситуациях, имеющих личностную значимость. Как результат частого переживания обиды развивается обида как устойчивое личностное свойство (обидчивость), которое проявляется в выраженной склонности индивида обижаться в различных ситуациях общения, в чувствительности к нарушению взаимодействия и застревании на переживании обиды, а также в частом переживании обиды в процессе межличностного общения. Обида как устойчивое свойство личности начинает развиваться с детства, когда ребенок начинает манипулировать поведением родителей с помощью обиды.

В ходе анализа литературных источников по интересующей нас проблеме, мы выделили и охарактеризовали основные психологические и социально-демографические факторы обиды как личностного свойства в супружеских отношениях. К психологическим факторам обиды как личностного свойства относятся:

• *эгоцентризм* – фактическая неспособность индивида рассматривать чужую точку зрения, как заслуживающую интереса;

• *завышенная самооценка* – это искаженное представление человека о себе, неадекватное завышение своих способностей и значимости;

• *завышенный уровень притязаний* – несоответствие способностей индивида и цели, которую он желает достигнуть;

• *агрессивность* – стремление индивида причинить окружающим вред.

К социально-демографическим факторам обиды как личностного свойства относятся:

• *наличие детей.* С появлением ребенка неизбежно возникает необходимость принятия и исполнения новых социальных и семейных ролей. В ситуации, когда поведение одного из супругов не соответствует взглядам на распределение семейных ролей другого супруга, неизбежно зарождается чувство обиды;

• *наличие собственной жилплощади.* Согласно результатам исследований, отсутствие собственной жилплощади является наиболее острой проблемой для молодых семей из стран СНГ, и нередко именно эта проблема становится причиной развода [5, с. 13–20];

• *характер отношений с соседями.* Поскольку взаимоотношения и общение являются важнейшими формами существования людей, так важно уметь устанавливать с соседями дружелюбные (продуктивные) отношения.

• *повторное вступление в брак.* Данный фактор интересует нас, поскольку является легко отслеживаемым, а также играет немаловажную роль в возникновении обиды. Как уже отмечалось ранее, обида у индивида возникает только в отношении значимых людей, к которым также относятся супруги. Повторное вступление в брак может создать условия для сравнения нынешнего супруга с предыдущим, что может являться поводом для возникновения обиды.

Актуальность исследования заключается в том, что в современной отечественной психологии обнаруживается небольшое количество исследований обиды как личностного свойства в супружеских отношениях.

Выборку исследования составили 120 респондентов. В качестве опрашиваемых были выбраны семейные пары в возрасте от 20 до 40 лет со стажем супружеской жизни не более 10 лет. Такие рамки стажа супружеской жизни были установлены исходя из классификации кризисных периодов в браке. Принято считать, что к десятому году супружеской жизни пара преодолевает два основных кризисных периода в браке. Первый кризис, с которым сталкиваются молодые супруги, наступает уже в первый год брака. Статистика показывает, что данный кризис служит поводом для расторжения половины всех заключенных браков [6, с. 141–145]. Вероятно, это объясняется тем, что в первый год совместной жизни супруги вынуждены активно адаптироваться к особенностям поведения друг друга, учиться понимать и принимать своего партнера. Именно поэтому на данном этапе супружеского взаимодействия неизбежными являются ситуации, в которых будет возникать обида.

Вторым наиболее ярким кризисом супружеских отношений является промежуток от трех до семи лет семейной жизни. В этот период случается снижение психологического статуса партнера, романтические настроения в отношениях исчезают, происходит рассогласование взглядов на решение бытовых проблем, а также зачастую возникает непринятие контраста образа партнера в добрачном периоде и в браке. Ситуация усугубляется тем, что у многих семейных пар в этот напряженный период рождаются дети. Расхождение взглядов супругов на воспитание и уход за ребенком также становятся катализатором обиды.

Несмотря на то, что кризисы супружеских отношений проявляются и на более поздних сроках семейной жизни, интереса для нас они не представляют.

Общая гипотеза нашего исследования гласит, что на обидчивость в супружеских отношениях влияют психологические (эгоцентризм, самооценка, уровень притязаний, агрессивность), а также социально-демографические факторы (наличие детей, характер отношений с соседями, наличие собственной жилплощади, повторное вступление в брак).

Согласно *частной гипотезе,* существуют половые различия в выраженности обиды как личностного свойства: жены более обидчивы, чем мужья.

В качестве эмпирического метода применялся метод опроса. Для сбора эмпирических данных использовались следующие диагностические методики:

1. Опросник «Экспресс-диагностика уровня самооценки» Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова.

2. Методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) С. В. Духновского.

3. Опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой.

4. Тест «Диагностика личностного эгоцентризма» Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова.

5. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева (шкалы «нетерпимость к мнению других» и «мстительность», определяющие показатель негативной агрессии субъекта, а также шкала обидчивости).

После сбора эмпирических данных мы приступили к статистической обработке данных. С помощью критерия χ^2 Пирсона мы выявили различия в степени проявления обидчивости в зависимости от пола испытуемых. В результате статистической обработки нами было получено значение $\chi^2 = 7{,}3$. Уровень значимости $p = 0{,}02 < 0{,}05$, что указывает на значимость различий. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень выраженности обидчивости в зависимости от пола респондента

Пол	Низкий уровень обидчивости	Средний уровень обидчивости	Высокий уровень обидчивости
Ж	17 (28 %)	33 (55 %)	10 (17 %)
М	29 (48 %)	28 (47 %)	3 (5 %)
Всего:	46 (38 %)	61 (51 %)	13 (11 %)

Исходя из полученных результатов, мы можно сделать вывод, что среди женской части выборки чаще встречается средний уровень обидчивости, а среди мужской – низкий. Такие различия можно объяснить тем, что

женщины склонны преувеличивать и искажать смысл слов собеседника, в отличие от мужчин, воспринимающих информацию более буквально [7, с. 118].

На следующем этапе статистической обработки была рассчитана корреляция между возрастом испытуемых и уровнем их обидчивости. В результате было выявлено, что и у мужчин, и у женщин отсутствует значимая взаимосвязь между возрастом и уровнем обидчивости ($p > 0,05$).

Далее с помощью Т-теста Стьюдента для зависимых выборок была определена степень выраженности обидчивости у мужей и жен. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Различия в степени выраженности обидчивости у мужей и жен

	Среднее	**Стандартное отклонение**	***t***	***p***
Обидчивость (мужья)	3,933	1,990	–	–
Обидчивость (жёны)	4,766	2,438	-2,352	0,022

В результате анализа нами было выявлено, что мужья и жены на достоверном уровне различаются по выраженности обидчивости ($p = 0,02 < 0,05$). Исходя из сопоставления средних показателей можно сделать вывод, что у жен уровень обидчивости в среднем выше, чем у мужей.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены следующие особенности выраженности обидчивости у мужчин и женщин: большинство женщин имеют средний уровень обидчивости, в то время как большинство мужчин – низкий. Высоким уровнем обидчивости обладает большее количество женщин, чем мужчин. Уровень обидчивости мужчин и женщин не связан с их возрастом. При сопоставлении уровня обидчивости мужей и жен в рамках одной семьи, выявлено, что жены более склонны к обидчивости, чем мужья.

Далее при помощи множественного регрессионного анализа было проверено, оказывают ли влияние на обидчивость психологические факторы (самооценка, агрессивность, удовлетворенность браком, уровень притязаний и эгоцентризм) у мужчин и у женщин. Установлено, что у мужчин на достоверном уровне на обидчивость оказывают влияние такие психологические факторы, как агрессия и уровень притязаний. Чем ниже уровень притязаний и агрессии у мужчины, тем более он склонен обижаться. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 3

Результаты множественного регрессионного анализа для определения влияния психологических факторов на обидчивость у мужчин

Обидчивость	Стандартизированные регрессионные коэффициенты, β	Стандартная ошибка, β	Регрессионные коэффициенты, b	Стандартная ошибка, b	Уровень значимости, p
Свободный член	–	–	5,31	1,31	0,00
Агрессия	-0,33	0,14	-0,22	0,1	0,02
Уровень притязаний	-0,39	0,11	-0,19	0,05	0,00

У женщин на достоверном уровне на обидчивость оказывают влияние такие психологические факторы, как самооценка, агрессия и эгоцентризм. Исходя из полученных результатов, более склонными к обиде являются женщины с высокой самооценкой и уровнем эгоцентризма, но обладающие низким уровнем агрессии (табл. 3).

Таблица 4

Результаты множественного регрессионного анализа для определения влияния психологических факторов на обидчивость у женщин

Обидчивость	Стандартизированные регрессионные коэффициенты, β	Стандартная ошибка, β	Регрессионные коэффициенты, b	Стандартная ошибка, b	Уровень значимости, p
Свободный член (смещение)	–	–	2,56	1,66	0,12
Самооценка	0,55	0,16	0,15	0,04	0,00
Агрессия	-0,30	0,1	-0,36	0,12	0,00
Эгоцентризм	0,22	0,1	0,07	0,03	0,04

Следовательно, мы видим, что на обидчивость у мужчин и у женщин оказывают влияние различные психологические факторы.

Последним этапом нашего исследования было выявление влияния на обидчивость у мужчин и у женщин социально-демографических факторов (наличие детей, наличие собственной жилплощади, характер отношений с соседями и повторное вступление в брак). Статистическая обработка производилась при помощи многофакторного дисперсионного анализа.

Нами было выявлено совместное влияние на женскую часть выборки таких факторов, как наличие собственной жилплощади и отношения с соседями, а также отдельное влияние фактора наличия детей. Результаты представлены на рисунках 1 и 2, соответственно.

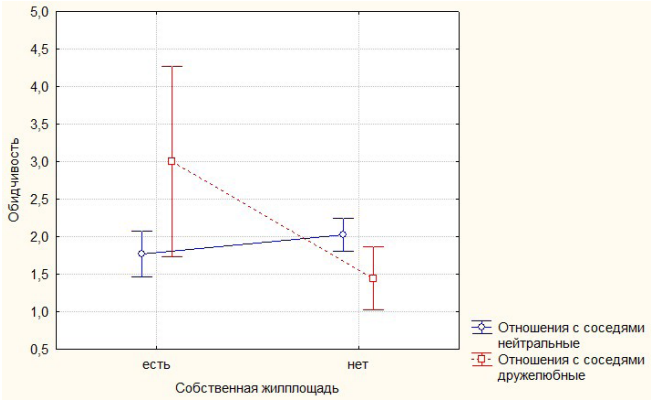

Рис. 1. **Взаимное влияние факторов отношения с соседями и наличие собственной жилплощади на уровень обидчивости у женщин**

На данном рисунке отражено, что при наличии собственной жилплощади и дружелюбных отношениях с соседями женщины являются менее обидчивыми. Наличие данных факторов способствует тому, что женщине не приходится сталкиваться с агрессией со стороны соседей или сожителей. Наличие собственной жилплощади позволяет комфортно проводить свободное время, дает возможность побыть наедине с собственными мыслями, расслабиться. Таким образом, данные факторы способствуют выстраиванию гармоничных отношений с окружающими, что может привести к снижению уровня обиды.

Рисунок 2 отражает, что наличие детей способствует снижению уровня обидчивости у женщин. Данные результаты также можно объяснить с той позиции, что наличие детей способствует повышению удовлетворенности браком.

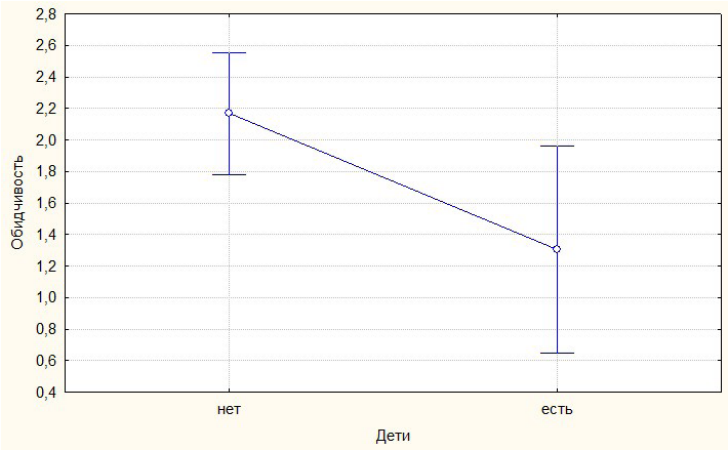

Рис. 2. **Влияние наличия детей на уровень обидчивости у женщин**

Для мужской части выборки не было выявлено статистически значимых социально-демографических факторов, влияющих на уровень обидчивости.

Таким образом, в состав психосоциальных факторов обидчивости входят:

1) у мужчин – уровень притязаний и агрессия;

2) у женщин – эгоцентризм, самооценка и агрессия, а также наличие детей, дружелюбные отношения с соседями и наличие собственной жилплощади.

Не выявлены в составе факторов обидчивости: удовлетворенность браком, уровень образования, повторное вступление в брак. Общая гипотеза исследования подтвердилась частично, частная – полностью.

Список использованных источников

1. *Апуневич, О. А.* Психологические особенности преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07 / О. А. Апуневич; Курский гос. пед. ун-т, – Курск, 2001. – 16 с.

2. *Изард, К.* Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.

3. *Бодалев, А. А*. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 328 с.

4. *Гарькавец, С. А.* Гендерные особенности инсталляции обиды / С. А. Гарькавец, С. И. Яковенко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Серія «Психологія». – Харьков, 2016. – Вип. 59. – С. 59–64.

5. *Дичюс, П.* Развод и его причины в Литовской ССР / П. Дичюс // Человек после развода. – Вильнюс, 1985. – С. 13–20.

6. *Качанова, О. И.* Семейные кризисы и пути их преодоления / О. И. Качанова // Молодой ученый. – 2011. – № 10 (33). – Т. 2. – С. 141–145.

7. *Шевчук, Д. А.* Деловое общение / Д. А. Шевчук. – Ростов на/Д., 2007. – 192 с.

(Дата подачи: 23.02.2021 г.)

И. Л. Кишея, А. В. Астрейко
Барановичский государственный университет, Барановичи

I. L. Kisheya, A. V. Astreiko
Baranovichi State University, Baranovichi

УДК 159.9

ПАТРИОТИЗМ И ИДЕНТИЧНОСТЬ: ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

PATRIOTISM AND IDENTITY: FEATURES OF THE MANIFESTATION OF SOCIOCULTURAL AND CIVIL IDENTITY IN STUDENT YOUTH

В статье содержится обзор взаимосвязи понятий «патриотизм» и «идентичность». Актуализируется особенность взаимосвязи и специфика проявления социокультурной, гражданской идентичности, а также патриотизма в сознании индивида. Приводятся результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей социокультурной идентичности и представленности когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов гражданской идентичности у студенческой молодежи.

Ключевые слова: патриотизм; идентичность; социокультурная идентичность; гражданская идентичность; студенты педагогических специальностей.

The article provides an overview of the relationship between the concepts of «patriotism» and «identity». The peculiarity of the relationship and the specificity of the manifestation of sociocultural, civic identity, as well as patriotism in the consciousness of the individual are updated. The article presents the results of an empirical study to identify the features of sociocultural identity and the representation of the cognitive, motivational and behavioral components of civic identity among students.

Keywords: patriotism; identity; sociocultural identity; civic identity; students of pedagogical specialties.

В современных условиях категория «патриотизм» является весьма востребованной в социальной практике. Такая востребованность связана с особыми внешнеполитическими и внутригосударственными событиями. В данной ситуации сформирован решительно ясный запрос на усиление

патриотических качеств и патриотического сознания молодежи, которые выступают ключевой составляющей социокультурной и гражданской идентичности личности. Важность патриотизма обуславливается тем, что он является базисом в объединении и гармонизации современного белорусского общества и, самое главное, современной молодежи. В связи с чем в действующей атмосфере глобализации требуется сохранение своего культурного наследия и своеобразия, «цивилизованной» национальной и гражданской идентичности, базирующихся на патриотизме, актуализация данных идентичностей в сознании молодого поколения. Поэтому проблема национальной идентичности не теряет своей актуальности на протяжении времени и, особенно, в сегодняшних условиях.

Необходимо отметить, что вопрос идентичности становится особо актуальным в неоднозначные, кризисные, переломные моменты в развитии общества и страны. Социокультурная и гражданская идентичность обуславливаются особенностями социокультурной, политической, экономической и образовательной ситуацией в стране.

Социокультурная идентичность представляет собой часть индивидуальной «Я-концепции», происходящая от знаний индивида о собственном групповом членстве в сочетании с ценностными и эмоциональными проявлениями этого членства. То есть, можно сразу «чувствовать» себя и «частью национальной культуры» и представителем гражданского сообщества. Гражданская же идентичность, ее формирование и существование, невозможны без идентификации себя со своей страной, ее территорией, социальными отношениями, культурой, то есть – с государственной идентичностью [1–2]. Также важным компонентом гражданской идентичности выступает патриотизм, который «наполняет» ее ценностно-чувственным содержание [3].

В связи с чем совершенно очевидно, что современное общество не сможет полноценно функционировать без фундаментализации этно-гражданских ценностей, и приобщения к ним всего социума и, в частности, важной его категории – молодежи. И поэтому, изучение особенностей проявления социокультурной и гражданской идентичности у подрастающего поколения является актуальной задачей, так как позволит констатировать особенности представленности данных идентичностей в сознании молодежи.

Все выше указанное обусловило *цель данного исследования:* выявление особенностей проявления социокультурной и гражданской идентичности у студенческой молодежи. В исследовании приняли участие студенты Барановичского государственного университета. Объем выборки составил 80 студентов педагогических специальностей факультета «Педагогики и психологии», а так же факультета «Славянских и германских языков».

С целью изучения особенностей проявления социокультурной идентичности, а также таких компонентов, как региональная идентичность

и расизм, была использована методика «Определение социокультурной идентичности» (О. В. Крупенко, О. В. Фролова) [4]. Для определения степени выраженности когнитивного, мотивационного и поведенческого компонента гражданской идентичности применялась методика «Выявление уровней гражданской идентичности учащейся молодежи» (Е. А. Курганов) [4].

Перейдем к рассмотрению полученных результатов.

Проанализируем эмпирические данные об особенностях социокультурной идентичности у студентов, полученные при помощи методики «Определение социокультурной идентичности».

Результаты изучения по шкале «Социокультурная идентичность» представлены на рисунке 1.

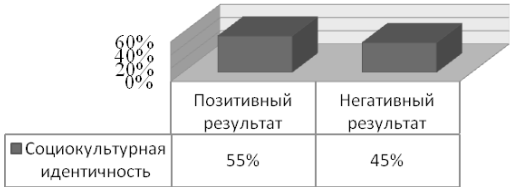

Рис. 1. **Результаты изучения «социокультурной идентичности» у студентов педагогических специальностей**

Таким образом, можно констатировать, что у большинства студентов (55 %) педагогических специальностей выявлена позитивная выраженность «социокультурной идентичности. «Негативный» результат выраженности «социокультурной идентичности» составляет 45 %.

В целом можно заключить, что для студентов педагогических специальностей характерно осознание своей принадлежности к культуре, позволяющее им определить свое место в социокультурном пространстве. Социкультурная идентичность проявляется в том, что студенты знают историю своего этноса, не страдают от стереотипов, сложившихся по отношению к нации. Им характерно усвоение и принятие основных базовых ценностей общества, проявление национального индивидуального самосознания. Также можно предположить, что данная идентичность придает респондентам уверенность, формирует чувство безопасности и социальной защищенности.

Рассмотрим выявленные показатели по шкале «региональная идентичность» (результаты представлены на рис. 2).

Полученные результаты позволяют заключить что, у большинства студентов педагогических специальностей отмечается негативный результат (91,25 %) выраженности «региональной идентичности». Позитивный результат «региональной идентичности» выявлен у 8,75 % испытуемых.

Необходимо акцентировать внимание на том, что наряду с выявленной позитивной социокультурной идентичностью для молодежи не свойствен-

на идентификация себя с определенной территорией, регионом и местом жительства. Респонденты не демонстрируют необходимое присущее чувство общности к определенной территории: не связывают свое будущее с родным краем, не привязанные к тому месту, где они родились. Также для студентов педагогических специальностей не характерно «причастие» ко всему, что происходит в регионе, который они считают своим «родным».

Проанализируем показатели, полученные по шкале «расизм» (результаты представлены на рис. 3).

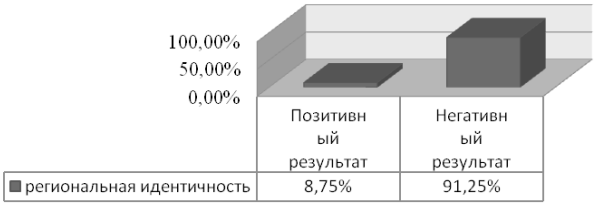

Рис. 2. **Результаты изучения «региональной идентичности» у студентов педагогических специальностей**

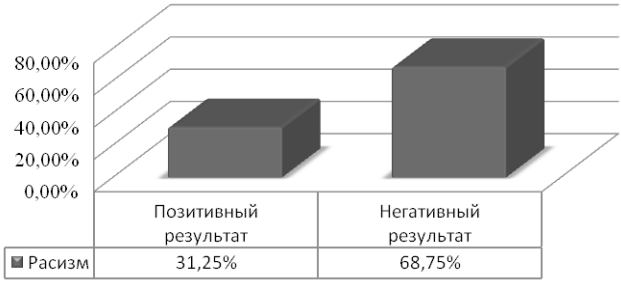

Рис. 3. **Результаты изучения «расизма» у студентов педагогических специальностей**

Полученные данные указывают на то, что у большинства студентов (68,75 %) отмечается неприемлемое отношение к данному явлению. «Позитивный» результат выраженности расизма составляет 31,25 %.

Можно предположить, что полученные результаты, связанные с тем, что студенты педагогических специальностей толерантно воспринимают представителей любых национальностей, чувствуют себя достаточно уютно в обществе людей другой национальности.

Далее проанализируем результаты особенности проявления и выраженности гражданской идентичности, полученные с помощью методики «Выявление уровней гражданской идентичности учащейся молодежи».

Опишем показатели по шкале «когнитивный компонент» гражданской идентичности:

• для большинства студентов педагогических специальностей характерен средний уровень выраженности «когнитивного компонента» – 86,25 %;

• высокий уровень выраженности данного компонента отмечается у 12,5 % респондентов;

• низкий уровень – у 1,25 % опрошенных.

Полученные результаты указывают на то, что студенты педагогических специальностей имеют «базовые» патриотические знания, а также постоянно расширяют свой кругозор в данной области, связанный с пополнением информации о культуре своего народа, истории, традициях.

Также нами был изучен «мотивационный компонент» гражданской идентичности у студентов педагогических специальностей (результаты представлены на рис. 4).

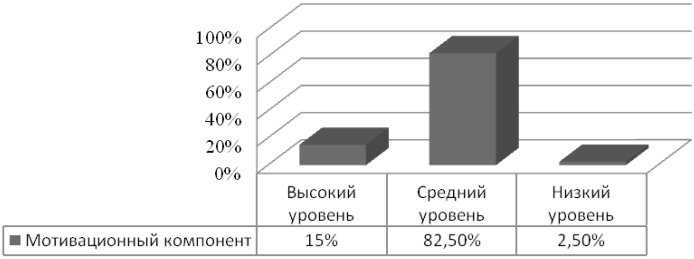

Рис. 4. **Представленность «мотивационного компонента» гражданской идентичности у студентов педагогических специальностей**

Согласно данным, представленным на рисунке 4, можно заключить, что у большинства студентов педагогических специальностей отмечается средний уровень выраженности «мотивационного компонента» – 82,5 %. Высокий уровень выраженности «мотивационного компонента» констатирован у 15 % респондентов, низкий уровень – у 2,5 %.

Из этого следует, что большинство студентов педагогических специальностей готовы вести диалог и сотрудничать с людьми разных убеждений, национальных культур и религий. Респонденты демонстрируют возможность и готовность к защите своей родины, своего народа, а также активное участие в экологической деятельности страны.

Далее проанализируем результаты, которые были получены по шкале изучения «поведенческого компонента» гражданской идентичности у студентов (результаты представлены на рис. 5).

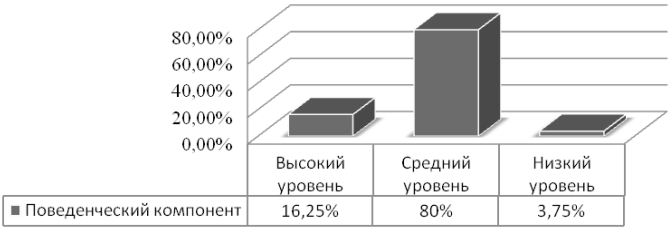

Рис. 5. **Представленность «поведенческого компонента» гражданской идентичности у студентов педагогических специальностей**

В целом следует, что для большинства испытуемых характерен средний уровень выраженности (80 %) данного компонента. Высокий уровень выраженности данного компонента отмечается у 16,25 %, низкий уровень – у 3,75 % респондентов.

Это говорит о том, что большинство студентов педагогических специальностей принимают ведущие ценности своей национальной культуры. Для них характерна готовность к действиям в защиту родины, своего народа, а также участие в патриотической деятельности и диалог с представителями других национальностей.

По результатам изучения социокультурной и гражданской идентичности с целью констатации особенностей проявления данных видов идентичности был проведен статистический анализ данных. Для подсчета корреляции был использован критерий – непараметрический коэффициент корреляции Спирмена.

Опишем выявленные взаимосвязи.

Так, между шкалой «когнитивный компонент гражданской идентичности» (методика «Выявление уровней гражданской идентичности учащейся молодежи») и уровнем региональной идентичности (методика «Определения социокультурной идентичности») выявлена значимая, прямая, умеренная связь ($r = 0,32$; $p = 0,000833$). Из этого следует, что чем выше показатели когнитивного компонента гражданской идентичности, тем выше уровень региональной идентичности респондента.

Полученные результаты можно объяснить тем, что чем выше будут у испытуемых имеются знания о принадлежности к социальной общности, знания об особенностях «малой родины», тем выше будет уровень их региональной идентичности.

Между шкалой «поведенческий компонент гражданской идентичности» (методика «Выявление уровней гражданской идентичности учащейся молодежи») и уровнем социокультурной идентичности (методика «Определения социокультурной идентичности») найдена значимая, прямая, слабая связь

(r = 0,3; p = 0,001). Из этого следует что, чем выше показатели поведенческого компонента гражданской идентичности, тем выше уровень социокультурной идентичности респондента.

Результаты можно объяснить тем, что социокультурная идентичность предполагает стереотипный набор поведенческих атрибутов, что значительно повышает уровень гражданской идентичности, то есть для респондентов характерно умение реализовывать представление и знания о социокультурной идентичности в действиях и деятельности, а также умение устанавливать причинно-следственные связи между поведением и социокультурной идентичностью.

Также между шкалой «поведенческий компонент гражданской идентичности» (методика «Выявление уровней гражданской идентичности учащейся молодежи») и уровнем расизма (методика «Определения социокультурной идентичности») выявлена значимая, прямая, умеренная связь (r = 0,3; p = 0,00083). Из этого следует, что чем выше показатели поведенческого компонента гражданской идентичности, тем ниже показатели расизма респондента. Это объясняется тем, что у респондентов присутствует желание участвовать в мероприятиях, направленных на решение национальных, региональных, проблем общества, что значительно снижает уровень расизма в следствие диалога с представителями других культур.

Между шкалой «когнитивный компонент гражданской идентичности» (методика «Выявление уровней гражданской идентичности учащейся молодежи») и уровнем социокультурной идентичности (методика «Определения социокультурной идентичности») найдена значимая, прямая, слабая связь (r = 0,19; p = 0,04). Из этого следует, что чем выше показатели когнитивного компонента гражданской идентичности, тем выше показатели социокультурной идентичности респондента.

Результаты объясняются тем, что у испытуемых имеются знания, содержащие информацию об особенностях и специфике собственной нации, а также присутствует «набор» устойчивых черт, которые позволяют той или иной группе отличать себя от других, что значительно повышает уровень социокультурной идентичности.

Так, между шкалой «мотивационный компонент гражданской идентичности» (методика «Выявление уровней гражданской идентичности учащейся молодежи») и уровнем социокультурной идентичности (методика «Определения социокультурной идентичности») выявлена значимая, прямая, умеренная связь (r = 0,37; p = 0,000075). Из этого следует, что чем выше показатели мотивационного компонента гражданской идентичности, тем выше показатели социокультурной идентичности респондента.

Полученный результаты можно объяснить тем, что респондентам присуще действительная социокультурная идентичность, при которой ими осознаются ценности и традиции общества, а также присутствует жела-

ние придерживаться той социальной группе, в которой они находятся, что в целом значительно повышает уровень их социокультурной идентичности.

Таким образом, проведенный выше анализ полученных данных позволяет констатировать следующие особенности.

У студенческой молодежи отмечается позитивно сформированная социокультурная идентичность, что указывает на положительную динамику в сфере сохранения и поддержания уникальности белорусского этноса. Однако, наряду с выявленной положительной динамикой, был зафиксирован низкий уровень региональной идентичности, что указывает на недостаточную осознаваемость и идентификацию себя с местом своего рождения, со своей «малой родиной». Позитивный результат отмечен по шкале «расизм»: студенты не приемлют данной формы поведения по отношению к представителям других наций.

Студенческая молодежь имеет средние показатели сформированности гражданской идентичности:

• у студентов педагогических специальностей есть желание участвовать в общественной жизни своей страны;

• отмечается активная гражданская позиция;

• присутствует «нормальный» гражданский патриотизм;

• студентам свойственно уважение к истории своей родины и ответственности за ее судьбу, готовность к действиям по защите своей родины, своего народа. Также для студентов педагогических специальностей характерна готовность к ведению диалога и сотрудничества с людьми разных убеждений.

Полученные статистические данные свидетельствуют о том, что особенности гражданской идентичности студентов педагогических специальностей находятся во взаимосвязи с уровнем их социокультурной, региональной идентичности, а также уровнем проявления расизма.

Таким образом, на основе выше рассмотренного можно констатировать, что формирование и развитие здорового гражданского патриотизма, а также учет особенностей проявления социокультурной и гражданской идентичности в сознании молодежи являются чрезвычайно важными факторами, наличие которых будет способствовать преодолению кризиса национальной идентичности у всех представителей белорусского этноса и молодежи в частности.

Список использованных источников

1. *Дробижева, Л. М.* Гражданская, этническая и региональная идентичность: вчера, сегодня, завтра / Л. М. Дробижева. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2013. – 485 с.

2. *Кожанов, И. В.* Гражданская и этническая идентичность: проблема взаимосвязи и взаимозависимости / И. В. Кожанов. – М.: Аспект Пресс, 2013. – 152 с.

3. *Дьякова, В. В.* Молодежь в современной России: патриотизм и гражданская идентичность / В. В. Дьякова // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2012. – № 10. – С. 135–138.

4. *Дмитриева, Н. В.* Диагностика идентичности / Н. В. Дмитриева. – Новокузнецк: КузГПА, 2012. – 134 с.

(Дата подачи: 24.02.2021 г.)

Н. П. Климова
Республиканский институт высшей школы, Минск

N. Klimova
Republican Institute of Higher Education, Minsk

УДК 159.99

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С КОМПОНЕНТАМИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ

THEORETICAL ASPECTS OF RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE WITH THE COMPONENTS OF PERSONAL LIFE

В статье рассмотрена проблематика эмоционального интеллекта личности в контексте взаимосвязи его компонентов с компонентами жизнестойкости. Рассмотрены понятия эмоциональный интеллект, жизнестойкость, компоненты жизнестойкости. Проведен анализ современных психологических исследований по заявленной тематике.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; жизнестойкость; взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и жизнестойкости.

The article deals with the problems of emotional intelligence of a person in the context of the relationship of its components with the components of resilience. The concepts of emotional intelligence, resilience, components of resilience are considered. The analysis of modern psychological research on the stated topic is carried out.

Keywords: emotional intelligence; resilience; the relationship between the components of emotional intelligence and resilience.

Проблематика изучения личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями продолжает оставаться актуальной темой в мире современной психологии на протяжении уже нескольких последних десятков лет.

Ежегодно появляются новые исследования, где эмоциональный интеллект рассматривается учеными, в том числе и представителями белорусской науки, во взаимодействии с самыми различными компонентами психики,

получая весьма интересные с точки зрения практики применения результаты [14].

Задача настоящего исследования – изучить параллель компонентов эмоционального интеллекта и компонентов жизнестойкости и проанализировать наличие взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и жизнестойкостью личности.

Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного человека, характеризуются в научных трудах, посвященных изучению психологии, как условия экстремальные и стимулирующие развитие стресса. Одновременно с улучшением качества жизни, развитием медицины, науки и технологий современному человеку ежедневно приходится переживать большой спектр эмоций, проживая десятки микроконфликтов и стрессовых ситуаций, связанных с политическими, информационными, социально-экономическими, экологическими и другими факторами.

Адаптируясь к такому напряжению, человеку приходится вырабатывать навыки решения проблем и приобретать «качества», которые помогут ему успешно самореализоваться в этом мире [1, с. 151].

Одним из важнейших критериев такой адаптации психики человека к современным условиям жизни, безусловно, является высокий уровень его эмоционального интеллекта.

В отечественной научной литературе существует достаточное количество подходов и трактовок сущности понятия эмоционального интеллекта [15].

Так, Г. Г. Гарскова интерпретирует данный феномен как способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза.

М. А. Манойлова рассматривает эмоциональный интеллект как способность к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого, основными компонентами которой выступают эмпатия, терпимость (толерантность), ассертивность, самооценка личности.

И. С. Степанов указывает, что эмоциональный интеллект является динамичным интегральным психологическим образованием, определяющим успешность межличностного взаимодействия, адекватную самооценку, позитивное мышление, а также лидерские способности личности, основанные на осознании значимости эмоций и умении ими управлять.

И. Н. Мещерякова также определяет эмоциональный интеллект как сложное интегративное образование, включающее в свою структуру когнитивный, поведенческий и собственно эмоциональный компоненты, обеспечивающие осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих и влияющие на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие [17].

Т. И. Солодкова акцентирует внимание на том, что эмоциональный интеллект является релевантным личностным ресурсом преодоления синдрома выгорания.

Выявлено, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению своей и чужой эмоциональной сферой. Это обусловливает более высокую адаптивность и эффективность в общении [2, с. 57].

Необходимо также отметить, что насколько успешно человек справляется с жизненными трудностями, зависит от его личностного потенциала, который определяет степень личностной зрелости [3].

В зарубежной психологии аналогией конструкции «личностный потенциал» является понятие «hardiness» – «жизнестойкость».

Жизнестойкость подразумевает под собой меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [5, с. 3].

Понятие жизнестойкости как психологический феномен начали рассматривать относительно недавно. Впервые этот психологический фактор сопротивляемости стрессу был идентифицирован американскими психологами Сьюзен Кобейса и Сальватором Мадди в начале 80-х гг. XX в.

В своих исследованиях С. Кобейс с коллегами обнаружили, что лица, пережившие стресс и оставшиеся здоровыми, имеют особую личностную диспозицию, впоследствии названную жизнестойкостью.

С. Мадди, ученик Гордона Олпорта и Генри Мюррея, рассматривал феномен жизнестойкости с точки зрения целостного подхода к личности. Его длительное исследование личностных характеристик сотрудников одной из компаний, которые в условиях постоянно действующего стресса не только не покинули компанию, но и улучшили свою профессиональную деятельность, привели к выявлению у данных служащих структуры установок и умений, способствующих превращению ситуации стресса в ситуацию проявления своих возможностей [4].

В 2000 году представитель отечественной психологии, Леонтьев Дмитрий Алексеевич, предложил обозначать это понятие на русском языке как «жизнестойкость».

Феномен жизнестойкости является неотъемлемым личностным образованием, развивающимся в процессе жизни человека. Человек обнаруживает жизнестойкость в определенных ситуациях вне зависимости от знаний и пониманий этой данности личности.

По словам В. П. Зинченко, «личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия». Решение жизненных проблем в непредсказуемом мире – это вопросы личностного развития человека [6].

Вместе с тем, на сегодняшний день в психологической науке до сих пор нет единого видения сущности этого понятия, поскольку значение его схоже с различными терминами, в разное время вводимыми в понятийный аппарат психологической науки и философии: «жизнеспособность» (Б. Г. Ананьев), «мужество творить» (Р. Мэй), «укорененность в бытии» (М. Хайдеггер), «трансценденция» (С. Л. Рубинштейн), «зрелость» (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Г. Олпорт, С. Мадди считает, что наличие именно этой личностной характеристики обеспечивает человеку совладание с жизненными трудностями [5]. Жизнестойкость также рассматривается различными представителями современной науки как интегральная характеристика личности, как определенная степень «живучести» (Л. А. Александрова, А. А. Лебедева), как «отвага быть» (П. Тиллих), «действовать вопреки», «укорененность в бытии» (М. Хайдеггер), «способность преодоления самого себя» (Д. А. Леонтьев), «способность превращать проблемные ситуации в новые возможности» (С. А. Богомаз), «ключевой ресурс» (С. Мадди, А. Н. Фоминова), «упругость» (К. Л. Кумпфер, М. Дирст). Т. В. Конюхова рассматривает жизнестойкость личности как особый паттерн установок освоения социокультурного пространства.

Обобщив, можно сформулировать концепт, что согласно современным представлениям, эффект жизнестойкости на физическое и психическое благополучие опосредован оценкой стрессовой ситуации и репертуаром стратегий совладания. При высокой жизнестойкости оцениваемая степень угрозы снижается, а прогноз эффективности возможных мер совладания улучшается, что ведет к уменьшению дистресса; в репертуаре стратегий совладания жизнестойкой личности преобладают активные – центрированные на проблеме и поиске социальной поддержки – модели поведения [7].

Жизнестойкость в теории С. Мадди включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Вовлеченность (commitment) представляет собой «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек, у которого высоко развит компонент вовлеченности, получает удовольствие от собственной деятельности. Отсутствие подобной убежденности порождает ощущение себя «вне» жизни [5].

Контроль (control) определяется как убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь [5].

Под принятием риска в теории С. Мадди понимается убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию

за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного. Предполагается, что человек, рассматривающий жизнь в качестве способа приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [8].

Человек постоянно совершает выбор неизменности (прошлого), который оставляет на месте, и выбор неизвестности (будущего), который продвигает вперед, создает перспективу развития личности, позволяет приобрести ценный опыт понимания социокультурного взаимодействия, самопознания, расширяет поле социокультурного пространства. Противоположностью принятия рискам является ощущение угрозы [9].

Таким образом, жизнестойкость следует считать общей диспозицией, базовым ядром личности, что придает ей устойчивость, самоэффективность в разных сферах, защищает от стресса, позволяет превратить изменения в возможности, обеспечить успешную социализацию в социокультурном пространстве современного общества [11].

Вопрос взаимосвязи жизнестойкости личности и уровня эмоционального интеллекта пролеживается в научных исследованиях многих современных отечественных ученых.

П. Е. Григорьев в своем исследовании жизнестойкости с эмоциональным интеллектом у студентов медицинского вуза отмечает, что жизнестойкость и эмоциональный интеллект напрямую увязаны между собой через мотивационно-потребностную сферу личности, через осуществление личностных выборов в ситуациях противоборствующих мотивов. Жизнестойкость, эмоциональный интеллект и их связи представляются по его мнению у будущих врачей необходимыми профессионально важными качествами. В процессе проведения исследования П. Е. Григорьев отмечает, что наблюдаются статистически значимые связи между показателями опросников жизнестойкости С. Мадди и эмоционального интеллекта EQ Н. Холла. Итогом его исследования были в том числе выводы о том, что эмоциональный интеллект вносит свой вклад в жизнестойкость студентов медицинских вузов. Это происходит преимущественно за счет закономерности следующих параметров: понимание своих эмоций и способность к правлению ими и убежденность, что все происходящее, независимо от того, хорошее оно или плохое, идет на пользу, для расширения профессионального и жизненного опыта [12].

Н. С. Краснопольская в своем исследовании эмоционального интеллекта и жизнестойкости у студентов факультета психологии, рекламы и связей с общественностью СЭИ БГУ также делает выводы о существовании взаимосвязи между осознанием своих чувств и эмоций и всеми показателями жизнестойкости. Понимание своих чувств и эмоций, причин переживаний

дает возможность заполнить свою жизнь такими видами деятельности, которые позволят жить полной жизнью и получать удовольствие от происходящего. А позитивный настрой, заинтересованность происходящим, в свою очередь, позволит справиться с внутренним напряжением, со стрессами, которые постоянно сопровождают жизнь человека. Что касается управления своими чувствами и эмоциями, то здесь Н. С. Краснопольская тоже обнаруживает взаимосвязь со всеми показателями жизнестойкости. «Большинство жизненных неудач связано с неумением владеть собой в нужный момент, выражать эмоции, соответствующие ситуации. Умение управлять своими эмоциями, поведением дает возможность трезво смотреть на ситуацию и влиять на результат происходящего», – утверждает она [1, с. 154].

Также Н. С. Краснопольская отмечает, что существует взаимосвязь между осознанием чувств и эмоций других людей и вовлеченностью. Заинтересованность различными сторонами жизни, активная жизненная позиция дает возможность более успешно понимать чувства и эмоции других людей [1, с. 156].

Н. Г. Винокуровой в исследовании интеллекта и индивидуально-типологических особенностей курсантов университета ГПС МЧС РОССИИ, которое проходило на базе Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России с участием 45 курсантов также была выявлена взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и жизнестойкости личности [14]. На основании проведенного анализа своего исследовании ею были сделаны следующие выводы:

• выявленные взаимосвязи показывают, что компоненты жизнестойкости и эмоционального интеллекта могут быть ресурсом личностного потенциала курсантов как специалистов, работающих в условиях экстремальной деятельности;

• выявлена взаимосвязь жизнестойкости с индивидуально-типологическими особенностями курсантов (экстраверсия, спонтанность, агрессивность), что проявляется в умении создавать личностно значимые смыслы в жизни и реализовывать их в контексте своей будущей профессиональной деятельности;

• выявлено, что девушки-курсанты успешнее могут «управлять чужими эмоциями», то есть могут изменять эмоциональное состояние других людей, снижая отрицательные эмоции и увеличивая приятные. Юноши, находясь в группе, проявляют большую агрессивность, что в норме соответствует тенденции к самоутверждению, активной самореализации, отстаиванию своих интересов;

• результаты сравнительного анализа теста жизнестойкости показали, что существенных различий в распределении средних показателей в зависимости от пола не наблюдается.

Н. Г. Винокурова в своей работе отмечает, что необходимо обратить внимание на развитие навыков эмоциональной компетентности и жизнестойкости, которую можно формировать в процессе профессионального обучения представителей профессий, связанных с экстремальными видами деятельности [14].

На основании проведенного анализа эмпирических исследований можно сделать выводы о наличии закономерной взаимосвязи между компонентами эмоционального интеллекта и жизнестойкости. Эти данные в дальнейшем можно использовать для консультаций и информирования выборки по проблемам эмоционального выгорания, профессиональных проблем, профайлинга, а также проблем в понимании эмоций себя и окружающего мира. Полагаем целесообразным на основании полученных выводов проведение дальнейшего исследования эмпирической направленности на сравнение компонентов жизнестойкости личности и эмоционального интеллекта.

Список использованной литературы

1. *Краснопольская, Н. С.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости студентов вуза [Электронный ресурс] / Н. С. Краснопольская // Вестник БГУ. – 2012. – № 1(2). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-i-zhiznestoykosti-studentov-vuza. – Дата доступа: 21.02.2021.

2. *Черноскутова, Т. О.* Развитие уровня эмоционального интеллекта и волевых качеств личности на примере курсантов военного и студентов технического вузов / Т. О. Черноскутова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2011. – № 1(44).

3. *Постникова, М. И.* Особенности жизнестойкости молодежи [Электронный ресурс] / М. И. Постникова // Научный диалог. – 2016. – № 1(49). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zhiznestoykosti-molodezhi. – Дата доступа: 23.02.2021.

4. *Фоминова, А. Н.* Жизнестойкость личности / А. Н. Фоминова. – «Прометей», 2012.

5. *Мадди, С.* Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.

6. *Никитина, Е. В.* Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования [Электронный ресурс] / Е. В. Никитина // Academy. – 2017. – № 4(19). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoykosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya. – Дата доступа: 21.02.2021.

7. *Алфимова, М. В.* Русскоязычная версия краткой шкалы жизнестойкости [Электронный ресурс] / М. В. Алфимова, В. Е. Голимбет // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – № 4. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/russkoyazychnaya-versiya-kratkoy-shkaly-zhiznestoykosti. – Дата доступа: 21.02.2021.

8. *Юдина, Е. В.* Исследование жизнестойкости у студентов-психологов [Электронный ресурс] / Е. В. Юдина // Педагогика и психология образования. – 2011. – № 3. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zhiznestoykosti-u-studentov-psihologovi. – Дата доступа: 23.02.2021.

9. *Леонтьев, Д. А.* Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

10. *Мадди, С.* Теории личности: сравнительный анализ / С. Мадди; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 542 с.

11. *Конюхова, Т. В.* Жизнестойкость личности как особый паттерн установок освоения социокультурного пространства [Электронный ресурс] / Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова // Известия ТПУ. – 2013. – № 6. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-lichnosti-kak-osobyy-pattern-ustanovok-osvoeniya-sotsiokulturnogo-prostranstva. – Дата доступа: 23.02.2021.

12. *Григорьев, П. Е.* Связь жизнестойкости и эмоционального интеллекта у студентов медицинских специальностей [Электронный ресурс] / П. Е. Григорьев, И. В. Васильева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-zhiznestoykosti-i-emotsionalnogo-intellekta-u-studentov-meditsinskih-spetsialnostey. – Дата доступа: 24.02.2021.

13. *Винокурова, Н. Г.* Взаимосвязь жизнестойкости, эмоционального интеллекта и индивидуально-типологических особенностей курсантов университета ГПС МЧС России [Электронный ресурс] / Н. Г. Винокурова, Е. А. Горская, И. В. Чернова // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». – 2012. – № 2. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-zhiznestoykosti-emotsionalnogo-intellekta-i-individualno-tipologicheskih-osobennostey-kursantov-universiteta-gps-mchs. – Дата доступа: 24.02.2021.

14. *Плавник, Н. К.* Эмоциональный интеллект как фактор развития профессиональной готовности сотрудников органов государственной безопасности / Н. К. Плавник, Н. П. Климова // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей. – Минск: РИВШ, 2020. – Вып. 20. – Ч. 3: Психологические науки. – С. 265–271.

15. *Щербаков, С. В.* Эмоциональный интеллект как структурный компонент психологической культуры курсантов военных вузов / С. В. Щербаков // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2.

16. *Почтарева, Е. Ю.* Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога / Е. Ю. Почтарева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 2.

17. *Мещерякова, И. Н.* Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе / И. Н. Мещерякова // Актуальные проблемы профессиональной подготовки студентов в гуманитарном вузе: материалы науч.-практ. конф. – 2011. – С. 57–67.

(Дата подачи: 27.02.2021 г.)

Е. С. Коверец
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Брест, Республика Беларусь

E. S. Koverets
Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest,
Republic of Belarus

УДК 159.922

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

DYNAMICS OF PROFESSIONAL-COGNITIVE ACTIVITY IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY

В статье теоретически обосновано понимание структуры профессионально-познавательной активности студентов. Представлены результаты годового лонгитюдного исследования содержания образующих ее компонентов на примере студентов-психологов. В мотивационном компоненте установлено общее снижение внутренней мотивации и ослабление мотивов престижа обучения, профессиональных и учебно-познавательных мотивов. В регулятивном компоненте зафиксированы значимые ухудшения волевого самоконтроля при повышении способностей к преодолению стрессовых учебных ситуаций. Выявлены изменения динамического компонента: ухудшение его творческой составляющей и улучшение исполнительской. В результативном компоненте динамика не обнаружена.

Ключевые слова: профессионально-познавательная активность; студент-психолог; мотивация; лонгитюдный метод.

The understanding of professional-cognitive activity structure is theoretically justified in the article. The results of a one-year longitudinal study on its forming components are presented on the example of the students of psychology. The overall decrease in the intrinsic motivation along with the weakening of the motives of the educational prestige, professional and educational-cognitive motives have been found in the motivational component. The significant deterioration in volitional self-control along with the increase in the ability to overcome stressful learning situations have been detected in the regulatory component. The dynamic component changes have been found: the deterioration in its creative part and the improvement in the performing one. No dynamics has been revealed in the resultative component.

Keywords: professional-cognitive activity; student of psychology, motivation; longitudinal method.

Изучение динамических характеристик профессионально-познавательной активности студентов в освоении будущей профессии представляет существенный интерес как для исследователей, так и для практиков, которые регулярно сталкиваются с проблемами эффективной организации образова-

тельного процесса в УВО. В рамках настоящего исследования профессионально-познавательная активность (ППА) студентов понимается как вид познавательной активности, представляющий собой внутренне обусловленную, самостоятельно инициированную активность студентов, конкретизированную в определенных областях знаний, связанных с освоением будущей профессиональной деятельности.

Многие ученые ставили перед собой задачу выделения структурных компонентов активности, и в частности, активности обучающихся в образовательном процессе. В. Л. Хайкин структуру активности представляет в единстве когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов [1]. А. И. Крупнов предложил целостно-функциональный подход к анализу активности человека. Согласно такому подходу, в каждом акте поведения можно выделить мотивационносмысловой, операциональнодинамический и продуктивнорезультативный компоненты, которые тесным образом взаимосвязаны между собой. Каждый компонент находит свое выражение в ряде характеристик человека [2].

А. М. Матюшкин в качестве общих структурных элементов адаптивной и продуктивной активности считает целесообразным рассматривать следующие: 1) тип мотивов, или потребностей, вызывающих тот или иной вид активности; 2) структуру психической регуляции активности; 3) закономерности развития активности [3, с. 5]. Рассматривая познавательную активность школьников, Ш. А. Амонашвили, исходя из структуры деятельности, выделяет следующие ее составные компоненты: 1) мотив как движущая сила; 2) объект познания, имеющий дидактически организованную форму; 3) способы и средства действия с объектом с целью его усвоения; 4) посредническая роль педагога между познавательными силами обучающегося и объектом усвоения; 5) результат познавательной активности [4]. А. А. Волочков в структуре учебной активности рассматривает четыре подсистемы:

1) потенциал активности, который включает учебную мотивацию и обучаемость;

2) регулятивный компонент, выражающий соотношение произвольного контроля и непроизвольной саморегуляции;

3) динамический компонент, связанный с непосредственно наблюдаемой реализацией активности;

4) результативный компонент, который содержит как объективные, внешне фиксируемые, так и субъективные, внутренне пережитые результаты активности [5, с. 101].

Согласно Л. Я. Дорфману, каждой форме активности свойственна цикличность, выражающаяся в «развертывании поведения». Каждый цикл начинается в его «инициации причинами» (мотивационный аспект) и завершается каким-либо результатом [6]. Положения данной концепции позволили Т. А. Гусевой представить структурно-иерархический аспект мо-

дели познавательной активности. По мнению Т. А. Гусевой познавательная активность проявляется как в стремлении к освоению новой информации, так и в реализации конкретных актов познавательного поведения, стремлении человека «быть активным». При этом она может выступать в двух формах: внутренней (потенциальной) и внешней (актуальной) [7, с. 237]. Структуру познавательной активности составляют иерархические блоки, которые отражают сущность активности как самодвижения: уровень потенциальной активности, регуляторный уровень, динамический уровень, уровень результативной активности и рефлексивно-оценочный уровень. Следует отметить, что особенностью взгляда Т. А. Гусевой на структуру познавательной активности является также выделение отдельно рефлексивного блока, отражающего переживание результатов деятельности субъектом активности, степень его удовлетворенности, самооценку затруднений [8].

Таким образом, мнения большинства исследователей сходятся в выделении нескольких аспектов активности обучающихся в образовательном процессе:

1) мотивационного компонента, отражающего личностную и познавательную мотивацию непосредственно инициирующую активные действия субъекта;

2) регулятивного компонента, связанного с эмоционально-волевой сферой личности;

3) динамического компонента, характеризующего внешние проявления активности, ее поведенческую составляющую;

4) результативного компонента, отражающего продуктивность субъекта, фиксируемую как в объективных результатах, так и в степени удовлетворенности субъекта итогами своей деятельности.

Как показало наше исследование, два последних компонента открыты внешнему наблюдению, поэтому часто попадают в сферу педагогического внимания. Однако регуляторный и мотивационный компоненты в силу их представленности преимущественно в субъективном опыте нередко в образовательной практике игнорируются [9].

Предметом настоящего исследования выступает динамика профессионально-познавательной активности у студентов-психологов. На первом этапе эмпирического исследования выборка составила 70 студентов 1–3 курсов специальностей «Психология» и «Практическая психология». На втором этапе (промежуток 1 год) с этими же студентами было проведено повторное исследование. Итоговая выборка лонгитюдного исследования составила 53 человека. Респондентам на каждом этапе предъявлялись следующие методики: «Опросник учебной активности студента» А. А. Волочкова, «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин в модификации Н. Ц. Бадмаевой) и методика Е. Г. Ксенофонтовой «Локус контроля». В качестве показателя успеваемости выступал сред-

ний балл, полученный студентом за последний семестр. По своему дизайну настоящее исследование представляет собой анализ динамики отдельных компонентов профессионально-познавательной активности у студентов-психологов в процессе обучения. Значимость возможных различий между группами определялась с помощью t-критерия Вилкоксона. Статистическая обработка полученных количественных показателей проводилась на ПЭВМ с помощью программного статистического пакета SPSS, Statistics 23.

Изучение мотивационного компонента ППА студентов производилось с помощью методики учебной мотивации студентов, а также шкалы «учебная мотивация» методики «Опросник учебной активности студента». Для студентов на каждом этапе исследования были рассчитаны средние значения и Z – значение стандартизированного показателя критерия Т-Вилкоксона (табл. 1).

Таблица 1

Динамика мотивационного компонента ППА у студентов

Характеристики	Этап исследования		Z
	Первый	Второй	
Учебная мотивация (среднее)	**32,38**	28,26	–3,714***
Коммуникативные мотивы	3,26	3,09	–1,869
Мотивы избегания	1,97	1,88	–0,724
Мотивы престижа	**2,47**	2,05	–2,964**
Профессиональные мотивы	**3,99**	3,62	–3,248***
Мотивы творческой самореализации	3,85	3,66	–1,403
Учебно-познавательные мотивы	**3,37**	3,10	–2,639**
Широкие социальные мотивы	3,28	3,11	–1,880

Примечание: * − значимо при $p \leq 0,05$; ** − значимо при $p \leq 0,01$; *** – значимо при $p \leq 0,001$.

Как демонстрируют данные таблицы 1, в процессе обучения зафиксирована отрицательная динамика учебной мотивации студентов (1). Автор

методики специально подчеркивает, что данная шкала характеризует именно внутреннюю учебную мотивацию, отражающую отношение к специальности обучения и соответствующим предметам, а также отношение к студенческой науке и в целом к научной деятельности по своей специальности. Согласно результатам настоящего исследования, у обучающихся показатели данной шкалы вне зависимости от курса обучения через год снижаются.

Содержательные изменения в мотивации студентов раскрывают результаты методики учебной мотивации студентов. Они показывают, что в процессе обучения у студентов значимо снижаются мотивы престижа, профессиональные и учебно-познавательные мотивы. Падение мотивов престижа (4), отражающих желание быть на хорошем счету у преподавателей, быть в числе лучших студентов и получить диплом с высокими отметками не вызывает беспокойства, так как названные причины учения характеризуют внешнюю мотивацию. Однако снижение именно профессиональных (5) и учебно-познавательных мотивов (6) является очень тревожным сигналом. Шкала «профессиональные мотивы» указывает на то, что студенту нравится избранная профессия, он желает стать высококвалифицированным специалистом и добиться успеха в будущей профессиональной деятельности. При этом шкала «учебно-познавательные мотивы» характеризует, насколько респондентам нравится учиться, приобретать глубокие и прочные знания и получать ответы на конкретные учебные вопросы.

Таким образом, было выявлено ослабление мотивационного компонента ППА в процессе обучения студентов: наблюдается снижение внутренней мотивации учения, отражающееся как на отношении к своей специальности и будущей профессиональной и научной деятельности, так и на значимости для респондентов самого процесса познания.

Регулятивный компонент ППА связан с эмоционально-волевой сферой личности. Изучение данной составной части ППА осуществлялось с помощью шкал «волевой контроль при реализации учебных действий», «контроль действий в ситуации учебных неудач» и суммарной шкалы «регулятивный компонент учебной активности» методики «Опросник учебной активности студента», а также методики «Локус контроля». При этом из рассмотрения были исключены шкалы, имеющие косвенное отношение к изучаемой нами в данном исследовании ППА. Результаты обработки представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика регулятивного компонента ППА у студентов

Характеристики	Этап исследования		Z
	Первый	Второй	
Волевой контроль при реализации учебных действий	**35,62**	33,57	–2,256*

Окончание таблицы 2

Характеристики	Этап исследования		Z
	Первый	Второй	
Контроль действий в ситуации учебных неудач	34,13	**36,08**	–2,291*
Регулятивный компонент учебной активности	34,88	34,82	–0,082
Общая интернальность	25,36	25,45	–0,023
Интернальность в сфере достижений	5,34	5,62	–1,407
Интернальность в сфере неудач	4,81	5,00	–0,659
Профессионально-социальный аспект интернальности	4,89	4,83	–0,450
Профессионально-процессуальный аспект интернальности	5,40	5,53	–0,472
Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	4,74	4,92	–0,532
Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее	5,96	5,91	–0,019
Отрицание активности	5,25	5,08	–0,474

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

Как показывают данные таблицы 2, по суммарной шкале «регулятивный компонент учебной активности» (3) не выявлено значимых различий на первом и втором этапах исследования. Однако в отдельных шкалах зафиксирована некоторая динамика. В ходе обучения у студентов-психологов наблюдается снижение показателей шкалы «волевой контроль при реализации учебных действий» (1), позволяющей диагностировать способность в течение длительного времени произвольно концентрировать внимание на учебных занятиях, а также стремление доводить до конца начатую работу. При этом на втором этапе исследования у респондентов значительно выше баллы по шкале «контроль действий в ситуации учебных неудач» (2). Данная шкала позволяет диагностировать эмоциональную регуляцию при фрустрации в ходе учебной деятельности, которая выражается в умении сохранять стабильность учебной активности в ситуациях неудачи, замечаний и низких отметок. Эти данные свидетельствуют о том, что студенты в про-

цессе обучения, с одной стороны, учатся лучше противостоять стрессовым ситуациям, возникающим в ходе учебной деятельности, и мобилизовать ресурсы для эффективного обучения в случаях неудач. С другой стороны, они способны демонстрировать меньшую произвольность и усидчивость в учебном процессе. На первый взгляд, такие данные кажутся несколько противоречивыми, так как сложно предположить, что студенты, усиливая собственную стрессоустойчивость, в то же время утрачивают способность к концентрации и умение преодолевать препятствия и противостоять соблазнам, возникающим в процессе обучения. Однако ослабление эмоциональной и волевой регуляции становится понятным в совокупности со снижением мотивации. В это же время усиление самоконтроля при фрустрации в ходе учебной деятельности может быть, с одной стороны, связано с накоплением опыта совладения с подобными ситуациями, а с другой – снижением значимости самой деятельности, вызванного ослаблением мотивации.

По всем шкалам методики «Локус контроля» отсутствуют различия между результатами первого и второго этапов. Специфика знаний, которые психологи получают в процессе обучения, должна в некоторой степени способствовать возрастанию их интернальности, т. е. пониманию роли собственной ответственности за те или иные сферы своей жизни. Однако уровень субъективного контроля – достаточно устойчивая личностная характеристика, поэтому отсутствие динамики выглядит вполне логично.

Динамический компонент ППА характеризует внешние проявления активности, ее процессуальную, поведенческую составляющую. Для изучения данного компонента у студентов использовались шкалы методики «Опросник учебной активности студента» «исполнительская динамика реализации активности» и «динамика видоизменения учебной деятельности», а также суммарная шкала «динамика непосредственной реализации учебной активности». Результаты обработки представлены в таблице 3.

Таблица 3

Динамический компонент ППА у студентов

Характеристики	Этап исследования		Z
	Первый	Второй	
Динамика видоизменения учебной деятельности	**28,94**	26,92	–2,860**
Исполнительская динамика реализации активности	28,62	**30,96**	–2,167*
Динамика реализации активности	28,78	28,94	–0,015

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

Как следует из данных таблицы 3, полученные результаты свидетельствуют об отсутствии изменений по суммарной шкале «динамика непосредственной реализации учебной активности» (3), отражающей специфические особенности в процессе организации и осуществления учебной деятельности, направленной на освоение будущей профессии. Однако зафиксированы значимые различия между данными первого и второго этапов в ее отдельных шкалах. Так, по шкале «исполнительская динамика реализации активности» (2), отражающей интенсивность и темп деятельности у студентов, наблюдается прогресс. А по шкале «динамика видоизменения учебной деятельности (1), указывающей на стремление к проявлениям творчества и вариативность в учебном процессе, а также самостоятельность решений, наоборот, выявлено ухудшение результатов. Следовательно, у студентов-психологов в процессе обучения, с одной стороны, возрастают скоростные характеристики непосредственной реализации учебной деятельности в работе на занятиях, конспектировании, подготовке заданий и взаимодействии с преподавателями, а с другой – наблюдается снижение авторской динамики в ходе учебной деятельности, стремление найти свой способ решения, самостоятельно, по-своему сделать задание. У данной тенденции есть возможный негативный аспект, когда обучающиеся в процессе обучения все больше перенимают готовые, шаблонные решения и отказываются от собственных поисков. Также, вероятно, полученные результаты можно объяснить тем, что в ходе обучения у студентов вырабатывается и стабилизируется свой собственный индивидуальный стиль учебной деятельности, который оказывает благоприятное влияние на ее интенсивность, но обучающийся при этом начинает воспринимать эту деятельность как обыденность.

Результативный компонент ППА изучался путем анализа реальной успеваемости студентов, а также шкалой «самооценка результатов учебной активности» «Опросника учебной активности студента», позволяющей диагностировать степень удовлетворенности субъекта итогами своей учебной деятельности. В качестве показателя успеваемости выступал средний балл, полученный студентом за последний семестр. Результаты обработки представлены в таблице 4.

Таблица 4

Динамика результативного компонента ППА у студентов

Характеристики	Этап исследования		Z
	Первый	Второй	
Самооценка результатов учебной активности	37,68	37,45	–0,241
Успеваемость студентов	7,57	7,74	–0,901

Примечание: * − значимо при $p \leq 0{,}05$.

Как показывают данные таблицы 4, у студентов за учебный год их реальные показатели успеваемости значимо не изменились (2). Между первым и вторым результатами исследования также не зафиксировано значимых различий и по шкале «самооценка результатов учебной активности» (1), которая позволяет определить самооценку обученности, а также эмоциональной удовлетворенности своей активностью в сфере обучения.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы:

1. В процессе обучения у студентов-психологов наблюдается снижение учебной мотивации, в частности ослабление роли мотивов престижа учения, профессиональных и учебно-познавательных мотивов.

2. Студенты-психологи со временем лучше справляются с трудными ситуациями и учатся более эффективной саморегуляции в ситуациях учебных неудач, однако их способность к эмоциональной-волевому контролю в обычных учебных ситуациях, наоборот, снижается, и они демонстрируют меньшую произвольность и усидчивость в учебном процессе.

3. У студентов-психологов в процессе обучения, с одной стороны, наблюдается снижение стремления к поиску самостоятельных решений, проявлениям творчества и вариативность в учебном процессе, а с другой стороны, возрастают скоростные характеристики непосредственной реализации учения, интенсивность и темп деятельности.

Список использованных источников

1. *Хайкин, В. Л.* Феномен активности в развитии личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / В. Л. Хайкин. – М., 2001. – 413 л.

2. *Крупнов, А. И.* Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25–34.

3. *Матюшкин, А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–18.

4. *Амонашвили, Ш. А.* Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш. А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 36–41.

5. *Волочков, А. А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход / А. А. Волочков. – Пермь: Пермский ГПУ, 2007. – 376 с.

6. *Дорфман, Л. Я.* Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы / *Л. Я. Дорфман*. – М.: Смысл, 1993. – 456 с.

7. *Гусева, Т. А.* Психологическая характеристика стиля познавательной активности субъекта / Т. А. Гусева // Известия РГПУ имени А. И. Герцена. – 2008. – № 62. – С. 236–243.

8. *Гусева, Т. А.* Стили познавательной активности личности студентов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Т. А. Гусева. – Новосибирск, 2009. – 47 с.

9. *Коверец, Е. С.* Содержание компонентов познавательной активности в представлениях студентов / Е. С. Коверец // Исторические и психолого-педагогические науки: сб.

науч. статей / ГУО «РИВШ»; редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ. – 2019. – Вып. 19. – Ч. 3. Психологические науки. – С. 165–171.

(Дата подачи: 17.02.2021 г.)

С. В. Коробейко
Республиканский институт высшей школы, Минск

S. V. Korobeiko
National Institute of Higher Education, Minsk

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ РУКОВОДСТВА

EMOTIONAL COMPETENCE AS A FACTOR OF MANAGEMENT EFFECTIVENESS

В статье рассматривается тема эффективности руководителя организации в зависимости от развития его эмоционального интеллекта, владения навыками эмоциональной компетентности и выбранного стиля лидерства, которые непосредственно влияют на способность успешно управлять организационными процессами в коллективе.

Ключевые слова: эмоции; эмоциональный интеллект; эмоциональная компетентность; управление; стили лидерства.

The article deals with the topic of the effectiveness of the head of the organization depending on the development of his emotional intelligence, possession of the skills of emotional competence and the chosen leadership style, which directly affect the ability to successfully manage organizational processes in the team.

Keywords: emotions; emotional intelligence; emotional competence; management; leadership styles.

Компетентный руководитель коллектива заинтересован в эффективном функционировании компании. В качестве руководителя может выступать школьный учитель, преподаватель университета, куратор группы, управляющий фирмы, директор организации. Руководитель заинтересован в максимальной производительности труда сотрудников. Особую роль здесь играют знания и умения распознавать эмоции свои и чужие, направлять их в нужное русло, контролировать степень их проявления в коллективе. Осознанные притязания специалиста на роль руководителя невозможны без развитой эмоциональной компетенции. Знания в области эмоций позволяют не только разбираться в проявлении как собственно человека, так и коллектива в целом, но и управлять ими.

В жестких условиях необходимости осуществлять решающие действия у руководителя нет времени погружаться в детальный разбор возникающих вопросов и сложно учитывать интересы всех сторон и нюансы рабочего процесса. Основная роль руководителя нацелена на продуктивность, на достижение которой брошено стремление постоянно рационализировать, зачастую в ущерб своим эмоциям. Но именно комфортное эмоциональное состояние позволяет развиваться быстрее, легче переносить временные трудности, достигать профессиональных результатов. Располагающая благоприятная атмосфера и позитивное настроение руководителя способны заразить подчинённых на новые успехи, придать дополнительные силы для достижения поставленных целей, спровоцировать на особое усердие в дальнейшей работе.

Эмоции и интеллект взаимосвязаны между собой и очень часто взаимодействуют друг с другом. От степени развитости и одного, и другого зависит успех человека в целом во многих сферах его жизнедеятельности. Эмоциональный интеллект – это тот параметр, высокий уровень развития которого способствует более быстрому прогрессу в определенных областях и более эффективному использованию своих способностей.

Эмоциональный интеллект можно определить как «интегральное когнитивно-личностное образование с наиболее выраженным когнитивным компонентом, совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, компетенций, связанных с обработкой и трансформацией эмоциональной информации, а также коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и регулятивных личностных свойств, содействующих адаптации индивида» [1, с. 108].

Дж. Д. Мэйер и П. Сэловей предложили понятие «эмоциональный интеллект» в 1990 г. в качестве компонента социального интеллекта, включающего в себя «способность отслеживать собственные чувства и чувства других людей, различать их и использовать данную информацию для управления мышлением и действиями» [1, с. 104].

В 1995 г. Д. Гоулман опубликовал книгу «Эмоциональный интеллект», в которой предположил, что контроль над собственными эмоциями и способность правильно воспринимать чужие чувства характеризуют интеллект точнее, чем способность логически мыслить. По мнению Д. Гоулмана, «эмоциональный интеллект» – коэффициент EQ (Emotional Quotient или Emotional Intelligence) – это способность понимать свои чувства и чувства других людей, мотивировать себя и управлять эмоциями в отношениях с собой и другими людьми [2, с. 76].

Люди с высоко развитым эмоциональным интеллектом социально активны, эмоционально устойчивы, профессионально успешны. Те же, у кого эмоциональный интеллект развит не в достаточной мере, подвержены колебанию настроения, что непосредственно сказывается на продуктивно-

сти их деятельности. Д. Гоулмана интересовали такие характеристики эмоционального интеллекта, как способность выработать для себя мотивацию и уверенное стремление к достижению цели, несмотря на провалы, умение сдерживать импульсивные порывы и откладывать получение удовольствия, контролировать спонтанные настроения и не впадать в депрессивные состояния, сохраняя способности к эмпатии и осознанности.

Д. Гоулман распределил четыре основные составляющие эмоционального интеллекта на связанные с ними навыки: личностные и социальные [3, с. 53].

Способности, которые определяют, как люди управляют собой, – самосознание и самоконтроль – относятся к личностным навыкам.

Самосознание включает в себя такие характеристики, как:

• уверенность в себе, которая обеспечивает сохранение чувства собственного достоинства и адекватной оценки собственной одаренности;

• точную самооценку как понимание собственных сильных сторон и пределов своих возможностей;

• эмоциональное самосознание, которое является анализом собственных эмоций и осознанием их воздействия на человека и позволяет использовать интуицию при принятии решений.

Самоконтроль характеризуется:

• открытостью как проявлением честности и надежности;

• оптимизмом как умением позитивно смотреть на жизненные события;

• волей к победе, т. е. настойчивым желанием совершенствоваться ради соответствия внутренним убеждениям;

• адаптивностью, умением быстро и гибко адаптироваться к изменяющимся ситуациям и преодолевать трудности;

• инициативностью, готовностью к активным действиям и способностью не упускать возможности;

• обузданием эмоций, т. е. умением контролировать разрушительные эмоции и импульсы.

Способности, определяющие, как люди управляют своими отношениями с окружающими, относятся к социальным навыкам и состоят из социальной чуткости и управлением отношениями.

Социальная чуткость включает в себя:

• предупредительность, которая понимается как способность признать и удовлетворять потребности партнеров общения;

• деловую осведомленность, т. е. осознавание происходящих событий, ответственности принятых решений на организационном уровне;

• сопереживание как умение прислушиваться к чувствам других людей, понимание их позиции и активное проявление участливого отношения к их проблемам.

Управление отношениями содержит такие компоненты, как:

• командная работа и сотрудничество, понимаемые как взаимодействие с коллегами;

• воодушевление, т. е. умение вести за собой, проявляя лидерские качества характера и обозначая целевые ориентиры;

• укрепление личных взаимоотношений, т. е. поддержание и развитие социальных связей;

• влияние как профессиональное владение рядом тактик убеждения;

• содействие изменениям, т. е. быть открытым для качественных преобразований, допускать возможность производственных изменений, совершенствовать методы управления;

• урегулирование конфликтов, успешное разрешение возникающих разногласий;

• помощь в самосовершенствовании, которой способствует поощрение развития сотрудников с помощью отзывов и наставлений.

Высокий уровень профессионализма руководящей должности характеризуется не только наличием специальных знаний производства, но и владением умений, приобретенных через жизненный опыт, дополнительное образование, развитие личностных качеств, таких как креативность, ответственность, эмпатия и др. Применяя приобретенные навыки распознавания и управления эмоциями собственных и других, позволяет руководителю выстраивать позитивное взаимодействие внутри коллектива, поддерживать определенную корпоративную культуру, обеспечивать эффективную трудовую деятельность.

На современном этапе развития общества наличие высокоразвитой способности интерпретировать эмоции окружающих становится основой личностной компетенции не только в социальной сфере, но и в профессиональной, позволяя человеку быть контактным, адаптивным, успешным.

В 1999 г. К. И. Саарни опубликовала книгу «Развитие эмоциональной компетенции». В своей теории автор объединила в составе эмоциональной компетенции совокупность когнитивных способностей, социальных навыков и эмоционального опыта [4, с. 110].

Модель эмоциональной компетентности представляется как совокупность способностей:

1) осознавать собственные эмоциональные состояния;

2) различать эмоциональные состояния окружающих;

3) использовать словарный запас эмоций, соответствующий данной культуре, ситуативным сценариям или социальным ролям;

4) выражать эмпатию;

5) устойчиво реагировать в стрессовой ситуации; применяя стратегии саморегуляции, уметь справляться с собственными негативными переживаниями, минимизировать длительность и интенсивность их проявлений;

6) поддерживать эмоциональное общение во взаимоотношениях;

7) проявлять эмоциональную самоэффективность, адекватно принимать свои эмоции и соответствовать собственным представлениям о себе и понимать, как демонстрация собственных эмоций влияет на других.

Эмоциональная компетентность руководителя рассматривается как «совокупность навыков руководителя, направленных на понимание собственных чувств и эмоций, а также чувств и эмоций сотрудников, и умение ими управлять, в соответствии с бизнес-ситуацией, с целью повышения эффективности организации в целом» [7, с. 36].

Развитые навыки эмоциональной компетентности позволяют руководителю рассматривать свои эмоции и эмоции своих подчиненных как управленческий ресурс и благодаря этому повышать эффективность своей деятельности. Сами эмоции несут в себе достаточно информации, использование которой позволяет действовать значительно эффективнее не только в рамках производственных отношений, но и в личной повседневной жизни, принимать более рациональные решения, контролируя свое поведение. «Эмоции руководителей оказывают влияние на то, насколько эффективно они управляют другими людьми, в чём, по сути и заключается суть лидерских навыков» [5, с. 36].

В своей концепции Д. Гоулман показал, что «лидерство всегда имеет эмоциональную первооснову» [3, с. 13]. Эмоциональная задача для лидера является наиболее важной стороной лидерства. Лидер действует как эмоциональный куратор коллектива, направляя коллективные эмоции в нужное русло, создавая атмосферу дружелюбия и умело борясь с негативными настроениями. При этом влияние лидера на коллектив не гарантирует хорошо выполненную работу. Лидер устанавливает эмоциональный ориентир, на который равняются остальные члены группы, выполняя не только его вербальные указания, но и улавливая его настроение. Тем не менее не все официальные руководители становятся эмоциональными лидерами, вызывая у окружающих уважение, доверие и почет. Эмоциональное состояние лидера и его действий непосредственно влияют как на психологическое самочувствие подчинённых, так и на качество их работы. Следовательно, залогом успешного бизнеса становится умение лидера управлять своими эмоциями и воздействовать на окружающих. Насколько эффективно лидер управляет чувствами и использует для достижения коллективных целей, зависит от уровня его эмоционального интеллекта.

В разных профессиональных ситуациях требуется различный организационный подход, характеризующийся конкретным стилем управления и мотивирования коллектива. В результате исследования Д. Гоулман описал шесть базовых стилей лидерства, каждый из которых определяется различными доминирующими элементами эмоционального интеллекта [6, с. 12]: авторитарный, авторитетный, товарищеский, демократический, образцо-

вый, обучающийся. Руководители, показывающие наилучшие результаты управления, сочетают несколько стилей лидерства в различных пропорциях в зависимости от деловой обстановки. Каждый стиль лидерства характеризуется своим набором навыков эмоционального интеллекта.

1. Авторитарный стиль лидерства наиболее эффективен в кризисных непредвиденных ситуациях, когда необходимо быстрое безукоризненное выполнение чётких распоряжений в сжатые сроки. Однако, авторитарный стиль негативно сказывается на гибкости корпоративной среды и мотивации сотрудников, проявлении инициативы и предложении креативных идей.

2. Авторитетный стиль предоставляет подчиненным свободу выбора способов достижения поставленной цели. Руководитель выступает стратегическим лидером, идейным вдохновителем, мотивируя подчинённых самостоятельно реализовывать свои амбиции и возможности в рамках заданного проекта. Что в свою очередь укрепляет преданность сотрудников целям организации и способствует индивидуальным проявлениям способностей.

3. Товарищеский стиль осуществим для поднятия морального духа коллектива, восстановления доверия и гармонии. Применяя такой стиль лидерства, руководитель формирует крепкие эмоциональные связи между сотрудниками, вовлекая их в непосредственную сопричастность с судьбой корпорации. Данный стиль руководства способствует управлению разнообразным составом группы людей.

4. Демократический стиль допускает обсуждение целей, задач и условий работы, генерирует множественность идей и разделения ответственности, добивается консенсуса с помощью вовлечения сотрудников в процесс управления. Такой стиль эффективен в ситуации выбора новых идей.

5. Образцовый стиль характеризуется выполнением конкретных требований в соответствии с нормами и стандартами, обозначенных и соблюдаемых самим руководителем. Наиболее удачно применим в среде высокопрофессиональных целеустремленных специалистов, когда необходимо быстрое выполнение качественной работы.

6. Обучающий стиль уделяет внимание индивидуальному развитию в рамках выбранной специфики работы, обозначает сильные и слабые стороны сотрудников, в соответствии с личными или карьерными устремлениями. Руководитель стимулирует на долгосрочные перспективы сотрудничества, снабжает необходимым инструктажем и оценкой деятельности подчиненных. Такой стиль допустим в ситуативных обстоятельствах.

Эффективное лидерство возможно при гибком поведении руководителя и уверенном владении всеми стилями, способности адекватно воспринимать реальную ситуацию и выбирать наиболее подходящее поведение к создавшимся условиям рабочей обстановки. Выбранный стиль руководства является следствием взаимодействия внутренней компетенции челове-

ка и его навыков. В каждой конкретной ситуации срабатывает выработанный со временем определенный набор навыков поведения. Задача успешного лидера, в том числе и потенциального, – развить такой набор навыков, который бы пригодился в максимально большом количестве ситуаций. Чем выше человек находится на карьерной лестнице, тем актуальнее становится владение навыками хорошо развитого эмоционального интеллекта.

При определенном соотношении интеллектуальных и эмоциональных способностей ранг руководителя значительно повышается. Команда начинает работать более увлеченно, проявляя свои лучшие навыки, позитивно стремясь к заданной цели. Умение управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других людей является определяющим фактором в положительной динамике развития производства в целом.

Развитый эмоциональный интеллект выступает основой компетенций, которые необходимы для успеха. Обладая хорошо развитой эмоциональной компетентностью, руководитель может эффективно влиять на производительность подчиненных не только в рамках непосредственных указаний, но и вдохновлять энтузиазм личности, при решении служебных вопросов не просто реагировать соответственно, но и считаться с чувствами сотрудников. Именно люди с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности лучше принимают решения, эффективнее действуют в критических ситуациях и управляют своими подчиненными. В случае развитой эмоциональной сферы среди подчиненных это также положительно сказывается на общей коллективной дисциплине и работоспособности.

Для современных организаций важно, чтобы руководители были эмоционально компетентными: осознавали и управляли собственными эмоциями, распознавали эмоции других, задавали позитивную эмоциональную атмосферу в коллективе, умели извлекать информацию из эмоциональных сигналов сотрудников и выстраивать результативные взаимодействия. Знание концепции эмоционального интеллекта позволяет лучше понимать себя и свои импульсы при принятии решений, а также успешнее выстраивать коммуникацию с людьми на разных уровнях, что входит в перечень обязанностей руководителя любых отраслей.

Список использованных источников

1. *Андреева, И. Н.* Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности / И. Н. Андреева // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2017. – № 2. – С. 104–109.

2. *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект в работе / Д. Гоулман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – С. 570.

3. *Гоулман, Д.* Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – С. 301.

4. *Деревянко, С. П.* Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности / С. П. Деревянко // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смоленский государственный университет. – Смоленск: СмолГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 108–112.

5. *Карузо, Д.* Эмоциональный интеллект руководителя: как развивать и применять / Д. Карузо, П. Сэловей. – СПб.: Питер, 2017. – С. 320.

6. *Гоуман, Д.* Лидерство, приносящее результаты / Управление персоналом. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – С. 254.

7. *Чуланова, О. Л.* Формирование, развитие и коучинг эмоциональной компетентности в управлении персоналом организации / О. Л. Чуланова. – М.: Инфра-М, 2019. – С. 217.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Н. В. Кухтова, Е. А. Клеймёнова
Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова, Витебск

N. V. Kukhtova, E. A. Kleimenova
Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 159.923-057.87:159.937.53

ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТА: ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

STUDENT PERSONALITY: TOLERANCE OF TO UNCERTAINTY

В статье представлен краткий теоретический обзор толерантности к неопределенности начиная с момента выделения конструкта в психологической науке. Толерантность к неопределенности определяется как черта личности, ситуационно-специфическая установка, интегральная способность, навык и метакогнитивный процесс, динамическая характеристика. Описаны личностные свойства, характерные толерантной и интолерантной личности в неопределенных ситуациях, а также сделана попытка теоретически объединить личностные черты с просоциальностью (эмпатия, альтруизм, социальная ответственность). Эмпирически раскрыты характеристики студентов первого и четвертого курсов, находящихся в ситуациях неопределенности.

Ключевые слова: толерантность; интолерантность; просоциальная личность; студенты, ситуации неопределенности

The article contains a brief theoretical overview of tolerance to ambiguity beginning with the selection of the constructor in psychological science. The tolerance to ambiguity is defined as personality trait, situational-specific setting, integral ability, skill and metacognitive process, dynamic characteristic. The personal properties of a tolerant and intolerant personality in the ambiguous situations are described as well as there has been made an attempt to combine

theoretically personality traits with prosociality (empathy, altruism, social responsibility). The characteristics of first- and fourth-year students in the situations of ambiguity are empirically revealed in the article.

Keywords: tolerance; intolerance; prosocial personality; students, situations of ambiguity.

Необходимость изучения человека в неопределенных условиях обусловлена, во-первых, научным прогрессом, глобализацией, постоянным ростом количества получаемой и воспринимаемой информации, а, во-вторых, изменениями, происходящие во всех сферах жизни человека (общество, политика, эпидобстановка, здоровье, учеба, работа, семья, друзья и др.). В связи с этим, современному обществу нужно не только реагировать на события мирового и локального характера, но и приспосабливаться к быстроменяющимся условиям, что обеспечит, согласно Е. Г. Луковицкой, выживание биологической системы под названием «человек». При этом личность в отношении неопределенных ситуаций сочетает в себе два полюса, один из которых доминирует, – толерантность или интолерантность [1].

Так, одной из актуальных научно-практических задач в психологии является изучение поведения человека в неопределенных ситуациях, что связано с теоретическими и эмпирическими предпосылками развития категориального аппарата, введения принципа неопределенности, рассмотрения его в качестве мировоззренческой установки, влияющей на становление новых психических явлений [2].

В психологической науке ситуации неопределенности трактуются как неспособность человека категоризировать их из-за таких факторов, как недостаток информации, времени, перегруженность информацией или же, напротив, влияние каких-либо подсказок [3]. Такие ситуации могут продолжаться неопределенное количество времени, в ходе которых могут возникать сложности, столкновения, новые факторы в повседневных ситуациях, в межличностном и межгрупповом общении, при решении задач профессиональной и учебной деятельности. Неопределенные условия связаны с риском планирования и принятия решения, а также поисковой активностью, работой личности над собой и в итоге готовности к встрече с нею.

В психологии конструкт «толерантность к неопределенности» исследуется на протяжении 70 лет. Первыми свой вклад внесли зарубежные ученые, при разработке авторитарной личности в 1949 году (Т. Адорн, Р. Сэнфорд, Э. Френкель-Брунсвик, Д. Левинсон) [4]. В российской науке данный феномен приобрел интерес после выпуска диссертационной работы Е. Г. Луковицкой [5], а в последующем феномен находит отражение в работах А. Г. Асмолова, А. И. Гусева, А. В. Карпова, М. С. Миримановой, А .С. Обухова, Н. И. Петровой, М. Н. Юртаевой. В Республике Беларусь исследование толерантности к неопределенности – относительно новое направление и на сегодняшний момент изучается на выборках студентов выс-

ших учебных заведений (Е. Е. Марченко, Е. В. Орловцева, Г. А. Фофанова, М. Г. Гантиевский) [6; 7].

Толерантность к неопределенности трактуют как:

• черту личности (R.W. Norton, J. J. Ray, A. H. Schwartz, D. L. McLain, J. Litman, B. T. Hazen);

• ситуационно-специфическую установку (S. M. Andersen и A. H. Schwartz, J. Litman, Е. Г. Луковицкая);

• интегральную способность (А. В. Карпов), навык и метакогнитивный процесс (K. Merenluoto, E. Lehtinen);

• динамическую характеристику (K. Merenluoto, M. S. Lane, K. Klenke).

Изучалась взаимосвязь толерантности к неопределенности с такими психологическими конструктами, как: локус контроля (S. Pittavino), юмор (M. Waxler), стимулирующие игры (Glover), креативность (Tegano, Stoycheva, Lubart), вещие сны (R. Lange, M. Schredl, J. Houran) [8].

При этом в термине «толерантность» А. Г. Асмолов выделяет три главных аспекта: устойчивость, выносливость; терпимость и «допустимость к допустимым отклонениям» [9].

Итак, толерантный к неопределенности человек, согласно Е. А. Осину, способен действовать активно и продуктивно в неопределенных ситуациях, трактуя их как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, не испытывая деструктивной тревоги. Т. В. Корнилова определят, что для толерантной к неопределенности личности свойственно стремление к изменениям, новизне и оригинальности. Она самостоятельна, предпочитает более сложные задачи, выходит за рамки принятых ограничений, опирается на собственную интуицию, обладает внутренним локусом контроля [10].

В случае интолерантности к неопределенности человек воспринимает новые ситуации как угрожающие, склонен к их избеганию. В мыслях и действиях проявляет конформизм, а также предпринимает быстрые решения с целью снизить непредсказуемые ситуации внешней среды, предпочитает ясные цели и четкие формулировки. Такой человек лучше ощущает себя в привычных условиях. Основными источниками интолерантности к неопределенности выступает новизна проблемы, ее сложность и неразрешимость [10].

Определяя толерантность к неопределенности как личностную черту, И. Н. Леонов исходит из того, что она выступает стабильной во времени и поддается корректировке в двух случаях, таких как воздействие нового опыта и целенаправленная активность самой личности. Американский психолог Г. Олпорт представил личностные характеристики, свойственные толерантной личности: способность к эмпатии, внутренний локус контроля, ориентация на себя, ответственность, а также устойчивость к агрессивному поведению, нарушению норм. В последующем в научных публикациях ученых-психологов в качестве характеристик толерантности были описаны

следующие: альтруизм, рефлексивность, адекватная самооценка, жизненная удовлетворенность, неконфликтность, гуманность, социальная активность [11].

Таким образом, представленные выше личностные черты толерантной к неопределенности личности тесно соприкасаются с содержательными характеристиками просоциальной личности, для которой характерны просоциальные поступки и действия, направленные на пользу обществу, а также безвозмездное служение ему, что обусловлено альтруистическими мотивами [12]. К личностным характеристикам просоциального поведения также относят социальную ответственность, эмпатию, внутренний локус контроля, веру в справедливость и др. (Lerner, 1980), альтруизм (Дж. Макоули, Л. Берковитц).

В связи с вышеизложенным в любой сфере жизнедеятельности человек сталкивается с проявлениями неопределенности, в частности, в учебной деятельности. Поэтому следует отметить, что подготовка будущих специалистов сочетает в себе два фактора: во-первых, для студентов открываются новые возможности в становлении себя как профессионала, реализации творческого и личностного потенциала; во-вторых, современное образование приобретает статут цифрового, а также ориентировано на снижение количества лет обучения. Исследователи Т. Н. Бочкарева, А. Р. Мубаракшина утверждают, что «студенты не готовы стремительно перейти к цифровому образованию, а данный вид образования имеет серьезные ограничения и недостатки». Таким образом, порожденная неопределенность может вызывать напряжение и негативно отражаться на становлении профессиональных умений и навыков будущих специалистов, а также на состоянии здоровья.

На сегодняшний момент в исследованиях в области ситуаций неопределенности установлено, что в системе образования наиболее успешно могут реализовать себя люди с богатым внутренним потенциалом, стремлением к саморазвитию, несущие ответственность за собственные решения в условиях неопределенности. Для того чтобы преодолевать возникающие трудности во время получения образования и профессиональной деятельности, студентам важно развивать содержательные характеристики просоциального поведения, способствующие установлению тесных эмоциональных связей с окружающими, оказания пользы обществу в целом. Также все действия будущего специалиста образования должны быть социально направленными, нацеленными на помощь подопечным, а не только на поддержку и сопровождение обучающихся. Это возможно осуществить в процессе подготовки специалистов, обладающих просоциальными качествами. Необходимо развивать их социальную и коммуникативную компетентности, создавать педагогические ситуации для проявления толерантности и эмпатии, стимулировать готовность к профессиональному и личностному самоопределению и росту. Просоциальная личность в ситуации неопреде-

ленности может проявлять альтруизм, эмпатию, сочувствие, оказывать поддержку [13] и помощь знакомым и малознакомым людям, таким образом, минимизируя страх, тревогу, растерянность, панику.

Целью нашего исследования стало изучение толерантности к неопределенности студентов первого и четвертого курсов.

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся в ВГУ имени П. М. Машерова на факультете социальной педагогики и психологии. Выборка составила 64 респондента в возрасте 17–23 лет. Для достижения цели были выбраны испытуемые, обучающиеся на первом и четвертом курсах, поскольку процесс получения образования в высших учебных заведениях обусловлен изменениями внешней социальной среды, а также сложившимися представлениями, необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность. Так, для студентов первого курса могут смениться город и место учебы, привычные условия проживания. Повышение учебной нагрузки, поиск новых друзей порождают ситуации неопределенности [14; 15]. Студенты четвертого курса также сталкиваются с неопределенными условиями в жизнедеятельности, заключающимися в поиске места работы, продолжении обучения, переездом, самостоятельной жизнью и др.

Для исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Методика измерения альтруистических установок» (М. И. Ясин); «Просоциальная личность (PSB)» (L. A. Penner, B. A. Fritzsche, G. P. Craiger) [16; 17]; «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» (адаптация Т. В. Корниловой); «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25) Т. В. Корниловой; «Шкала общей толерантности к неопределенности» МакЛейна (в адаптации Е. Н. Осина). При статистической обработке данных использовался метод корреляционного анализа Спирмена, сравнительный анализ. Обработка результатов осуществлялась с помощью статистического пакета программ SPPS 11 for Windows.

В ходе исследования было выявлено, что студенты, обучающиеся на первом и четвертом курсах, имеют различия в толерантности к неопределенности и просоциальных личностных характеристиках.

Корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь толерантности к неопределенности у первого курса со следующими характеристиками: «альтруизм» ($r = 0{,}460$; $p \leq 0{,}01$), «интолерантность к неопределенности» ($r = 0{,}333$; $p \leq 0{,}01$), «готовность к риску» ($r = 0{,}332$; $p \leq 0{,}01$).

Полученные данные указывают на то, что студенты первого курса имеют установку на альтруизм. Для них характерна активность, позволяющая включаться в ситуацию, когда знакомый или малознакомый человек страдает. Окружающий мир, на их взгляд, полон добра, и люди помогают друг другу взаимно, а также имеют тенденцию разделять полезную деятельность с другими, не думая о возможной выгоде или ущербе для себя. В своей деятельности студенты стремятся к ясности и упорядоченности во всем, не-

принятии неопределенных условий. Исходят из доминантности выдвинутых правил и принципов, разделению правильных и неправильных мнений, способов, суждений, ценностей. В ситуациях неопределенности студенты первого курса актуализируют свой интеллектуальный и личностный потенциал в принятии решения, оценивают прошлый опыт с точки зрения чувства «Я рискую», результата своих действий и умения полагаться на себя. Наглядно представлено на рисунке 1.

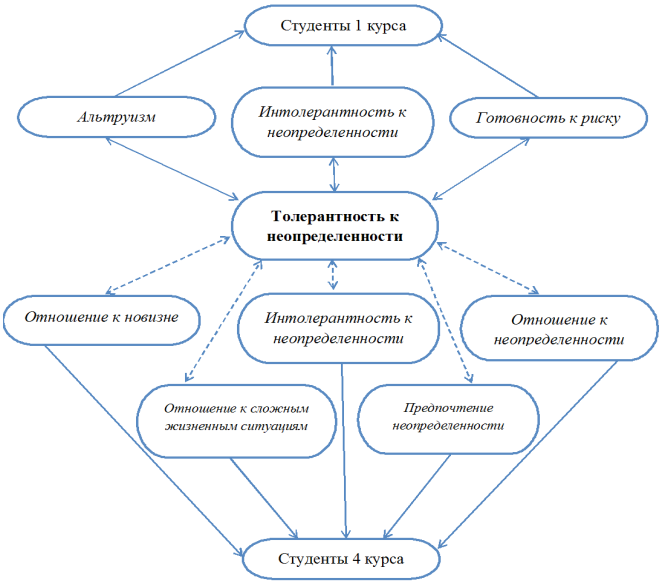

Рис. 1. **Взаимосвязь толерантности к неопределенности и их характеристик**

В свою очередь, при проведении ранговой корреляции Спирмена у четвертого курса толерантность к неопределенности взаимосвязана со следующими характеристиками: «интолерантность к неопределенности» ($r = -0{,}305$; $p \leq 0{,}05$), «отношение к новизне» ($r = -0{,}731$; $p \leq 0{,}01$), «отношение к сложным жизненным ситуациям» ($r = -0{,}602$; $p \leq 0{,}01$), «отношение к неопределенности» ($r = -0{,}580$; $p \leq 0{,}01$), «предпочтение неопределенности» ($r = -0{,}489$; $p \leq 0{,}01$).

Студенты четвертого курса имеют тенденцию к избеганию упорядоченности вещей, не придерживаются всеобщих правил и принципов, дихотомического разделения правильного и неправильного. Свойственна растерянность и неспособность реагировать при отсутствии четких ориентиров. При решении задач необходим шаблон, готовый алгоритм решения задачи. В межличностных отношениях предпочитают достигать ясности, не при-

нимают недосказанность. При принятии окончательного решения студенты четвертого курса воспринимают его как переломный момент, так как в последующем им будет сложно вернуться и сделать иной выбор, таким образом, завышая его ценность и усложняя сам процесс принятия решения в неопределенных условиях.

Так, результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования можно сформулировать как:

Ситуации неопределенности трактуются как неспособность человека категоризировать их из-за таких факторов как недостаток информации, времени, либо перегруженности информацией или же, напротив, влияние каких-либо подсказок.

Личность в отношении неопределенных ситуациях сочетает в себе два полюса, один из которых доминирует, – толерантность или интолерантность. Толерантность характеризуется позитивным отношением к ситуациям неопределенности, умением быстро действовать и предпринимать решения в отсутствии подсказок, а интолерантность подразумевает отрицательное отношение, направленное на восприятие новых ситуаций как угрозы, тенденцией все выяснить.

Характеристики, свойственные толерантной личности, выделенные впервые американским психологом Г. Олпортом (эмпатия, внутренний локус контроля, ответственность), а в последующем другими учеными (альтруизм, рефлексия, социальная ответственность), являются также содержательными детерминантами просоциального поведения.

Изучение толерантности к неопределенности студентов показало, что существует взаимосвязь толерантности к неопределенности и личностными характеристиками. Для первого курса толерантность к неопределенности взаимосвязана со следующими шкалами: «альтруизм», «интолерантность к неопределенности», «готовность к риску», а у четвертого курса – «отношение к новизне», «отношение к сложным жизненным ситуациям», «интолерантность к неопределенности», «предпочтение неопределенности», «отношение к неопределенности». Выявленные данные могут свидетельствовать о различиях студентов первого и четвертого курсов. Для первокурсников свойственно оказывать помощь другим, непринятие неопределенных ситуаций, дихотомическое разделение правильных и неправильных мнений, способов, в принятии решения исходят из прошлого опыта, а также актуализируют свой интеллектуальный и личностный потенциал. Напротив, студенты четвертого курса не опираются в своей деятельности на всеобщие правила, исходят из готовых шаблонных решений и окончательное решение трактуют как переломный момент.

Таким образом, полученные результаты обращают внимание на отличительные особенности студентов первого и четвертого курсов по отношению к неопределенным ситуациям в процессе образовательной деятельности.

Результаты могут быть использованы СППС вуза с целью: развития толерантности к неопределенности у студентов и их способностей принятия новой информации, формирования просоциальных характеристик, поскольку образовательная среда создает для этого все необходимые условия.

Список использованных источников

1. *Леонтьев, Д. А.* Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д. А. Леонтьев // Психологические исследования. – 2015. – № 40. – С. 2–8.

2. *Юртаева, М. Н.* Психологические характеристики толерантности человека к неопределенности / М. Н. Юртаева, Н. С. Глуханюк // Психологический журнал. – 2012. – № 6. – С. 50–59.

3. *Чупряева, Н. П.* Толерантность к неопределенности: краткий теоретический обзор / Н. П. Чупряева, С. Р. Зенина // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире: материалы Междунар. науч.-практ., Благовещенск, 23–25 окт. 2019 г. / Амурский гос. ун-т. – Благовещенск, 2019. – С. 96–102.

4. *Леонов, И. Н.* Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И. Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. – 2014. – № 4. – С. 43–52.

5. *Зотова, Е. Ю.* Современные исследования толерантности к неопределенности в зарубежной психологии / Е. Ю. Зотова // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2009. – № 1. – Серия: Психология. – С. 147–155.

6. *Марченко, Е. Е.* Толерантность к неопределенности как значимая характеристика личности обучающихся высшей школы / Е. Е. Марченко, Е. В. Орловцева // Вестник Брестского университета. – 2018. – № 1. – Серия 3: Филология. Педагогика. Психология. – С. 188–196.

7. *Фофанова, Г. А.* Толерантность к неопределенности и рациональность решений студентов естественнонаучного и гуманитарного профилей / Г. А. Фофанова, М. Г. Гантиевский // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Калуга, 20–22 апр. 2017 г. / Калужский гос. ун-т имени К. Э. Циолковского; редкол.: Е. И. Горбачёва [и др.]. – Калуга, 2017. – С. 730–736.

8. *Оконешникова, Н. Л.* Проблема толерантности личности в современной зарубежной психологии / Н. Л. Оконешникова // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: материалы Сибирского психологического форума, Томск, 16–18 сент. 2004 г. / Томский гос. ун-т; редкол.: Г. В. Залевский [и др.]. – Томск, 2004. – С. 50–58.

9. *Асмолов, А. Г.* На пути к толерантному сознанию / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.

10. *Корнилова, Т. В.* Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 74–86.

11. *Фадеева, Т. Ю.* Коммуникативная толерантность как базовый компонент толерантной личности в этнокультурном пространстве / Т. Ю. Фадеева // Социокультурная

интеграция и специальное образование: сб. науч. статей / под науч. ред. Е. Г. Елина. – Смоленск, 2015. – С. 108–117.

12. *Биндасова, О. В.* Просоциальная личность как объект исследования / О. В. Биндасова // Концепции современного образования: вопросы продуктивного взаимодействия наук в рамках технического прогресса: материалы Междунар. науч.-практ. мероприятий Общества Науки и Творчества, Казань, 2020 г. / ООО «СитИвент»; редкол.: М. Д. Амирханян [и др.]. – Казань, 2020. – С. 191–196.

13. *Кухтова, Н. В.* Паттерны просоцильного поведения / Н. В Кухтова, Е. И. Сотникова // Научные труды Республиканского института высшей школы / Исторические и психолого-педагогические науки. – Минск: РИВШ, 2020. – Вып. 20. – Ч. 3. – С. 156–162.

14. *Муртазина, Р. И.* Адаптация студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / Р. И. Муртазина // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5. – С. 125–126.

15. *Олифирович, Н. И.* Психологическая помощь студенческой молодежи: системно-аналитический подход: монография / Н. И. Олифирович. – Минск: БГПУ, 2012. – 224 с.

16. *Петренко, М. В.* К вопросу о диагностике просоциальной направленности личности / М. В. Петренко, Ж. Б. Богдан // Вестник Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина. – 2013. – № 1046. – С. 102–106. – Серия: Психология.

17. *Penner, L. A.* Measuring the prosocial personality / L. A. Penner, B. A. Fritzsche, J. P. Craiger, T. R. Freifeld // In J. Butcher & C.D. Spielberger (Eds.) Advances in personality assessment. – Hillsdale, NJ: LEA, 1995. – P. 147–146.

(Дата подачи: 16.02.2021 г.)

И. Ю. Лемец
Республиканский институт высшей школы, Минск

I. Lemets
National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.9.05

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE PROCESS OF ECONOMIC SOCIALIZATION OF YOUTH

В целях анализа необходимости исследования роли семьи в процессе экономической социализации молодежи в данной работе обосновывается значимость исследования экономической социализации в контексте развивающегося информационного общества. Семья есть основной институт, с помощью которого можно воспитать гармонично развитую личность. В современном мире экономическая грамотность и экономическая социализация являются ключевыми навыками как для адаптации к обществу, так и для

формирования полноценной личности. В статье приводится анализ и сравнение существующих исследований роли семьи в экономической социализации.

Ключевые слова: семья; экономическая социализация; личность; информационное общество.

In order to analyze the need to study the role of the family in the process of economic socialization of young people, this paper substantiates the significance of the study of economic socialization in the context of the developing information society. The family is the main institution with the help of which you can raise a harmoniously developed personality. In the modern world, economic literacy and economic socialization are the key skills for both adaptation to society and for the formation of a full-fledged personality. The article analyzes and compares existing studies on the role of the family in economic socialization.

Keywords: family; economic socialization; personality; information society.

Взросление индивида происходит под влиянием огромного числа факторов воздействия на личность. Огромное количество источников получения информации, а главное их доступность оказывает непрерывное, и что самое опасное – трудноконтролируемое воздействие на формирование личности. Различные исследования направлены на формирование и совершенствование механизмов фильтрации информации средств массовой коммуникации, чтобы максимально обезопасить личность ребенка от возможного негативного воздействия последних. Однако, на наш взгляд, стоит искать не новые средства, а обратиться к уже существующим механизмам и институтам с целью адаптации последних к новой реальности. В первую очередь мы говорим об институте семьи. Ведь именно семья является ключевым инструментом формирования личности через воспитательное воздействие [1]. В современном мире одним из важных элементов становления личности, первичное воздействие на формирование которого оказывает семья, является экономическая социализация.

Отношение к деньгам формируется с раннего детства [4]. Уже с первых лет жизни ребенок сталкивается с финансовыми условностями мира будь то необходимость понять, почему родители не могут ему дать любую игрушку в магазине или почему кто-то из сверстников имеет больше или меньше игрушек, чем он, и т. д. В дальнейшем монетарные установки только больше определяют финансовое поведение личности, будет оно сберегательным, кредитным или каким-либо другим [5]. Таким образом необходимость изучить современные установки в отношении денег среди молодых людей, только начинающих свою экономическую активность, позволит увидеть портрет будущего. Особое же влияние на установки молодого поколения оказывает семья. Именно в семье и происходит формирование первичного отношения к деньгам [2]. На примере родителей ребенок усваивает экономические паттерны поведения, будь то привычка экономить и накапливать или же импульсивно тратить. Существует достаточный перечень факторов,

которые оказывают влияние на формирование экономических установок. Например В. И. Маленко в результате эмпирического исследования выяснил, что на установки оказывает влияние уровень образования родителей, причем сильнее отца, чем матери. Важно также, в какой среде живет молодой человек, с семьёй или самостоятельно (на квартире, в общежитии) [6]. Значение экономической социализации в нашей стране начало осознаваться достаточно поздно и связано это с долгим процессом перестройки экономики в социально-ориентированную рыночную модель. У нас накоплен небольшой теоретический и эмпирический опыт изучения проблем, поэтому чаще приходиться прибегать в основном к исследованиям российских психологов и педагогов, таким как Т. В. Дробышева, А. Б. Фенько, Е. Н. Землянская, Т. П. Грасс и др. [7]. Однако экономическая социализация нового поколения как сфера деятельности многих социальных институтов в обществе приобретает все растущую значимость, потому как способствует вливанию вчерашних школьников в мир экономических представлений.

Опираясь на исследования О. С. Дейнека, мы можем выделить три основные составляющие экономической социализации: когнитивная составляющая экономической социализации, отражающая сформированность экономических представлений; аффективная, суть которой находится в эмоциональной окрашенности отношения индивида к экономической действительности; конативная, которая характеризуется наличием различных форм экономического поведения (потребительского, производственного, обменно-распределительного, сберегающего и инвестиционного) [3].

Однако для подробного рассмотрения феномена обратимся к установлению дефиниции экономической социализации. Современная трактовка понятия «экономическая социализация» впервые оформилась в работах американских ученых С. Камингса и Д. Тибла [5]. Именно они первыми обратили обратили внимание на необходимость изучения процесса экономической социализации не только людей совершеннолетних, а в первую очередь детей и подростков. Важно, что как отправную точку своих взглядов они использовали неомарксистский анализ проблематики, в силу чего трактовали экономическую социализацию как процесс усвоения индивидуумом социального опыта в его экономическом поведении. Выше мы уже отметили, что на формирование экономических стратегий, как и на формировании личности вцелом влияет большое количество социальных институтов, однако мы как и С. Камингс и Д. Тибл считаем, что ключевая роль отводится именно семье, в основе которой «лежит, прежде всего, ценностное освоение экономической реальности, индивидуальное этическое наполнение экономических категорий, а не нейтральное приобретение соответствующих знаний и практических навыков» [5].

Также следует отметить, что по мнению С. Камингса и Д. Тибла экономическое воспитание в семье связано с развитием определенного перечень

ня важных практических качеств: предприимчивость, расчетливость, экономность, умение быстро и оперативно решать возникающие задачи. Что в свою очередь все вместе формирует экономический интеллект, занимающий ключевую роль в домашней экономике [5].

В семье происходит трансляция культурных, этнических и нравственных, экономических ценностей от общества к индивиду. Именно в семье осуществляется воспитание человека и гражданина. Наиболее эффективным приемом можно считать поведение родителей, которое дает первый и наглядный пример того, как надо вести себя в различных экономических ситуациях. А значит, можно утверждать, что «среди агентов первичной социализации родители находятся в более выгодном положении» [3]. Большое количество американские исследователи особенно акцентируют внимание на том, что способность молодых людей управлять своими финансами напрямую коррелирует с тем, имели ли они подобный опыт в процессе взросления [3]. Можно сказать, что семья для ребенка является своего рода финансовой академией. В ней он включается в реальные жизненные ситуации, сталкивается с настоящими деньгами, вместе с родителями ходит по магазинам, принимает участие в процессах купли-продажи, а также приобщается к нуждам и потребностям семьи, что вкупе закладывает фундамент экономического сознания и дает возможность познать соотношение понятий «работа» и «деньги», сформировать представление о функциях денег. Именно в семье зарождаются основы понимания ряда экономических категорий: стоимость, труд, деньги, собственность, благосостояние общества в целом и семьи в частности, а также закладываются основы дальнейшего экономического поведения молодого человека [3].

П. Уэбли в исследовании «The influence parents on the future of children» указывал на особое влияние семейного воспитания [9]. По мнение исследователя, последнее напрямую влияет на формирование финансовых привычек. Молодые люди, чьи родители с детства прививали им экономию и бережливость, в большинстве случаев продолжат придерживаться заданного родителями курса экономического поведения во взрослой жизни. П. Уэбли отмечает, что в семейном воспитании однозначно прослеживается связь между финансовым опытом детей и их последующими навыками распоряжения денежными средствами. Исследования показывают, что важно не только научить детей разумно управлять собственными финансами, но и позволить им осознать последствия ошибочно принятых финансовых решений [9]. Так, необдуманная покупка на сэкономленные деньги, может отложить приобретение того, что действительно необходимо. Интересным методом финансового воспитания, который используется в американских семьях, является совместное составление плана расходов с родителями. Таким образом, с ранних лет закладываются такие качества, как ответственность, деловитость, рациональность, умение оценивать риски, принимать

разумные финансовые решения, и что особенно важно умение соотносить потребности и возможности [9].

Одним из ключевых инструментов экономической социализации являются карманные деньги. Канадский ученый П. Плайнер с коллегами занимались изучением данного вопроса в контексте ведения домашнего хозяйства. Исследователи провели ряд экспериментов, в которых они исследовали молодых людей, которые в детстве либо получали, либо не получали денежное содержание от родителей. Молодые люди, имевшие в детстве деньги на расходы, лучше пользовались «доходами» и ориентировались в ценах товаров. В результате чего П. Планер и коллеги пришли к выводу, что экономические навыки, совершенствуясь с возрастом, способствуют развитию целерациональных потребительских навыков. Также авторы пришли к выводу, что эффективность системы денежного содержания проявляется в построении доверительных отношений и ожидании того, что ребенок со временем станет грамотным и опытным в финансовых вопросах [8].

В своем исследовании «Потребительская социализация в семьях: как родители обучают тратить и экономить» на основе опроса американских родителей П. Бэттон выделяет два абсолютно полярных метода предоставления детям карманных денег. Первый метод предполагает систему поощрений, то есть ребенок получает деньги за выполнение оговоренных с родителями обязанностей по дому (убрать комнату, помыть посуду и т. д.), хорошее поведение и оценки в школе. Второй метод основан на системе «автоматической» выдачи оговоренной суммы денег ежемесячно или еженедельно. Родители, придерживающиеся второго метода, подчеркивают, что выработанная связь выполнения обязанностей по хозяйству и денежных выплат может негативно повлиять на формирование необходимых умений по руководству личными финансами. Получение таких средств не всегда подчинено каким-либо четким правилам, вследствие чего дети с трудом могут планировать собственные доходы и расходы [5].

Несмотря на полярность данных методов, большинство родителей придерживаются мнения, что карманные деньги, прежде всего, учат подрастающее поколение вести собственный бюджет, разумно тратить, откладывать. Как видим, для подрастающих поколений семья является источником получения знаний о финансах, экономике и предпринимательстве, а модель финансового поведения семьи способствует формированию норм и способов финансового поведения у молодого человека только начинающего вести самостоятельную экономическую жизнь.

Проведенный А. Лионсом опрос показал, что 77 % старшеклассников и студентов колледжа доверяют своим родителям относительно полученных знаний и умений в сфере финансов и будут придерживаться модели финансового поведения, принятой в их семье [9]. Результаты зарубежных исследований поднимают вопрос о том, справедливы ли приведенные закономерности экономической социализации для белорусских реалий, а значит очерчивают тем самым поле для дальнейших исследований.

Список использованных источников

1. *Вербова, К. В.* Формирование личности в общественно-педагогической деятельности / К. В. Вербова // Общение и формирование личности. – Гродно, 1984.

2. *Гурко, Т. А.* Теоретические подходы к изучению семьи / Т. А. Гурко. – М.: Институт социологии РАН, 2010. – 210 с.

3. *Дейнека, О. С.* Экономико-психологические последствия политики переходного периода / О. С. Дейнека // Общество и политика: современные исследования, поиск концепций / под ред. В. Ю. Большакова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 442–474.

4. *Лебедева, Н. М.* Ценности культуры и развитие общества / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ. – 2007. – 265 с.

5. *Миронова, Т. Ю.* Некоторые факторы отношения подростков и юношей к деньгам / Т. Ю. Миронова // Известия Саратовского университета. – 2012. – Т. 12. – Вып. 3. – Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – С. 74–78.

6. *Семенов, М. Ю.* Методы изучения монетарных отношений (отечественная практика) / М. Ю. Семенов // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы седьмой науч.-практ. конф. для Круглого стола IV Байкальского экономического форума / под общ. ред. д-ра психол. наук, проф. А. Д. Карнышева. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2006. – С. 175–179.

7. *Татарко, А. Н.* Монетарные аттитюды и социальный капитал / А. Н. Татарко // Известия Саратовского университета. – 2012. – Т. 12. – Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – Вып. № 9. – С. 1157–1177.

8. *Grass, T. P.* Ekonomicheskaya sotsializatsiya podrastayushchikh pokoleniy v Velikobritanii i v Novoy Zelandii [Economic socialization of the younger generation in the UK and New Zealand]. Krasnoyarsk. – 2008. – P. 17.

9. Webley Paul. Parents influence on children's future orientation and saving / Ellen K. Nyhus. Journal of Economic Psychology 27 (2006): 140–164.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Ю. Ф. Липовка
Белорусский национальный технический университет, Минск

Y. F. Lipauka
Belarusian National Technical University, Minsk

УДК 37.015.31

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «АВТОНОМИЯ» В ПСИХОЛОГИИ

SCIENTIFIC AND THEORETICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF «AUTONOMY» IN PSYCHOLOGY

В статье излагаются научно-теоретические подходы к определению понятия «автономия». Отмечается отсутствие единства во взглядах на его содержание, обобщаются основные характеристики, присущие понятию, отмечается незавершенность научной разработки данной тематики, аргументируется важность продолжения соответствующих психологических исследований.

Ключевые слова: автономия; самодетерминация; потребности; способности; самостоятельность.

In the article are expounded scientific and theoretical approaches to the definition of the concept of «autonomy». The author notices the lack of unity in views on its content and generalizes the main characteristics inherent in the concept. The incompleteness of the scientific development of this topic is noted, and the importance of continuing similar psychological research is argued.

Keywords: autonomy; self-determination; needs; abilities; independence.

Современный социально-экономический контекст определяет востребованность специалистов, способных к непрерывному профессиональному развитию, стремящихся к поиску возможностей актуализации и расширения собственных компетенций, предъявляет к человеку определенные требования по непрерывному образованию через всю жизнь, подчеркивают ценность индивидуальности, самодостаточности, способности человека к осознанным решениям. Адекватно данным тенденциям нормативными правовыми актами в сфере образования предусмотрена задача по подготовке обучающихся к «самостоятельной жизни и труду», установлены такие требования к компетенциям выпускников как «быть способным к саморазвитию и совершенствованию в профессиональной деятельности», «проявлять инициативу и адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности», «уметь работать самостоятельно», «уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни», «быть способным к критике и самокритике» [1; 2], а одним из приоритетов научных исследований обо-

значена социогуманитарная безопасность человека и вопросы развития системы образования. Тотальное изменение и увеличение объема профессионально-значимой информации (удвоение каждые 1,5–2 года) обуславливают важность личной самостоятельности, организованности и инициативности. Совокупность представленных факторов определяет важность изучения вопросов формирования и развития автономии обучающихся как полноценных субъектов образовательной деятельности, детерминирует актуальность вопросов изучения научно-теоретических подходов к содержанию и структуре понятия «автономия».

Этимология понятия «автономия» восходит к греческим «autos» (сам) и «nomos» (закон) и дословно может быть обозначена как «самозаконие». Энциклопедическими словарями содержание понятия раскрывается в одном-двух аспектах: первый, в основном, – с позиции теории государственного управления; второй (встречается реже) – как раз с точки зрении этики и психологии. Так, словарь русского языка С. И. Ожегова связывает содержание понятия с «самоуправлением», «независимостью в управлении» [3]. Новый словарь иностранных слов определяет автономию как «способность личности к самостоятельным ответственным решениям, независимым по отношению к нравственности условий, интересов, целей» [4].

В обобщенных исследованиях, касающихся вопросов автономии, отмечается наличие философских истоков в развитии представлений о содержании понятия «автономия», понимаемого, прежде всего, как свобода выбора, воли, управления собой (Аристотель, Сократ, Ницше, Спиноза) [5; 6]. И. Кант в своих лекциях по этике, прочитанных в XVIII в., трактует автономию как свойство воли, позволяющее последней выступать законом для себя, соответствуя собственным моральным эталоном. Философ определяет автономию высшим принципом нравственности и единственным принципом морали. Ключом к объяснению искомого понятия И. Кант называет свободу как возможность действия «независимо от посторонних определяющих ее причин», как свойство воли «всех живых существ» [7, с. 265–270]. Э. Фромм указывает на двоякость обретения человеком свободы: с одной стороны – обретение физической, эмоциональной и умственной силы способствует индивидуализации, определяет развитие человеческой личности; с другой – влияет на снижение ощущения защищенности и безопасности, обостряет ощущение одиночества, повышает риски усиления тревожности и возникновения обратных импульсов и стремлений к отказу от индивидуальности [8].

Более детальное представление о психологическом содержании понятия «автономия» дают специализированные словари, указывающие на наличие нескольких значений: первое значение описано как «самостоятельность, независимость человека, его способность вести себя так, как он считает

нужным, не поддаваясь влиянию или давлению со стороны других людей», способность «действовать в полном соответствии с собственными взглядами и убеждениями», «находить в себе источники эмоциональной силы, … ставить и выполнять текущие задачи жизни без расчета на помощь со стороны других» [9]; второе значение предполагает использование формулировку понятия как «стадию нравственного развития, характеризующуюся способностью личности самостоятельно создавать или выбирать моральные правила для своей жизни и поведения», или как «третий этап морального развития личности». Кроме того, подчеркивается важность формирования автономии как важной задачи в подростково-юношеском возрасте [10].

Анализ изданной к настоящему времени психологической литературы позволяет отметить отсутствие завершенности в развитии представлений об автономии, разнообразие трактовок термина, который используется как синоним свободы, уверенности в себе, самоуправления, субъектности, применяется для обозначения самодетерминации и саморефлексии, употребляется для обозначения диспозиции личности, характеристики отношений с другими людьми, обозначения стадии развития личности [5; 6; 11].

Во многих психологических исследованиях отмечается фундаментальное значения автономии как одной из базовых психологических потребностей человека, подчеркивается вклад представителей неофрейдистского направления в переходе от взглядов об исключительности биологической обусловленности личности, подчеркивается обусловленность развития представлений о том, что «личность есть прежде всего результат воздействия жизненных обстоятельств», важность поиска сущности иных (небиологических) факторов, детерминирующих поведение человека. Примерами таких мотивов называются стремление к превосходству (А. Адлер), психогенные потребности (Г. Мюррей), а также потребность в автономии (М. Малер), стремление к поиску смысла (В. Франкл) [12]. Вопросы осознанности и осмысленности выбора человека рассматриваются В. Франклом как одни из ключевых в собственных научных исследованиях. Австрийский психолог, прошедший четыре концентрационных лагеря в годы Второй мировой войны, отмечает «подвластность» человеческим решениям даже самых сложных жизненных условий («сознательно или бессознательно он [человек] решает, будет ли он противостоять или сдастся, позволит ли он себе быть определяемым условиями»), возможность сохранения духовной свободы даже в условиях тотального давления, определяя автономию как «свободу, несмотря на детерминизм», подчеркивает значение автономности как средства защиты от манипуляций [13].

К. Роджерс, психолог гуманистического направления, определяет автономию и самодостаточность целями жизненного движения человека, проявляющимися с рождения, к которым личность направляет единственный

интегративный мотив – тенденция к самоактуализации, состоящая в сохранении и развитии способностей, выявлении лучших личностных качеств [12; 14]. А. Маслоу определяет автономию как синоним реализации потенций, становления «человека в полном смысле слова, становление тем, чем он может стать», а также отмечает автономию одной из 15 основных черт, присущих самоактуализирующимся людям [14]. Один из популярных современных авторов зарубежной психологии Д. Гоулман, касаясь вопросов развития эмоционального интеллекта, указывает на автономность как на одну из характеристик людей, знающих себя, связанную с наличием точного представления об эмоциях, а содержание понятия автономия раскрывает как «способность личности к самостоятельным ответственным решениям, независимым от внешнего давления» [15, с. 84].

Автономия – один из компонентов теории самодетерминации Э. Дэси и Р. Райана. Многими исследователями отмечается авторитетность, современность, комплексность и глубина разработки данной концепции, в наибольшей степени позволяющей объяснить человеческое поведение [12; 14]. Авторами теории декларируется наличие трех врожденных потребностей, имеющих фундаментальное значение: в самодетерминации, компетентности и близких отношениях с другими людьми. Само понятие автономии отождествляется с потребностью в самодетерминации, включающей «стремление самостоятельно контролировать собственные действия и поведения, быть их независимым инициатором». Э. Дэси и Р. Райаном автономия также рассматривается как качество, связанное с «ощущением внутренне воспринимаемого локуса казуальности», и как способность выбирать, отличающаяся гибкостью в «управлении и взаимодействии между собой и окружением». Ученые отмечают тесную взаимосвязь самодетерминации (автономии) и компетентности, рассматриваемой как стремление к достижению результатов и к собственной эффективности, объединяют упомянутые потребности в единый конструкт – самодетерминированную компетентность. Ученые подчеркивают важность удовлетворения потребности в самодетерминации не только как ключевой в конструкции внутренней мотивации, но и как фактор психологического благополучия. Кроме того, обозначается роль близости со значимыми людьми как условия, способствующего повышению эффективности развития автономии. Утверждается экспериментальная доказанность того факта, что удовлетворение потребности в автономии детерминирует целеполагание, направленное на самореализацию, а не на внешние материалистические выгоды [12]. Несмотря на научное признание и глубокую разработанность теоретических положений Э. Дэси и Р. Райана, одной из проблем развития данных положений в отечественной практике остается отсутствие русскоязычных вариантов их трудов [5; 6].

Представителями научной школы факультета психологиии МГУ (Д. Леонтьевым, Т. Гордеевой, О. Дергачевой, Т. Корниловой и др.) вопросы автономии рассматриваются через призму психологии мотивации. Так Д. Леонтьевым отмечается, что на современном этапе психологии мотивации на первый план выступают некогда игнорировавшиеся проблемы «выбора, свободы, воли, контроля нал мотивацией, жизненных целей, перспективы будущего, саморегуляции в широком смысле слова, возможностей, автономии и самодетерминации» [14]. Т. Гордеевой автономия рассматривается в контексте изучения мотивации достижения, направленной на «возможно лучшее выполнение любого вида деятельности…». Отмечается субъективная ценность чувства внутреннего контроля, стремления самостоятельно контролировать собственные действия и поведение быть их инициатором [14]. О. Дергачева подчеркивает значение автономии как основы внутренне мотивированной активности, «вовлеченности в интересующее поведение». Указывает на преобладание в речи глаголов «хочу» над «должен», как психолингвистический индикатор автономии [14]. Т. Корнилова обращает внимание на связь автономии (как мотивационного компонента) с физиологическим здоровьем человека [14].

Г. Пригиным автономность раскрывается как «эффективная самостоятельность», отражающая «высокую степень сформированности механизмов осознанной регуляции, и которую, с одной стороны, можно рассматривать как тип субъектной регуляции, а с другой – как тип активности личности» [14].

Отсутствие единства взглядов на проблему автономии подчеркивается и различием подходов в различных отраслях психологического знания. В рамках общей психологии и психологии личности проблема автономии рассматривается преимущественно через мотивационную сферу как способность и потребность (Э. Дэси и Р. Райан); в рамках клинической психологии – через характеристики взаимодействия личности с жизненными событиями как ориентация личности на независимость (С. Блатт, А. Бэк); в социальной психологии как один из аспектов межличностных отношений, отражающий степень межличностной зависимости (Р. Гиршфильд, Р. Борнштейн); в гендерной психологии автономия отождествляется с женской субъектностью (Н. Хершман, Х. Ким); возрастной психологией проблематика автономии рассматривается с позиции становления в подростковом возрасте и связывается с отделением и индивидуализацией от воспитателей, внутренней мотивацией действовать определенным образом и получать удовольствие от выбора, со способностью регулировать когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы взаимодействия с окружающим миром (А. Фрейд, А. Бандура, Д. Коннел, Э. Скиннер и др.) [11].

Вместе с тем, обобщение взглядов исследователей позволяет отметить интегративный, многокомпонентный характер автономии как одного из

свойств личности, которому могут быть присущи следующие характеристики: самостоятельность, осознанность и осмысленность выбора, системность и самостоятельность планирования, саморегуляция, самоконтроль, способность к рефлексии и самокритике, самоуправление, целеполагание, уверенность, ощущение свободы, самоутверждение, ответственность, индивидуальность, воля, гибкость, спонтанность и креативность, интерес, личная значимость, настойчивость, адекватная самооценка, стремление доводить работу до конца, умение применять информацию [5; 6; 12; 14; 16].

Личностными детерминантами развития автономии отмечаются такие факторы, как волевой потенциал, эмоциональный интеллект, способность к целеполаганию, восприятие себя сильной личностью, степень предоставленной свободы [6]. Психологами отмечается положительная связь развития автономии с такими личными характеристиками, как жизнестойкость, осмысленность, стремление к изменению, ориентация на будущее, достижение поставленных перед собой целей, уверенность, самоконтроль, управление эмоциями [6; 7]. В контексте учебной деятельности поддержка автономии стимулирует более эффективное усвоение материала, способствует развитию когнитивной гибкости, познавательной активности, творчества, определяет положительные тенденции относительно формирования позитивного эмоционального фона, самооценки, достижения высоких академических результатов и выступает превентивным средством для предупреждения отказа от обучения. В сфере профессиональной деятельности предоставление работнику большей свободы, возможности выбора может способствовать субъективному идентифицированию сотрудника с целями организации, а, следовательно, развитию профессиональной инициативы и ответственности [12].

В целом даже в условиях отсутствия единства во взглядах относительно автономии психологическое сообщество едино в оценке ее важности как условия нормального развития, психологического здоровья, личного благополучия, предикта успешной профессиональной реализации и жизненной полноценности. Значение данных факторов определяют целесообразность дальнейшего уточнения содержания понятия в различных отраслях психологического знания, расширения инструментария диагностики уровня автономии, изучения особенностей детерминации в различных общественных группах в контексте специфики их социально-бытовых условий, исследования приемов и способов развития данного качества личности.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 января 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ.

02 декабря 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.

2. Образовательные стандарты высшего образования. Часть 1 [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 30 августа 2013 г., № 88 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.

3. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов // Нормативный толковой словарь / под ред. Л. И. Скворцова. – 27-е изд. – М.: АСТ; Мир и Образование, 2014. – 1360 с.

4. *Захаренко, Е. Н.* Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний / Е. Н. Захаренко, Л. Н. Комарова, И. В. Нечаева // Филологический словарь русского языка. – М.: ООО Изд. центр «Азбуковник», 2006. – 784 с.

5. *Дергачева, О. Е.* Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. Е. Дергачева; МГУ имени М. В. Ломоносова. – Минск, 2005. – 20 с.

6. *Доронцова, О. А.* Психолого-педагогические детерминанты развития автономии подростков в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. А. Доронцова; ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». – Саратов, 2019. – 23 с.

7. *Кант, И.* Лекции по этике / И. Кант; пер. с нем.; общ. ред., сост. и вступ. ст. А. А. Гусейнова. – М. : Республика, 2000. – 431 с.

8. *Фромм, Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм; А. В. Александровой; пер. с англ. – М.: Изд-во АСТ, 2020. – 288 с.

9. *Немов, Р. С.* Психологический словарь / Р. С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

10. *Мещеряков, Б. Г.* Психология. Тематический словарь / Б. Г. Мещеряков. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 439 с.

11. *Мельникова, В. Б.* Автономия личности: обзор зарубежных подходов к проблематике [Электронный ресурс] / В. Б. Мельникова // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 37. – Режим доступа: http://psystudy.ru. – Дата доступа: 26.01.2021.

12. *Гордеева, Т. О.* Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

13. Человек в поисках смысла: сборник; пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

14. Современная психология мотивации: сборник / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.

15. *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 544 с.

16. *Прыгин, Г. С.* Психология самостоятельности: монография / Г. С. Прыгин. – Набережные Челны: Институт управления, 2009. – 408 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

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

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

УДК 159.91:613.861

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

PSYCHOEMOTIONAL STATE OF STUDENTS UNDER COVID-19 PANDEMIC

В статье представлены результаты мониторинга эмоционального состояния (соотношения позитивных и негативных базовых эмоций), характерологических черт личности, включая активность, эмоциональность и первичность, а также мотивационных стратегий и профиля регуляции студентов, обучающихся в условиях пандемии. Организация исследования и опыт применения диагностического инструментария представляют интерес для психологов, педагогов и студентов.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние; мотивационные стратегии; профиль регуляции; характер; пандемия COVID-19.

The article presents the results of monitoring the emotional state (the ratio of positive and negative basic emotions), personality traits, including activity, emotionality and primacy, as well as motivational strategies and the regulation profile of students studying in a pandemic. The organization of the research and the experience of using diagnostic tools are of interest to psychologists, teachers and students.

Keywords: psychoemotional state; motivational strategies; regulation profile; character; COVID-19 pandemic.

Придумать можно все,
кроме психологии.
Л. Н. Толстой

Пандемия практически не принесла с собой ничего нового, она довела до логического абсурда применимые к жизнедеятельности общества положения теории хаоса. Мы все стали жить и существовать в условиях, когда не знаешь, что будет завтра (с этим мы как-то смирились), но и что будет сегодня. Однако одно дело читать про это в научных изданиях или смотреть очередные кинофильмы про зомби, другое дело – учиться самому искусству выживания в реальных условиях.

COVID-19 не оставил нам рекреаций, его метастазы поразили экономику, социальную сферу общества, культуру и политику. Пал последний бастион изоляционизма – система образования. Карантин монополизировал дистанционное обучение и как следствие обострил проблемы академи-

ческого дистанцирования и неуверенность в качестве получаемого таким образом образования. Неуверенность в социально-экономическом окружении стала вступать в резонанс с неуверенностью в себе. Психологи вновь обратились к принятому в экономике и социологии понятию прекарности (неустойчивости и неопределенности). Правда, с одной существенной оговоркой: жизненное пространство – это не только то, что вне тебя, но и твой внутренний мир [1].

Тенденцию превращения относительно гарантированных трудовых отношений в негарантированные и незащищенные С. А. Дружилов называет прекаризацией (от англ. precarious – рискованный, нестабильный) [2]. Соответственно, социальную группу как носителя названной выше тенденции, включая ее неуверенность в завтрашнем дне, – прекариат. Всех нас можно поздравить с тем, что во многом благодаря пандемии студенчество незаметно пополнило ряды прекариата.

Анализ психологических исследований, связанных с COVID-19, достаточно полно представлен в [3]. Как утверждают М. С. Егорова, Н. М. Зырянова, О. В. Паршикова и В. М. Староверов, в условиях пандемии респонденты демонстрируют синдромы депрессии и тревоги, стресса и снижение индекса удовлетворенности жизнью. Они установили, что такие диспозициональные черты личности, как честность/скромность, эмоциональность, экстраверсия и доброжелательность, оказывают определенное влияние на восприятие пандемии и ее последствий.

В. В. Рыбалка сравнивает коронавирусную пандемию с аварией на Чернобыльской атомной электростанции, а ее распространение – с радиацией. Кроме того, выделяет три группы населения, реагирующих на пандемию: те, кто «мобилизует свой интеллект и оптимизирует поведение в соответствии с вызовом; относящиеся с равнодушием и легкомыслием и впадающие в состояние тревоги (паники), заражая этим других [4, с. 16].

Е. В. Битюцкая с соавторами [5] выделяют две группы респондентов: принимающие и не принимающие изменения в условиях пандемии. Принимающие изменения респонденты фокусируются на возможности приобретения новых навыков и собственном развитии; не принимающие изменения – чаще концентрируют свое внимание на ограничениях и потерях, переживая негативные эмоции.

Другими словами, если мыслить глобально, то что в принципе произошло? Просто одним стрессом стало больше. Больше стало неконтролируемых эмоций. Мы чаще стали слышать голоса психопатов и социопатов в теле- и радиоэфире и на бескрайних просторах интернета.

Для человека же мыслящего рационально на уровне когнитивного агента есть проблема, которую необходимо решать, используя имеющиеся ресурсы. Но его величество Человек, называющий себя Homo Sapiens, в первую очередь, существо эмоциональное. Эмоциональный человек сначала делает,

а уже потом думает о последствиях своих деяний. Итак, ниже мы приведем предварительные результаты мониторинга образовательного процесса поколения Z (студентов 2001 и 2002 годов рождения) в условиях удаленного обучения. Обучения, которое фактически представляет собой гибридную форму заочного и дистанционного, дополненную онлайн-лекциями на разных площадках интернета. Всего лишь штрихи к портрету одной академической группы одного факультета.

Психологическое сопровождение было непосредственно встроено в образовательный процесс, благо его программа не противоречила содержанию учебной дисциплины с глобальным названием «Психология» и ограничивающим его дополнением: часть 2. Пакет психодиагностического инструментария включал следующие методики: «Дифференциальные шкалы эмоций» К. Изарда, «Темперамент и социотипы» Хейманса – Ле Сенна, «Конструктивность мотивации» Р. Бернса в модификации О. П. Елисеева и «Фокус регуляции» Е. Т. Хиггинса.

1. Методика «Дифференциальные шкалы эмоций» К. Изарда основана на одноименной теории эмоций С. Томкинса и К. Изарда. Она позволяет тестировать выраженность 10 базовых (5 положительных и 5 отрицательных) эмоций и определять коэффициент эмоционального самочувствия [6; 7].

2. Тест «Темперамент и социотипы» Хейманса – Ле Сенна диагностирует 8 типов характера на основе соотношения таких оппозиций, как эмоциональность/неэмоциональность, активность/неактивность и вторичность/первичность [8; 9].

3. Методика «Конструктивность мотивации» Р. Бернса в модификации О. П. Елисеева, теоретическими основаниями которой послужили культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и научные положения о мотивационных стратегиях В. А. Якунина. Методика позволяет выявить четыре мотивационные стратегии, исходя из интернальной и экстернальной направленности и ориентации на отношения или достижения [6].

4. Опросник «Фокус регуляции» (Regulatory Focus Questionnaire, RFQ) Е. Т. Хиггинса базируется на авторской теории мотивации и включает две шкалы: фокус продвижения (ХРД) и фокус профилактики (ХФП). Для фокуса продвижения характерны рискованные стратегии поведения и целеполагание, связанное с надеждой и вдохновением; для фокуса профилактики – стратегия бдительности и избегания ошибок, а также ориентация на обязанность или долг [10].

Согласно методике К. Изарда (рис. 1), эмоциональное самочувствие респондентов отвечает гипертимному (с повышенным настроением) типу акцентуации характера. Только у одного человека коэффициент самочувствия (отношение суммарного показателя оценки позитивных эмоций к сумме выраженности эмоций негативных) оказался ниже единицы (0,97). Из пяти

первых ранговых мест четыре занимают положительно окрашенные эмоции: интерес (8,64), радость (7,59), вина (4,59) и стыд (4,36). В тоже время горе (4,91) – эмоция, которую традиционно относят к отрицательным переживаниям, отодвинула на шестое место удивление (4,23). Возможно, непривычно высокий ранг названной выше эмоции является следствием эмпатии, характерной для будущих специалистов помогающих профессий.

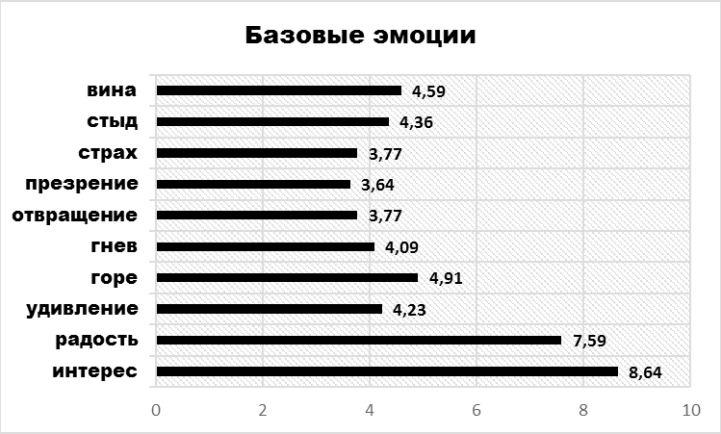

Рис. 1. **Показатели базовых эмоций респондентов**

Седьмое место в иерархии эмоций занимает гнев (4,09). Три последних ранга по мере убывания приходится на отвращение и страх (по 3,77) и презрение (3,64).

На основании медианного критерия можно констатировать, что в условиях академического дистанцирования среди студентов чаще встречаются индивидуумы с показателями интереса и радости выше среднего по группе и, напротив, с показателями удивления, горя, гнева, отвращения, страха и презрения – ниже среднего. Вместе с тем приходится констатировать, что в группе доминируют студенты с низким уровнем таких позитивных эмоций, как стыд и вина. Другими словами, студенты осознают, что случившееся – не их вина и не вызывает у них удивления.

В целом о характере студентов можно судить по результатам теста «Темперамент и социотипы» Хейманса – Ле Сенна (французские словари при запросе слова «характер», как правило, отправляют читателей к понятию темперамента). Среди респондентов чаще встречаются люди с эмоциональностью ниже, а активностью и вторичностью выше среднего по группе. Если средние показатели персонифицировать, то такого «человека» можно отнести к типу «страстный» (эмоциональность – 62; активность – 58; вторичность – 60). Страстный человек – эмоционален и активен, однако его

вторичность сдерживает эти качества и позволяет концентрироваться на чем-то определенном.

Практический интерес представляет анализ мотивационной сферы студентов, вынужденных обучаться дистанционно в связи с панэпидемической обстановкой. В среднем у студентов более выражены интернально-объективная (лев; 26,73) и экстернально-субъективная (медведь; 25) мотивационные стратегии, чем экстернально-объективная (тигр; 22,91) и интернально-субъективная (пантера; 22,45) стратегии (табл.).

Таблица

Показатели мотивационных стратегий респондентов

Стратегии	среднее, m	медиана, Me	min	max	SD
Медведь	25,00	25,0	17	33	4,62
Тигр	22,91	23,0	16	31	4,09
Пантера	22,45	21,5	17	29	4,24
Лев	26,73	27,0	22	35	3,44

При этом на основании медианного критерия установлено, что количественные показатели типа «медведь» не отличаются от среднего. Студенты с показателями типов «лев» и «тигр» встречаются чаще, а с типом «пантера» – реже среднего во временно разобщенной группе. Ниже приведем персональный график мотивационного профиля (рис. 2).

Рис. 2. **Выраженность мотивационных стратегий Кристины З.**

Выбор рисунка определяется его оригинальностью. Напомним, что для типа «медведь» характерна экстернально-субъективная мотивационная стратегия. Основной способ и мотив взаимодействия – взаимное отрицание внешнего и внутреннего, что обеспечивает определенную стабильность личности. Как утверждает О. П. Елисеев, в принципе деструктивное единство мотивации отношения и достижения выражается в двух формах приспособления по К. Томасу. Сочетание подавления, властвования над другими и собой посредством преуменьшения значения внутреннего мира с приспособление к нравам других людей и своим привычкам [6].

Тип «пантера» с его интернально-субъективной стратегией, доминированием мотивации отношения к самому себе над мотивацией достижений направлен на постижение самого себя и уже затем внешнего мира. Работа над собой, рефлексия и склонность к самоактуализации характеризуют этот тип как интернала и интроверта. Далее следует альтернатива между чувством творческой независимости и готовностью к сотрудничеству и снижением показателей самодисциплинированности и ответственности за себя и других людей.

Мотивационная сфера респондентов может быть конкретизирована на основе опросника «Фокус регуляции» Е. Т. Хиггинса. Результаты белорусских студентов в целом сопоставимы с данными российской выборки: фокус продвижения (20,64 и 21,3) и фокус профилактики (16,77 и 16,6) [10]. При этом респонденты с показателями мотивации двух полюсов доминируют в группе (20,64 + 2,44 и 16,77 + 4,17 соответственно). Так как в методике шкалы представлены неодинаковым количеством вопросов, мы определили среднюю выраженность каждой шкалы. В результате установлено незначительное преобладание фокуса продвижения (3,44) над фокусом профилактики (3,35). Итак, в условиях самоизоляции студенты пытаются установить определенный баланс при достижении успеха между радостью от выигрыша и ощущением безопасности и спокойствием.

Таким образом, поколение Z – первое поколение, рожденное в эпоху цифрового общества, – по всей видимости, достаточно комфортно ощущает себя в условиях удаленного обучения. По крайней мере, это не сказывается существенным образом на их эмоционально-мотивационной сфере. Влияние на интеллект и когнитивное развитие требует дальнейших исследований.

В целом необходимо принимать во внимание, что наши знания о поколении, которое имеет свою условную маркировку (Z) и даже имя (цифровое поколение), представляют собой причудливое архитектурное строение, где есть фундамент (результаты эмпирических исследований) и крыша (философские рассуждения). Одним словом – *qualia* (сознательные переживания). Есть и конкретная задача для частных наук: определить круг ком-

петенций специалистов, которые родились в информационном обществе и которым предстоит жить и работать в постинформационном обществе – Обществе знаний.

У нас есть точка опоры и общий вектор (направление) решения задачи. Точкой опоры является осознание значения связи/связей в любой системе, ее/их эмерджентности. Социум как система определяется не только и не столько субъектностью, сколько характером сетевой организации индивидуумов. Как утверждает А. А. Ослон, интернет возник для того, чтобы через 40 лет стал возможен краудсорсинг [11, с. 111] – технология, предполагающая свободное участие людей в решении проектов независимо от их компетенций. В настоящее время речь идет о генезисе ноосорсинга – технологии разумного использования человеческих ресурсов. Люди должны быть не просто организованы в команды, а объединены для решения проблем с учетом их возможностей. Будущее принадлежит специалистам, объединенным в профессиональные сети для производства новых знаний и осуществления экспертиз.

В любом случае, это задачи, стоящие перед зарождающимся обществом знаний, но их решение во многом зависит от вклада всех ныне живущих поколений. Девиз Скарлетт О`Хара «Об этом я подумаю завтра» благодаря его наивности обладает неимоверной притягательностью. Однако, по существу, это философия преданного забвению брата Прометея. Исследование по причине ограниченности выборки респондентов носит пилотажный характер. В то же время методика его организации и диагностический инструментарий представляют интерес для специалистов, изучающих поведение личности, ее эмоционально-мотивационную сферу в условиях пандемии.

Список использованных источников

1. *Марцинковская, Т. Д.* Личностные границы пространства и времени в ситуации депривации по COVID-19 / Т. Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2020. – Т. 66. – № 4. – С. 104–113.

2. *Дружилов, С. А*. Прекариат и неформальная трудовая занятость в России: социально-психологические аспекты [Электронный ресурс] / С. А. Дружилов // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 1. Ч. 2. – URL: http://human.snauka.ru/2015/01/9491. – Дата доступа: 15.09.2020.

3. Черты личности и восприятие пандемии COVID-19 / М. С. Егорова [и др.] // Вопросы психологии. – 2020. – Т. 66, № 4. – С. 81–103.

4. Психология и педагогика в противодействии пандемии COVID-19: интернет-пособие / под науч. ред. В. Г. Кременя. – Киев: ИПООВ имени Ивана Зязюна НАПН Украины, 2020. – 392 с.

5. Особенности воспринимаемой жизненной ситуации в период пандемии / Е. В. Битюцкая [и др.] // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных пере-

мен / отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, П. А. Сабадош. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. – С. 1043–1050.

6. *Елисеев, О. П.* Конструктивная типология и психодиагностика личности / О. П. Елисеев. – Псков: Изд-во Псков. обл. ин-та усовершенствования учителей, 1994. – 280 с.

7. *Изард, К.* Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.

8. *Лобанов, А. П.* Множественный интеллект и характер в представлениях современных студентов / А. П. Лобанов, А. А. Толкач // Образование и наука в XXI веке: 2018 год: ежегодный сборник научных трудов БГПУ. – Минск: БГПУ, 2019. – Вып. 2. – С. 76–80.

9. *Djian, R.* Apprenez a vous connaitre: guide pratique de caracteriologie / R. Djian. – Paris: Garnier, 1981. – 167 p.

10. *Гершкович, В. А.* Адаптация опросника Е. Т. Хиггинса по диагностике фокуса регуляции на русскоязычной выборке / В. А. Гершкович [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 110–132.

11. 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.

(Дата подачи: 18.02.2021 г.)

Д. П. Лямин
Военная академия Республики Беларусь, Минск

D. P. Liamin
Military Academy of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 001.361.6

ИЗМЕНЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

CHANGING PUBLIC OPINION THROUGH THE FORMATION OF SOCIAL ATTITUDES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF SOCIETY

В статье автор раскрывает особенности формирования социальных установок населения с помощью интернет-ресурсов (социальных сетей, мессенджеров и т. д.) на основе исследований, проведенных в 2020 году. В статье подробно рассматривается структура установки, факторы, влияющие на процесс ее формирования, некоторые ключевые аспекты использования виртуальной реальности.

Ключевые слова: общественное мнение; социальная установка; социальная перцепция; виртуальная реальность; социум, барьер восприятия; индивидуально-психологические особенности личности; мотив, потребности.

In the article, the author reveals the features of the formation of social attitudes of the population with the help of Internet resources (social networks, messengers, etc.) on the basis of research conducted in 2020. The article discusses in detail the structure of the installation, the factors influencing the process of its formation, some key aspects of the use of virtual reality.

Keywords: public opinion; social attitude; social perception; virtual reality; society; perception barrier; individual psychological characteristics of the individual; motive; needs of the individual.

В современных условиях можно наблюдать повсеместную цифровизацию различных сфер жизни социума. Особенно актуальным применение виртуального пространства стало при введении карантинных мер в связи с пандемией COVID, когда многие процессы развития и функционирования общества были перенесены в область интернет-технологий. Возможности виртуального мира стали настолько велики, что в некоторых случаях уже способны подменить объективную реальность, при этом активно развивается направление биоквантовой психологии, в которой человек рассматривается как единая программируемая система [1], позволяющая не только предсказать последовательность действий и поведения индивида, но и спровоцировать их в требуемом направлении. При этом создается так называемый «коридор свободы», в пределах которого может действовать человек, и который может быть как в виртуальной, так и в объективной действительности [2], зачастую пересекающихся в сознании личности [3].

В связи с этим возникает интерес к вопросам трансформации сознания человека, а также возможности воздействия на его социальные установки с целью формирования его отношения к выбранным объектам. Безусловно, неконтролируемые пользователем потоки информации сети могут привести к изменению психических процессов, особенно восприятия, внимания, что в итоге отразиться на мышлении и может изменить, в том числе и направленность индивида, его жизненно-смысловые ценности и ориентиры. Одновременно с этим воздействию подвергается потребностно-мотивационная сфера, причем зачастую изменения происходят в короткий временной промежуток. Подобные методики (технологии) представляют интерес в экономической, социальной и особенно политической сферах. Следует учитывать, что использование возможностей различных сетевых ресурсов, в особенности, социальных сетей, мессенджеров, коммуникаторов позволяет в кратчайшие сроки охватить большой объем аудитории, практически вне зависимости от времени и пространства и границ. Происходит формирование единой интернет-культуры (общение, обмен информацией, удаленное управление и т. д.).

В данной сфере проводятся исследования как представителями российской (белорусской), так и западной школы психологии. Одним из первых вопрос пересекаемости виртуального и реального мира рассмотрел

профессор в сфере коммуникаций Оттавского университета (Канада) Р. Лупичини [4], предлагая использование виртуальной реальности для развития творческих способностей человека. В этом же направлении проводились исследования российским ученым, кандидатом психологических наук А. Е. Войскунским. Была выдвинута идея восприятия индивидом виртуальной реальности наравне с объективным миром (исходя из механизмов восприятия личности). Особенно актуально для социальных сетей, некоторые пользователи которых могут поменять или «создать» образ-проекцию своей личности, «Кибер-Я», и со временем перенести ряд заданных им же свойств придуманного образа в реальный мир [6]. Таким образом, процессы цифровизации общества оказывают непосредственное влияния на психику человека, его мировосприятие, жизненные ориентиры.

Изучение особенностей коммуникации в социальных сетях различных групп, проведенное в 2020 году («ВКонтакте», «Телеграмм»), позволило выявить некоторые тенденции изменения процесса восприятия реципиентами предлагаемой информации в связи с увеличением времени, проведенного в сети:

• повышение уровня идиосинкразического кредита к источнику информации (безусловного доверия) со стороны пользователей;

• большие информационные потоки не дают возможности детальной проверки предлагаемых сведений, мнение администратора группового интернет-сообщества изначально рассматривается как «мнение эксперта»;

• повышение степени выборочности восприятия информации (данные, не соответствующие взглядам пользователя игнорируются);

• повышение уровня внушаемости индивида, ослабление ранее существующих у него социальных установок и социальной перцепции в отношении различных социальных объектов, явлений, процессов;

• снижение уровня критичности к предлагаемой информации;

• повышение скорости распространения информации в связи с многократным увеличением числа пользователей мессенджеров (в том числе за счет представителей старших поколений);

• снижение степени доверия к официальным средствам массовой информации.

Следует учитывать, что различные интернет-сообщества имеют разветвленную структуру, создающую иллюзию подтверждения предлагаемых сведений из различных источников, что еще больше способствует ее восприятию целевой аудиторией. При этом каждый общественный аккаунт (группа) способен охватить большое количество пользователей, принадлежащих к различным социальным группам. Так, информация о некотором событии была размещена на странице группы, имеющей около 200 тыс. подписчиков. Грамотно составленный и графически оформленный пост разместит на личных аккаунтах еще около 20 % пользователей, т. е.

20 тыс. человек. В среднем, у каждого пользователя имеется 180 друзей, 50 % которых в новостной ленте увидят данный пост, а 5 % пользователей снова опубликуют его на своей странице. Таким образом, в течение суток с информацией предположительно будут ознакомлены более двух миллионов человек.

При формировании общественного мнения (социальной перцепции) с использованием современных технологий следует четко понимать особенности формирования социальных установок как базиса социального восприятия индивида. В процессе формирования отношения личности к социальному объекту необходимо учитывать структурные элементы установки, воздействуя на которые, можно достигнуть наиболее успешного результата в кратчайшие сроки. Процесс формирования (коррекции) социальной перцепции отражен на рисунке 1.

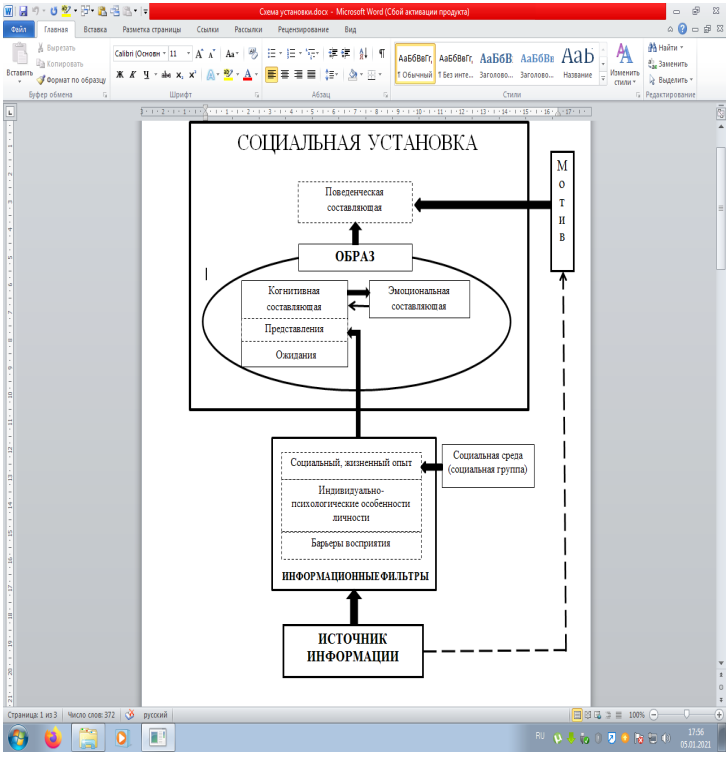

Рис. 1. **Процесс формирования (коррекции) социальной перцепции**

Социальное восприятие напрямую связано с образом объекта, сформированного в сознании индивида. В свою очередь, образ объекта – субъектив-

ный образ объективного социального объекта (явления, процесса), сформированного в сознании индивида под воздействием как внешних факторов, так и индивидуальных психологических особенностей личности. Образ объекта представляет собой совокупность когнитивной и эмоциональной составляющей, формирует социальную перцепцию индивида.

Причем когнитивная составляющая базируется на представлениях человека об объекте, т. е. знаниях, полученных из различных источников (в том числе на основе собственного социального опыта) и ожиданиях, т. е. предполагаемых изменениях объекта, либо самого индивида в результате воздействия социального объекта на него.

Представления – психические образы объекта, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе предыдущего опыта. Они отличаются субъективизмом, обусловленным индивидуально-психологическими особенностями личности и возникающими барьерами восприятия (первое впечатление, предубеждение, стереотипы, эффект проекций и т. д.).

Ожидания – психологическое явление, основанное на приобретенных ранее знаниях, определяет порядок действий для достижения определенных целей и предполагаемых результатов.

Особое значение в формировании восприятия объекта имеют потребности личности. В ряде случаев их можно рассматривать как взаимное влияние на установку (степень соответствия ожиданий потребностям населения), выражается в мотиве, т. е. готовности личности к действию для достижения цели.

Мотив является значимым фактором для формирования волевого усилия, приводящего в итоге к определенному действию в отношении объекта:

- избегание объекта;
- поиск дополнительной информации об объекте;
- готовность к взаимодействию с объектом;
- равнодушие (при слабой мотивации к действию).

Основными свойствами источника получения сведений, оказывающих влияние на скорость и глубину изменения установок, которые в первую очередь учитываются при создании источника влияния, являются:

- надежность;
- профессиональная компетентность («власть эксперта»);
- социальный статус;
- привлекательность [7, с. 24].

Если рассматривать вопрос о выборе источника информации в качестве средства воздействия на сознание индивида, то следует уделять внимание таким аспектам, как:

- дата информационного блока, выраженная в актуальности информации;

• дата последнего обновления информационного ресурса, его посещаемость;

• личный авторитет автора публикации (информационного агентства);

• тематика и направленность источника информации (журнала, интернет-ресурса, телевизионного канала и т. д.).

Особое значение в процессе восприятия информации имеют индивидуально-психологические особенности личности. Напрямую с устойчивостью и сформированностью характера человека связан темперамент, а устойчивость характера, в свою очередь, оказывает влияние на устойчивость сформированных социальных установок. Согласно утверждению В. Н. Мясищева, отношения превращаются в черты характера, и это значит, что отношения, приобретая устойчивость, выраженность, большую значимость, становятся характерными для личности [8]. Кроме того, следует учитывать и различные барьеры восприятия поступающей информации, возникающие у человека при работе в интернете. Их можно разделить на информационные и психологические. В данном случае к информационным барьерам можно отнести такие, как информационный шум (наличие огромного массива мало значимой информации по обсуждаемой проблематике), отсутствие навыков работы с информационными и поисковыми системами, а также применением специальной лексики или жаргона.

Психологический барьер возникает как ответная реакция психики на попытки изменения существующего мировоззрения, фундаментальных установок. В этом случае человек отстраняется и либо просто прекращает работу с источником, либо считает предлагаемые сведения априори ложными. Если информационный блок представляет собой короткое сообщение (2–3 предложения), то оно вообще может пройти мимо сознания и попросту не будет замечено (феномен упущения). Следовательно, если вести речь об изменении социальных установок, то информацию, противоречащую мнению реципиентов, необходимо подавать постепенно, от лояльной по отношению к требуемому социальному объекту к более радикальной.

Немаловажную роль в формировании общественного мнения (мнения группы) играет социальная среда. В этом случае использование интернет-сообществ упрощает задачу информационного воздействиия, так как в сети пользователи уже разделены на группы по различным признакам с достаточно четко выраженными групповыми нормами и правилами. В настоящее время наблюдается тенденция создания реально существующими малыми социальными группами своих чатов в различных мессенджерах (к примеру, так называемые «дворовые чаты»). Таким образом, виртуальное информационное поле напрямую воздействует на объективную социальную среду индивида посредством обсуждения полученных данных в ходе личного общения, что повышает уровень доверия к такому источнику. Кроме того, формируется групповое мнение, которое подкрепляется групповыми нор-

мами и правилами реальной малой социальной группы, неприятие которого может угрожать оказаться в положении изгоя уже и в реальной жизни.

Учитывая особенности распространения информации в сети интернет, возможности использования гиперссылок на другие информационные ресурсы, формирования виртуальных информационных лидеров, можно сделать вывод, что виртуальная реальность позволяет в кратчайшие сроки охватить большое число пользователей. Кроме того, использование возможностей так называемых «чат-ботов» позволяет создать иллюзию мнения большинства, что в значительной степени упрощает задачу формирования (коррекции) установок. Одновременно с ботами широко используется интернет-троллинг, т. е. приемы грубого общения, с использованием оскорблений и унижения оппонента, зачастую без логической привязки к обсуждаемой тематике. Основной задачей троллинга в ключе рассматриваемой тематики является грубое пресечение критики оппонентов, отсев пользователей, выражающих иное мнение, вывод их из дискуссии, запугивание.

Таким образом, можно сделать вывод, что установки – это наиболее явные психологические образования, формирующиеся на протяжении жизни человека и оказывающие непосредственное влияние на его поведение (обратная связь).

Как было сказано выше, трансформация образа заданного социального объекта в сознании индивида приведет к изменению поведения человека в отношении него. Следовательно, сформированная социальная установка напрямую связана с общественным мнением относительно требуемого социального объекта (процесса или явления) и способна побудить группу к активным действиям в отношении него, что может быть использовано в различных сферах жизнедеятельности социума. Скорость изменения социальной установки и ее устойчивость непрямую зависит от источника информации, наиболее оптимальным в современных условиях является интернет, позволяющий распространить требуемые сведения в кратчайшие сроки. Понимание процесса формирования социального восприятия позволит не только управлять общественным мнением населения либо отдельных его групп, но и противостоять деструктивному информационному воздействию извне.

Список использованных источников

1. *Исаев, А. А.* Биоквантовая психология / А. А. Исаев. − Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2013. – 108 с.

2. *Исаев, А. А*. Формирование безусловных рефлексов андроида на основе биоквантовой психологии / А. А. Исаев // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2012. – № 3.

3. *Войскунский, А. Е.* Психология и интернет /А. Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2010. – 439 с.

4. *Lippicini, R.* The Emerging field of Technoself studies // Handbook of research of Technoself: Identity in a technological society / Ed. by R. Lippicini Hershey, PA IGL Global. – 2013. – Vol. 1. – P. 1–25.

5. *Dunn, R. A.* Identity theories and technology // Handbook of research on Technoself: Identity in a technological society / Ed. by R. Luppicini. Hershey, PA: IGI Global. – 2013. – Vol. 1. – P. 26–44.

6. *Войскунский, А. Е.* Социальная перцепция в социальных сетях / А .Е. Войскунский. Вестн. Моск. ун-та. – 2014. – № 2. – С. 90–104. – Сер. 14: Психология.

7. *Московичи, С.* Социальная психология / С. Московичи. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.

8. *Мясищев, В. Н.* Проблемы отношений человека и ее место в психологии / В. Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142–155.

(Дата подачи: 16.02.2021 г.)

Е. С. Макеева, И. И. Рифицкая
Белорусский государственный экономический университет,
Минск, Республика Беларусь

E. Makeeva, I. Rifitskaya
Belarusian State Economic University, Minsk, Republik of Belarus

УДК 159.9.072

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ И УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

THE RELATIONSHIP BETWEEN NEUROPSYCHIATRIC STRESS AND THE LEVEL OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF INDIVIDUAL STUDENTS-ECONOMISTS

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению феномена психологического благополучия, представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи уровня нервно-психического напряжения и уровня психологического благополучия студентов-экономистов. Психологическое благополучие отражает единство воспринимаемого уровня счастья и удовлетворенности жизнью, баланса положительных и отрицательных эмоций, осмысленности жизни, позитивных социальных отношений, мотивационной вовлеченности в собственную жизнедеятельность и позитивной самореализации личности.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психологическое благополучие, нервно-психическое напряжение.

The article considers theoretical approaches to the definition of the phenomenon of psychological well-being, presents the results of an empirical study of the relationship between the level of neuropsychiatric stress and the level of psychological well-being of economics students. Psychological well-being reflects the unity of the perceived level of happiness and satisfaction with life, the balance of positive and negative emotions, meaningfulness of life, positive social relations, motivational involvement in one's own life and positive self-realization of the individual.

Keywords: psychological health, psychological well-being, neuropsychiatric stress.

Здоровье – это состояние полного физического, душевного (психического) и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Ряд психологов применяют вместо термина «психологическое здоровье» термин «психологическое благополучие». С понятием «психологическое благополучие» зарубежные и отечественные ученые соотносят целый ряд близких, но не тождественных по своему значению таких понятий, как: «психическое здоровье», «норма», «нормальная личность», «позитивный стиль жизни», «высокое качество жизни», «внутренняя картина здоровья», «зрелая личность», «самоактуализирующаяся личность», «полноценно функционирующая личность», «эмоциональный комфорт» и др. (Ш. Бюлер, Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Я. Морено, К. Роджерс, Э. Эриксон, М. Яхода, В. Франкл, К. Юнг, А. В. Воронина, Б. С. Братусь, В. И. Гордеева, И. В. Дубровина В. Е. Каган, Е. Р. Калитеевская, П. П. Фесенко, А. Н. Черепанова). Теоретическая база для понимания феномена психологического благополучия была заложена Н. Брэдбёрном, по мнению которого для описания этого феномена необходимо оперировать признаками, отражающими состояние счастья или несчастья, субъективного ощущения общей удовлетворенности или не удовлетворённости жизнью [1].

Все подходы к исследованию данного психологического феномена можно разделить на несколько групп.

К первой группе относятся гедонистические и эвдемонистические теории. С точки зрения гедонистического учения, благополучие описывается главным образом в таких терминах, как «удовлетворенность – неудовлетворенность» и строится на балансе позитивного и негативного аффектов (концепции Н. Брэдбёрна и Э. Динера). Н. Брэдбёрн создал представление о модели психологического благополучия, которая, по его мнению, представляет баланс, достигаемый постоянным взаимодействием двух видов аффекта – позитивного и негативного [1]. Э. Динер в своих работах ввел понятие «субъективное благополучие», состоящее из трех основных компонентов: удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции. Все эти три компонента вместе формируют единый показатель субъективного благополучия. Как отмечает автор, речь здесь идет о когнитивной (интеллектуальная оценка удовлетворенности различными сферами своей жизни) и эмоцио-

нальной (наличие плохого или хорошего настроения) сторонах самопринятия. Субъективное благополучие призвано демонстрировать насколько один человек счастливее другого, то есть, автор уравнивает субъективное благополучие с переживанием счастья [1].

Эвдемонистическое понимание данной проблемы базируется, по мнению А. Вотермена, на постулате о том, что личностный рост – главный и самый необходимый аспект благополучия [2]. С точки зрения А. А. Кроника, отношения человека к возможным способам обретения счастья формируют так называемые эвдемонистические установки: гедонистические, аскетические, деятельные, созерцательные. Эти установки являются тем психологическим материалом, который в определенной мере характеризует где, в какой области объективной деятельности личность стремиться самоосуществиться, а также как с помощью каких именно психологических способов она пытается это сделать [3].

Во второй группе понятие «психологическое благополучие» раскроем на основе изучения проблемы позитивного психологического функционирования личности (теории А. Маслоу, К. Роджерса Г. Олпорта, К.-Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлер, Б. Ньюгартена, М. Яходы, Д. Биррена).

Основоположником данного подхода стала К. Рифф [4], которая обобщила и выделила шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. Перечисленные компоненты соотносятся с различными структурными элементами теорий, в которых так или иначе речь идет о позитивном функционировании личности.

К этой же группе можно отнести и теорию самодетерминации Р. Райана и Э. Диси [1], согласно которой личностное благополучие связано с базовыми психологическими потребностями: потребностью в автономии, компетентности и связи с другими.

К третьей группе отнесем понимание феномена «психологического благополучия» на основе психофизиологической сохранности функций. Основу этой группы составляет представление о том, что индивидуальные различия в психологическом благополучии объясняются генетическими факторами.

Согласно Р. М. Райан и Э. Л. Диси [1], связь между физическим здоровьем и психологическим благополучием является очевидной. Поэтому функциональные ограничения, вызванные болезнью, уменьшают возможности для удовлетворенности жизнью. В частности, А. В. Воронина пространством бытия человека рассматривает биологическое пространство, в котором человек выступает как естественное существо. Согласно А. В. Ворониной, источником формирования биологического пространства служит сохранность биологических систем организма, выражением кото-

рой является барьер психической адаптации. Уровень психологического благополучия в данном случае – это психосоматическое здоровье как отражение процесса взаимосвязи психической и соматической сфер.

К четвертой группе теорий отнесем понимание феномена «психологического благополучия» как целостного переживания, которое выражается в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, а также связано с базовыми человеческими ценностями и потребностями.

По мнению С. А. Водяха, психологическое благополучие – это устойчивое свойство, в котором доминируют положительные эмоции, присутствуют тесные взаимоотношения, субъектная вовлеченность в жизнедеятельность, осмысленность жизни и позитивная самомотивация [5].

П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленкова рассматривают данный феномен как субъективное явление, переживание (сходное с понятием «субъективное благополучие», представленным в работах Э. Динера), которое напрямую зависит от системы внутренних оценок самого носителя данного переживания. Авторы делают акцент на субъективной оценке человеком себя и собственной жизни, а также на аспектах позитивного функционирования личности [4]. Ученые выделяют «актуальное психологическое благополучие» и «идеальное психологическое благополучие», в котором представление об «идеальном» выступает глобальным инструментом оценки человеком своего бытия. Ч. Снайдер и Ш. Лопес представили благополучие в виде формулы: счастье + смысл жизни = психологическое благополучие. Таким образом, личностный смысл является одним из составляющих и необходимым условием его реализации [3].

В структуре психологического благополучия личности выделяют когнитивный и эмоциональный компоненты, а также актуальную успешность поведения и деятельности, удовлетворенность межличностными связями, общением [7].

Несмотря на серьезную теоретическую обоснованность подходов, поразному трактующих психологическое благополучие, в последнее время наметилась тенденция к объединению различных точек зрения и комплексному изучению этого феномена. По мнению некоторых исследователей, психологическое благополучие могло бы стать универсальным, обобщающим понятием в понимании здоровой, гармонично развитой личности, а понятие «психологическое неблагополучие» – промежуточным конструктом в дихотомии «здоровье – болезнь».

Цель нашего исследования – определить характер связи между уровнями нервно-психического напряжения и психологического благополучия личности студентов-экономистов. В исследовании приняли участие студенты 1-го курса специальности «Международные инвестиции» факультета международных экономических отношений УО «Белорусский государ-

ственный экономический университет». Общий объем выборки составил 50 человек. Из них: девушки – 35 человек (70,0 %) и 15 человек – юноши (30,0 %), возраст респондентов – 18–19 лет.

Для определения уровня нервно-психического напряжения студентов использовался опросник «Определения уровня нервно-психического напряжения» Т. А. Немчина [2]; показатели и уровень психологического благополучия выявлялись посредством методики «Диагностика психологического благополучия личности» К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленкова и П. П. Фесенко [6].

Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о доминировании в анализируемой выборке, испытуемых со средней степенью нервно-психического напряжения (28 человек – 56,0 %). Данный уровень характеризуется повышением когнитивной и поведенческой активности студентов при достаточно стабильном эмоциональном тоне; а также, сопровождается ощущением подъема, мобилизованности и готовности к работе (рис. 1).

Среди будущих экономистов, реже встречаются испытуемые с низким уровнем нервно-психического напряжения (15 человек – 30,0 %). У них наблюдается устойчивая сохранность характеристик психической деятельности и ощущение психического комфорта (рис. 1).

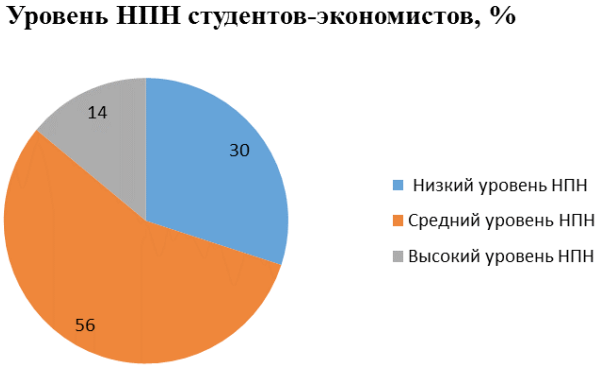

Рис 1. **Уровень нервно-психического напряжения студентов-экономистов**

Менее распространены в данной выборке студенты с высоким уровнем нервно-психического напряжения (7 человек – 14,0 %). Это говорит о наличии у части испытуемых дезорганизации и снижении продуктивности психической деятельности при нестабильном эмоциональном тоне, что вызывает у них ощущение физического и психологического дискомфорта (рис. 1).

Для доказательства значимости различий между группами «высокий», «средний» и «низкий» уровни нервно-психического напряжения нами применялся Хи-квадрат критерий Пирсона, показатель которого, полученный в исследовании (χ^2 = 7,82), позволил обнаружить достоверные различия в выборке студентов-экономистов на 5%-ом уровне значимости.

Анализ отдельных показателей психологического здоровья свидетельствует о том, что среди будущих экономистов чаще всего встречаются испытуемые с высокими значениями по шкалам «Самопринятие» (34 человек – 68,0 %), «Управление средой» (27 человек – 54,0 %) и «Позитивные отношения с окружающими» (25 человек – 50,0 %). Для них характерны: положительное отношение к собственному «Я», эффективное использование сложившихся обстоятельств для удовлетворения актуальных потребностей и достижения личных целей, при этом студенты-экономисты способны сопереживать окружающим и иметь с ними доверительные отношения (рис. 2).

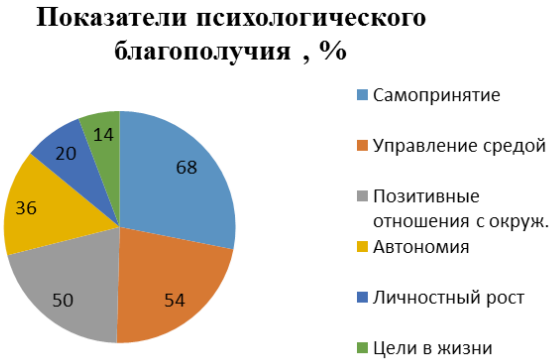

Рис. 2. **Показатели психологического благополучия студентов-экономистов**

Реже в анализируемой выборке встречаются студенты с высокими показателями по шкале «Автономия» (18 человек – 36,0 %). Это указывает на наличие у них самостоятельного и независимого мнения по различным жизненным проблемам, критичного отношения к себе и окружающим, а также самоконтроля собственного поведения (рис. 2).

Еще реже среди будущих экономистов мы встречаем испытуемых с высокими баллами по шкалам «Личностный рост» (10 человек – 20,0 %) и «Цели в жизни» (7 человек – 14,0 %). Это говорит о том, что данные студенты ориентированы на реализацию собственного личностного потенциала, открыты новому жизненному опыту и придерживаются убеждений, которые являются для них источниками цели в жизни (рис. 2).

Результаты, полученные в нашем исследовании, также свидетельствуют о том, что в выборке будущих экономистов доминируют испытуемые с высоким уровнем психологического благополучия личности (34 человека – 68,0 %), что позволяет им оптимально организовывать свое поведение в трудных жизненных ситуациях стрессогенного, конфликтного и фрустрационного происхождения. В результате этого у испытуемых возникает субъективное ощущение счастья и удовлетворенности собственной жизнью (рис. 3).

Рис. 3. **Уровень психологического благополучия студентов-экономистов**

В группе студентов-экономистов менее распространены испытуемые с низким уровнем удовлетворенности собственной жизнью (16 человек – 32,0 %). Для этих студентов характерно наличие трудностей в ситуациях построения межличностных отношений и социального взаимодействия, связанных с присутствием у них ощущения «собственной несчастливости» (рис. 3).

Дальнейший анализ результатов позволил разделить испытуемых выборки на две группы по уровню психологического благополучия («высокий» – «низкий») и с помощью Хи-квадрат критерия Пирсона посмотреть изменения процентного распределения участников, попавших в эти группы. Значение критерия $\chi^2 = 13{,}28$ указывает на существование достоверных различий в выделенных группах на 1%-ом уровне.

Для доказательства гипотезы нашего исследования мы использовали корреляционный анализ Пирсона, который позволил установить наличие прямой положительной связи между «средним уровнем нерно-психического напряжения» и «высоким уровнем психологического благополучия» ($r = 0{,}48$, $p \leq 0{,}05$), «низким уровнем нервно-психического напряжения» и «высоким уровнем психологического здоровья» ($r = 0{,}53$, $p \leq 0{,}01$); а также наличие обратной отрицательной связи между «высоким уровнем нервно-

психического напряжения» и «высоким уровнем психологического благополучия» ($r = 0,37$, $p \leq 0,05$). Наличие положительной корреляционной связи указывает на то, что существует прямая зависимость между способностью испытуемых повышать когнитивную и поведенческую активность, контролируя свое эмоциональное состояние в ситуациях стресса, фрустрации, конфликта и испытывать при этом удовлетворенность собственной жизнью. И наоборот, существует обратная зависимость между дезорганизацией психической деятельности испытуемых, вызванной нестабильным эмоциональным тоном, и ощущением собственного благополучия. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение на 5%-ом и 1%-ом уровнях статистической значимости.

В ходе проведенного нами исследования были получены следующие результаты:

1) в выборке студентов-экономистов чаще встречаются испытуемые со средним уровнем нервно-психического напряжения;

2) для большинства будущих экономистов характерен высокий уровень психологического здоровья;

3) при определении существования статистической связи между уровнями психической напряженности и психологического здоровья в анализируемой выборке было установлено, что существует прямая зависимость между способностью контролировать свой эмоциональный тон в трудных ситуациях жизнедеятельности стрессогенного, фрустрационного, конфликтного происхождения и осознанием удовлетворенностью собственной жизнью.

Список использованных источников

1. *Бекузарова, А. Т.* Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований / А. Т. Бекузарова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 2. – С. 16–25.

2. *Воронова, А. В.* Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А. В. Воронова // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 3. – С. 142–145.

3. *Козьмина, Л. Б.* Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. Б. Козьмина. – Иркутск, 2014. – 234 л.

4. Ryff C.et al. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

5. *Водяха, С. А.* Предикторы психологического благополучия студентов / С. А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70–74.

6. *Шевеленкова, Т. Д.* Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

7. *Бессонова. Ю. В*. О структуре психологического благополучия / Ю. В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. науч. статей; сост. Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т., 2013. – С. 30–35.

(Дата подачи: 22.02.2021 г.)

Л. В. Марищук
Российский государственный социальный университет (филиал), Минск

В. В. Касперович
Национальный Институт образования, Минск

L. V. Marischuk
Russian State Social University, Branch, Minsk

V. V. Kasperovich
National Institute of Education, Minsk

УДК 159.99

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИЙ, УСПЕШНЫХ В СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SUCCESSFUL IN PROFESSIONAL ACTIVITY SPECIALISTS` PERSONAL CHARACTERISTICS

В статье представлен анализ теоретических подходов к исследованию профессиональной успешности и критериев ее оценки. Приведены результаты исследования личностных характеристик представителей разных профессий. Определено, что успешные специалисты разных профессий отличаются по показателям самоэффективности и имеют различия в индивидуально-личностных особенностях.

Ключевые слова: профессия; успешность; специалисты разных профессий; трудовая деятельность; профессиональная деятельность.

The article presents an analysis of theoretical approaches to the study of professional success and its evaluation. The results of the study of personal characteristics of representatives of different professions are presented. It is determined that successful specialists of different professions differ in terms of self-efficacy and have differences in individual and personal characteristics.

Keywords: profession; success; specialists of different professions; work activity; professional activity.

Проблема профессиональной успешности в течение длительного времени являлась предметом в исследованиях отечественных специалистов [1–3], осуществлявших поиск детерминант успешности человека как профессионала и зарубежных ученых [4–5]. По сей день проблема окончательно не решена и остается актуальной.

На сегодняшний день отсутствуют четкие представления об успешности профессиональной деятельности, поэтому необходимо разработать четкие критерии (количественные и качественные по каждой специальности) ее определения. Все организации тем не менее осуществляют оценку успешности деятельности своих сотрудников. По итогам оценки успешности работы того или иного сотрудника руководством организации принимаются решения о повышении сотрудников, продвижении, увольнении и т. п. Одновременно с этим представление самого сотрудника об уровне собственной успешности, в случае ее адекватности, может способствовать совершенствованию профессионального мастерства.

Профессиональная успешность характеризуется высокими показателями результативности и удовлетворенности трудом, выражает стремление к профессиональной самореализации в избранной сфере деятельности.

Исследователями профессиональной успешности [3; 5; 6] определен ряд критериев ее оценки. Они разграничивают внешние (результативность работы) и внутренние (удовлетворенность содержательной стороной деятельности) факторы успешности. Каждый вид профессиональной деятельности имеет свои критерии успешности.

К внешним критериям успешности субъекта труда относят оценку деятельности сотрудника руководителем, коллегами, в том числе работающими в других организациях по той же специальности, клиентами. Следует отметить некоторую неоднозначность внешней оценки труда, ибо она не является абсолютно объективным показателем. Доказать ее справедливость достаточно сложно, но в отношении работника она объективирована – на ее основании принимаются организационные решения относительно профессиональной карьеры людей, работающих в организации.

Успешность работника, однако, нельзя ограничивать указанными выше факторами, так как они не всегда учитывают такие важные составляющие как потенциал работника, его самореализацию, самооценку сотрудником результатов своего труда и удовлетворенность своей работой.

Е. А. Климов, анализируя понятие профессиональной успешности, утверждает, что «успешность – это характеристика профессиональной деятельности, включающая внешнюю оценку результата, достигнутого в ходе профессиональной деятельности, и оценку удовлетворенности специалиста профессиональной деятельностью» [7, с. 231].

Определено, что профессиональная успешность зависит от ряда объективных и субъективных факторов [1; 3; 7].

Внешними факторами профессиональной успешности являются: условия и оплата труда, характеристики самой работы, социальные факторы [5; 7; 9].

К внутренним факторам успешности относятся: владение профессиональными знаниями и умениями, наличие специальных качеств личности и свойств характера, индивидуальный стиль деятельности, самооценка, ценности и смыслы деятельности, наличие потребности в самоактуализации и реализации личностного потенциала в профессии [5; 7; 10].

Несмотря на высокий исследовательский интерес, проблема профессиональной успешности требует более детального изучения в зависимости от специфики конкретной деятельности субъекта труда.

В нашем исследовании приняли участие представители пяти типов профессий (спортивные, медицинские, управленческие, предпринимательские, педагогические). Отбор выборочной совокупности происходил по критерию успешности в избранном виде деятельности (высшая категория, высокая должность, высокий уровень мастерства и спортивных достижений). Объем выборки составил 100 человек (20 человек в каждой из профессиональных групп).

Для оценки различий в личностных показателях у специалистов разных типов профессий были использованы методики: шкала общей самоэффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем), 16-факторный личностный опросник Кеттелла (16-pf) [11].

Для подсчета различий между показателями оцениваемых профессиональных групп использовался апостериорный критерий Дункана. Таблица 1 отражает результаты расчетов по показателю «самоэффективность».

Таблица 1

Различия по показателю «самоэффективность» у представителей разных профессиональных групп (уровень значимости)

Группы	**{1}**	**{2}**	**{3}**	**{4}**	**{5}**
Управляющие {1}		0,326455	0,330968	**0,004313**	**0,003056**
Мед. работники {2}	0,326455		0,956003	**0,045760**	**0,036241**
Предприниматели {3}	0,330968	0,956003		**0,040884**	**0,034960**
Спортсмены {4}	**0,004313**	**0,045760**	**0,040884**		0,863119
Педагоги {5}	**0,003056**	**0,036241**	**0,034960**	0,863119	

Показатели четырех профессиональных групп статистически значимо различаются ($p < 0,05$). Самые высокие показатели субъективного ощущения личностной эффективности выявлены у представителей управленческо-

го труда (директоры, менеджеры). Высокая самоэффективность обусловлена спецификой профессиональной деятельности руководителя: достойным уровнем оплаты труда, законодательной защищенностью, стабильностью социального статуса.

На втором месте – медицинские работники и предприниматели. Наиболее низкие показатели самоэффективности у спортсменов и педагогов. Они боятся и избегают тех ситуаций, с которыми, по их мнению, не сумеют справиться, они склонны к беспокойству, переживанию относительно собственных достижений.

Самые низкие значения самоэффективности выявлены в группе педагогов. У эффективных педагогов снижается мотивация работы, растет апатия и негативизм, сопровождающиеся недовольством собой и разочарованием. Результаты исследования, представленные Е. И. Медведской, подтверждают это. Педагоги обозначали собственную позицию в образовании, называя ее «обслуживающий персонал», «бесправное существо», «работяга, отвечающий за все», «ломовая/рабочая/загнанная лошадь», «человек с одними обязанностями», «вечный должник», «дешевая рабочая сила», «исполнитель, отстраненный от своего дела» [12, с. 23].

Различия между профессиональными группами по переменной «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» представлены в таблице 2.

Самые высокие значения эмоциональной устойчивости имеет группа предпринимателей. Их показатели значимо отличаются от показателей всех других групп. Это вполне объяснимо, так как профессия предпринимателя требует эмоциональной стабильности, высокой степени ответственности за результаты в деятельности порой в ситуациях риска, неопределенности, нестабильности.

Таблица 2

Различия по показателю «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» у представителей разных профессиональных групп (уровень значимости)

Группы	**{1}**	**{2}**	**{3}**	**{4}**	**{5}**
Управляющие {1}		0,519698	0,159325	0,102607	0,414927
Мед. работники {2}	0,519698		0,052810	0,279255	0,820177
Предприниматели {3}	0,159325	**0,052810**		**0,003714**	**0,037035**
Спортсмены {4}	0,102607	0,279255	**0,003714**		0,354323
Педагоги {5}	0,414927	0,820177	**0,037035**	0,354323	

Самые низкие значения показателя эмоциональной устойчивости выявлены в группе спортсменов-тренеров. Высокая степень эмоционального напряжения у них всегда присутствовала в период активного участия в спортивных соревнованиях. При неправильных действиях, ошибках спортсменов во время тренировочных занятий они могут демонстрировать вспышки негодования. Кроме того, тренер несет ответственность за здоровье своих подопечных – увечья, полученные на тренировках и соревнованиях.

По показателю «сдержанность – экспрессивность» выявленные различия представлены в таблице 3.

Таблица 3

Различия по показателю «сдержанность – экспрессивность» у представителей разных профессиональных групп (уровень значимости)

Группы	**{1}**	**{2}**	**{3}**	**{4}**	**{5}**
Управляющие {1}		**0,005368**	0,698641	0,991270	0,604092
Мед. работники {2}	0,005368		0,011629	**0,006441**	**0,001494**
Предприниматели {3}	0,698641	**0,011629**		0,709942	0,396762
Спортсмены {4}	0,991270	**0,006441**	0,709942		0,586631
Педагоги {5}	0,604092	**0,001494**	0,396762	0,586631	

Самые низкие значения по указанному фактору имеют представители медицинских профессий. Медиков характеризует осторожность, предусмотрительность, рассудительность, серьезность, сдержанность в проявлении эмоций, что обусловлено спецификой их профессии. Они должны быть осторожны в своих суждениях и действиях, так как неправильно поставленный диагноз либо назначенное лечение может прервать жизнь человека. Возможно и другое объяснение, в исследовании Е. В. Воронко [13] на выборке 736 человек методикой TAS-26 (П. Сифнеоса) выявлено, что у студентов-медиков не сформирована способность к сопереживанию и сочувствию и направленность на понимание и восприятие другого человека (79,41 %). Получены высокие значения по показателям ситуативной и личностной тревожности (17,80 % и 57,42 % респондентов соответственно). У 92,67 % студентов присутствуют эмоциональные проблемы, препятствующие реализации эффективного общения, причем у 52,71 % респондентов преобладает «неадекватное проявление эмоций», 35,25 % – не желают сближаться с людьми на эмоциональной основе, 34,03 % – не умеют управлять эмоциями, у 28,97 % выявлена негибкость и неразвитость эмоций, у 12,04 % доми-

нируют негативные эмоции. Констатированы подчиняемый тип отношений к окружающим у 32,11 % и агрессивный тип отношений (у 25,65 %). Выявленные особенности позволяют обнаружить неблагополучие в аффективной и коммуникативной сферах личности [12]. Возможно, эти особенности сохраняются и у действующих специалистов.

Самые высокие по сравнению с другими группами показатели экспрессивности (по результатам методики – выше среднего) обнаружены в группе педагогов. Педагогов характеризует энергичность, подвижность, высокая степень социальных контактов, динамичность и эмоциональность общения.

По показателю «робость – смелость» выявлены значимые различия группы предпринимателей со всеми другими профессиональными группами (табл. 4). Предпринимателей характеризует смелость, предприимчивость, активность, готовность к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах, способность принимать самостоятельные, неординарные решения, склонность к проявлению лидерских качеств. Это обусловлено тем, что они сами являются источниками своего материального дохода.

Таблица 4

Различия по показателю «робость – смелость» у представителей разных профессиональных групп (уровень значимости)

Группы	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}
Управляющие {1}		0,250852	0,210157	0,307206	0,130864
Мед.работники {2}	0,250852		**0,023167**	0,839764	0,658300
Предприниматели {3}	0,210157	0,023167		**0,031716**	**0,008462**
Спортсмены {4}	0,307206	0,839764	**0,031716**		0,546934
Педагоги {5}	0,130864	0,658300	**0,008462**	0,546934	

У педагогов – самые низкие показатели по указанному фактору. Они ощущают себя в профессии сдержанными, неуверенными, робкими. Традиционная позиция учителя – профессионала, занятого обучением и воспитанием («просветитель», «творец», «наставник»), заменена интернет-образованием и позицией учителя-исполнителя, обслуживающего персонала («отвечающий за все», «администратор») [12]. Перегруженность разными административно-отчетными делами и обязанностями не оставляет у педагогов ни времени, ни сил на воспитание детей.

Проанализируем результаты профессиональных групп по фактору «жесткость – чувствительность» (табл. 5).

Таблица 5

Различия по показателю «жесткость – чувствительность» у представителей разных профессиональных групп (уровень значимости)

Группы	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}
Управляющие {1}		0,566148	0,099044	0,097459	0,762478
Мед.работники {2}	0,566148		**0,033451**	0,235547	0,412432
Предприниматели {3}	0,099044	**0,033451**		**0,001455**	0,148165
Спортсмены {4}	0,097459	0,235547	**0,001455**		0,068071
Педагоги {5}	0,762478	0,412432	0,148165	0,068071	

Самые высокие значения по указанному фактору выявлены в группе предпринимателей. Предпринимателям свойственны такие проявления, как склонность к сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей, но полагаются они только на себя.

В группе спортсменов определились самые низкие значения по обсуждаемому показателю, что характеризует их как самоуверенных, рассудительных, практичных, ответственных, проявляющих иногда жесткость по отношению к другим. Выявленные характеристики обусловлены спецификой выборки спортсменов, участвовавших в исследовании – бывшие спортсмены, мастера спорта, в данный момент работающие в должности тренеров. Для тренеров спортивных команд эти показатели вполне объяснимы, так как они готовят спортсменов к ответственным спортивным соревнованиям и порой проявляют жесткость в спортивной подготовке, ибо главное в спорте – результат. По показателю «самоконтроль» выявленные различия представлены в таблице 6.

Таблица 6

Различия по показателю «самоконтроль» у представителей разных профессиональных групп (уровень значимости)

Группы	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}
Управляющие {1}		0,158036	0,666782	**0,001080**	0,017393
Мед. работники {2}	0,158036		0,284037	**0,047247**	0,275477
Предприниматели {3}	0,666782	0,284037		**0,003445**	0,041349
Спортсмены {4}	0,001080	0,047247	0,003445		0,311156
Педагоги {5}	**0,017393**	0,275477	**0,041349**	0,311156	

Самые низкие показатели самоконтроля выявлены в группе спортсменов и педагогов ($p < 0,05$). Представителей этих групп характеризует неумение контролировать свои эмоции и поведение, что наводит на размышления на социальном уровне.

Спортсмены в процессе тренировочной и тем более соревновательной деятельности, постоянно себя контролировали, что, возможно, привело к нервно-психическому истощению, не полностью компенсированному, поэтому проявляющемуся в тренерской деятельности.

У педагогов низкие показатели самоконтроля также указывают на нервно-психическое истощение, слабую волевую регуляцию, их деятельность неупорядочена и импульсивна, они конфликтны и не могут контролировать свои эмоции, что не согласуется с нормами педагогической этики.

По показателю «расслабленность – напряженность» выявлены значимые различия группы педагогов со всеми другими профессиональными группами (табл. 7).

Самые высокие показатели напряженности выявлены в профессиональных группах спортсменов и педагогов. Это характеризует спортсменов и педагогов как напряженных, фрустрированных, реактивных (испытывающих энергетическое напряжение). В то же время им характерна собранность, энергичность, повышенная мотивация, которая, как известно, снижает результативность, беспокойство. Это обусловлено спецификой их профессии – высокой степенью ответственности за результаты деятельности. Напомним, что спортсмены, работающие тренерами, скорее педагоги, нежели спортсмены, в том смысле, что ответственны они скорее за других нежели за себя, а спортсмены, боровшиеся за личный результат, привыкли нести ответственность за себя.

Таблица **7**

Различия по показателю «расслабленность – напряженность» у представителей разных профессиональных групп (уровень значимости)

Группы	**{1}**	**{2}**	**{3}**	**{4}**	**{5}**
Управляющие {1}		0,074666	0,899972	**0,037541**	**0,029100**
Мед. работники {2}	0,074666		0,070590	0,680319	0,580326
Предприниматели {3}	0,899972	0,070590		0,033036	0,024467
Спортсмены {4}	**0,037541**	0,680319	0,033036		0,857448
Педагоги {5}	**0,029100**	0,580326	**0,024467**	0,857448	

Можно видеть, что для разных профессий выявлены разные значимые дифференцирующие психологические характеристики, являющиеся факторами успешности в конкретной профессиональной деятельности.

В группе успешных педагогов были определены низкие показатели самоэффективности и самоконтроля; напряженность, фрустрированность. Данные, полученные по группе педагогов, показывают явную деформацию. Учителя на данный момент являются инструментом поставки «образовательной пищи» для обучающихся, потеряв традиционную роль наставника, помощника ученика в познании мира и себя самого. В образовании учитель исполняет роль исполнителя, отстраненного от своего дела. Работа с администрацией, а главное, с родителями может помочь педагогу осмыслить и принять ответственность за результаты своего труда, стать субъектом профессиональной деятельности. Неясно только, насколько способны родители принять такую роль педагога, определяемого как представитель сферы услуг, не в этом ли корень зла?

Определено, что успешных медицинских работников характеризует осторожность, рассудительность, серьезность, сдержанность в проявлении эмоций. У них выражено стремление что-то менять в своей жизни и профессии, источником чего является неудовлетворенность собой. Медработники ощущают отсутствие согласия со своими внутренними побуждениями и их реализацией в деятельности, заложенными во время обучения.

В профессиональных группах успешных управляющих и предпринимателей выявлена высокая самоэффективность, обусловленная достойным уровнем оплаты труда, законодательной защищенностью, стабильностью социального статуса. Успешных управленцев и предпринимателей характеризует эмоциональная устойчивость, смелость, предприимчивость, активность, готовность к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах, способность принимать самостоятельные, неординарные решения, склонность к авантюризму и проявлению лидерских качеств, сила характера, независимость, реалистичность. Это обусловлено высокой степенью ответственности за результаты их деятельности, реализуемой зачастую в ситуации неопределенности, нестабильности, риска.

Профессиональную группу успешных спортсменов-тренеров характеризуют низкие показатели самоэффективности. Они избегают тех ситуаций, с которыми могут не справиться. Решительно они ведут себя тогда, когда верят в успех собственных действий. В целом они уверены в себе, проявляют суровость, рассудительность, практичность. Им свойственно высокое чувство ответственности за результат спортивной подготовки, жесткость подходов к спортсменам в использовании методов тренировки. В то же время им свойственно неумение контролировать свои эмоции, недостаточный самоконтроль. Высокая степень ответственности за результаты деятельности постоянно провоцирует у них высокий уровень напряжения. Они склонны к самообвинению и осуждению себя за промахи и неудачи.

Результаты проведенного исследования показывают, что требуется углубленное исследование качеств личности педагога, способствующих обрете-

нию психологического благополучия, самоактуализации в профессии, профилактики профессионального выгорания. Выявленные тенденции отражают социальную проблему средней школы. Речь, по нашему мнению, идет не только и не столько об уровне заработной платы, но и прежде всего о «сфере услуг», к которой отнесены сейчас учителя.

Результаты, представленные в статье, в связи с недостаточностью выборки испытуемых, следует рассматривать только как тенденцию, однако, тенденция эта тревожна. Показатели психологического благополучия педагогов низки: они полагают невозможным изменить или улучшить условия своей работы, испытывают чувство бессилия в управлении профессиональной средой из-за чего переживают профессиональную стагнацию, отсутствие профессионального и личностного роста, а ведь это люди, имеющие высшую категорию. Педагоги не могут принять себя такими, каковы они есть на сегодняшний день, но не способны стать другими и дело не в возрастной ригидности, желание измениться присутствует, но не реализуется в связи с загруженностью и изменившимся отношением социума. Превалирует недооценка собственных способностей преодолевать жизненные и профессиональные трудности. Изменить ситуацию возможно, только вернув педагогам их истинную профессию – Наставника юношества – и уважение окружающих.

Список использованных источников

1. *Бодров, В. А.* Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

2. *Дружинин, В. Н.* Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – СПб.: «Питер», 2010. – 155 с.

3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

4. *Dimitrova, D.* Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie / D. Dimitrova. – Wiesbaden: Gabler, 2008. – 260 p.

5. *Schuur, V.* Measuring subjective well-being: Unfolding the Bradburn affect balance scale / V. Schuur, H.Wijbrandt, M. Kruijtbosch // Social Indicators Research. – 1995. – № 36(1). – P. 49–74.

6. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

7. *Климов, Е. А.* Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие / Е. А. Климов. – М.: Москов. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2003. – 320 с.

8. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 318 с.

9. *Конева, Е. В.* Социальная идентичность и профессиональный опыт личности: монография / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева. – Ярославль: Аверс Пресс, 2003. – 132 с.

10. *Кузьмина, Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя: (тексты лекций) / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель: ГГУ, 1976. – 57 с.

11. Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи: учебное пособие / О. М. Краснорядцева [и др.]. – Томск: Изд. дом ТГУ, 2014. – 274 с.

12. *Медведская, Е. И.* Педагогическая деятельность: сфера услуг или...? / Е. И. Медведская // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С. 19–28.

13. *Марищук, Л. В.* Психодидактическая технология минимизации алекситимии студентов: монография / Л. В. Марищук, Е. В. Воронко // Гродно: ГрГМУ, 2020. – 247 с.

(Дата подачи: 28.02.2021 г.)

Е. И. Медведская
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест

E. I. Medvedskaya
Brest State University named after A. S. Pushkin, Brest

УДК 159.95

НОВОСТИ В РАЗНЫХ ВИДАХ КОММУНИКАЦИИ: СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ИНФОРМАЦИИ ИЗ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

THE NEWS IN DIFFERENT TYPES OF COMMUNICATION: THE SPECIFICS OF UNDERSTANDING THE INFORMATION FROM SOCIAL NETWORKS BY THE STUDENTS

Статья посвящена проблеме влияния интернет-информации на сознание пользователей. Эмпирически выявлены иерархии информационных источников по частоте обращения студентов и по степени доверия к контенту. Представлены результаты сравнительного анализа оценок информации о текущих событиях и категорий их понимания для разных видов коммуникации: опосредованной (социальные сети) и непосредственной (другие люди). Предложено направление теоретического объяснения присущей молодым людям когнитивной простоты в понимании информации из разных источников.

Ключевые слова: информационное разнообразие; новости; коммуникация; категории сознания; когнитивная простота.

The subject of this article is the problem of the impact of information from the Internet on the consciousness of the Internet user. The empirical research revealed the hierarchy of informational resources according to the frequency of referral and the trust level to the content. There are results of a comparative analysis of assessment of the information regarding current events and categories of their understanding of different communication: mediated (social

networks) and direct (other people). A direction of theoretical explanation of a cognitive simplicity of understanding the information from different sources by the young people has been proposed in this work.

Key words: informational diversity; news; communication; categories of the consciousness; cognitive simplicity.

Современная социокультурная ситуация характеризуется информационным многообразием, выражающемся не только в контенте, но, собственно, и в его носителях. Скорость распространения источников может выступать одним из объективных критериев измерения их популярности. Например, если телевидению для создания 50-миллионной аудитории потребовалось 13 лет, то Интернету всего 4 года. А такая онлайн-платформа, как социальные сети (на примере Facebook), включала в себя 100 миллионов пользователей менее, чем через 9 месяцев после своего появления [1].

Обмен информацией и общение в социальных сетях являются очень популярной целью выхода в Интернет и для белорусов разных возрастов. В таблице 1 содержатся выдержки из отчета Национального статистического комитета за соответствующие годы [2, с. 57; 3, с. 71; 4, с. 70]. Данные представлены в процентах от общего числа интернет-пользователей определенной возрастной категории.

Таблица 1

Численность пользователей социальных сетей белорусской интернет-аудитории

Год	Пользователи социальных сетей по возрастным категориями, лет					
	6–10	**11–15**	**16–24**	**25–54**	**54–64**	**65–72**
2017	39,9	86,6	95,9	80,7	66,4	57,5
2018	40,8	88,8	96,8	84,7	71,3	62,7
2019	37,5	86,1	97,4	86,8	74,2	65,4

Как следует из представленных в таблице 1 данных, наиболее активными пользователями социальных сетей выступают юноши и молодые люди от 16 до 24 лет. Интересно также отметить, что для более младших групп популярность подобной интернет-практики мало изменилась за три года, а вот у пользователей старше 25 лет можно зафиксировать устойчивую тенденцию к росту их численности.

Безусловно, рост аудитории социальных сетей обусловливает и довольно обширные психологические исследования, которые относятся к определению новых форм идентификации и самопрезентации личности [5; 6]; анализу угроз психологической безопасности для пользователей разных возрастов [7; 8]; поиску детерминант зависимостей от социальных сетей [9

и др.]. Среди направлений последних исследований можно обозначить изучение их конструктивного потенциала в организации новых образовательных форм [10; 11] и форм психологических услуг населению [12]. Однако среди существующего массива работ фактически не обнаружено исследований, направленных на изучение понимания пользователем информации из различных онлайн-источников. Для ликвидации существующего дефицита было проведено специальное исследование, позволяющее установить особенности отношения молодых людей к информации из социальных сетей и специфику ее понимания.

В исследовании (добровольно и анонимно) принимало участие 100 студентов 1–4 курсов различных факультетов Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Возраст респондентов от 17 до 23 лет, среди них 58 девушек и 42 юношей. Сбор эмпирических данных осуществлялся в мае-июне 2020 г.

Эмпирическое исследование было направлено на решение нескольких задач, первой из которых выступал анализ выбора молодыми людьми в существующих условиях информационного многообразия источников о текущих событиях в стране и в мире. Этот выбор изучался по двум критериям: частота обращения к источнику и степень доверия к его содержанию. Для решения названной задачи была использована методика ранжирования. Обработка данных состояла в расчете среднего арифметического по каждому источнику, а затем проведении корреляционного анализа профилей с целью определения взаимосвязей между частотой обращения к информационному источнику и доверием к содержанию информации.

Итоги ранжирования студентами информационных источников по критериям «частота обращения» и «степень доверия» отражены в таблице 2, в которой наряду с усредненными оценками указан полученный общий ранг: от 1 (максимальный) до 7 (минимальный).

Данные таблицы 2 доказывают, что самыми популярными среди молодых людей являются цифровые носители информации (в первую очередь социальные сети и специализированные интернет-порталы), а также информация, передаваемая в непосредственной коммуникации с другими людьми. Наименее популярными выступают печатные СМИ, радио и отечественное телевидение. По степени доверия названные источники несколько меняются местами: на первое место выдвигаются новостные интернет-порталы (tut.by, onliner.by и др.), затем «сарафанное радио» и только потом социальные сети. Меньше всего доверяют студенты информации, транслируемой по отечественным телеканалам. Корреляционный анализ показал отсутствие взаимосвязи частоты обращения к источнику и степени доверия к нему ($r = 0{,}71$ при $r = 0{,}78$ для $p \leq 0{,}05$).

Таблица 2

Результаты ранжирования студентами информационных источников

Информационный источник	Критерии ранжирования			
	Частота обращения		Степень доверия	
	М	Ранг	М	Ранг
Печатные СМИ	2,04	7	3,31	6
Телевидение (отечественное)	3,06	5	3,26	7
Телевидение (зарубежное)	3,11	4	3,36	5
Радио	2,44	6	3,42	4
Новостные интернет-порталы	5,86	2	5,18	1
Социальные сети	6,02	1	4,63	3
Другие люди (родственники, знакомые и др.)	5,42	3	5,05	2

Таким образом, в качестве источника новостей для молодых людей социальные сети являются лидером по частоте обращения, однако степень доверия к их контенту ниже, чем к новостным интернет-порталам и знакомым людям. Вероятно, основной причиной снижения доверия выступает собственный пользовательский опыт, выступающий несомненным доказательством возможностей фальсификации информации (к примеру, фотошоп). Возможно, что информация из соцсетей проходит своеобразную проверку посредством ее сопоставления как с различными мнениями по конкретному вопросу, представленными на интернет-порталах, так и трактовкой значимых людей.

Другой исследовательской задачей являлась реконструкция категориальной структуры сознания, опосредующей понимание молодыми людьми информации из разных источников. Предметом проводимого сравнительного анализа выступает информация о текущих событиях, циркулирующая в разных формах коммуникации: опосредованной (социальные сети) и непосредственной (другие люди). Для сбора эмпирических данных был использован авторский вариант семантического дифференциала. Дескрипторами выступали 30 характеристик информации, представленных в различных словарях русского языка. Шкалы представляли собой однополярные конструкции, поскольку их использование «дает дополнительную “степень свободы” в проекции когнитивных структур испытуемых на экспериментальный материал, так как позволяет выделить субъективную синонимию и антонимию описываемых признаков, не обязательно совпадающую с нор-

мативно-языковой» [13, с. 206]. Чтобы избежать формирования у респондентов установки на определенные ответы характеристики информации были заданы как позитивной, так и негативной валентности. По заданным шкалам семантического дифференциала по 7-балльной шкале (от 1 (минимум) до 7 (максимум)) участникам исследования предлагалось оценить информацию о происходящих событиях, получаемую посредством социальных сетей и коммуникаций с другими людьми.

Итоги первичной обработки данных семантического дифференциала, заключающиеся в построении групповых усредненных профилей характеристик информации, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Усредненные оценки информации из разных источников

Характеристика информации	Социальные сети	Другие люди
1. Быстрая	6,1277	4,8947
2. Сложная	3,4894	3,2316
3. Структурированная	4,5000	3,4947
4. Аналитическая	4,1383	3,5895
5. Реальная	4,6383	4,6737
6. Квалифицированная	4,0000	3,0947
7. Исчерпывающая	4,5426	4,1474
8. Правдивая	4,5638	4,5895
9. Секретная	3,3191	3,7158
10. Краткая	4,6702	4,1579
11. Содержательная	4,7234	4,3368
12. Качественная	4,2553	3,9684
13. Нужная	5,2234	4,7579
14. Полная	5,0106	4,0632
15. Свежая (оперативная)	5,7872	4,9368
16. Противоречивая	4,6702	4,4842
17. Существенная	4,7021	4,4842
18. Скудная	3,2766	3,4632
19. Объективная	4,5638	4,5579
20. Побуждающая к выводам	5,1809	4,9053
21. Побуждающая к действиям	4,9043	4,6000

Окончание таблицы 3

Характеристика информации	Социальные сети	Другие люди
22. Необработанная	4,1489	5,0000
23. Описательная	5,1064	5,1368
24. Критическая	4,3191	4,1263
25. Точная	4,3191	3,8526
26. Проверенная	4,2553	3,6105
27. Негативная	4,6489	4,0842
28. Пустая	3,9787	3,7474
29. Надежная	4,0851	3,8526
30. Скандальная	5,2660	4,1474

Анализ данных таблицы 3 показывает, что информация из соцсетей оценивается студентами как более быстрая (1), структурированная (3), квалифицированная (6), полная (14), скандальная (30). Выигрывает информация от значимых лиц только по немногим параметрам, а именно как более секретная (9), но в то же время скудная (18) и менее обработанная (22). Сравнение профилей оценок информации о новостях из разных источников с помощью критерия Стьюдента доказало достоверность различий между ними: $t = 8{,}01$ при критическом $t = 2{,}75$ для $p \leq 0{,}01$.

Для установления категорий сознания, опосредующих восприятие и понимание молодыми людьми информации из разных источников, был проведен факторный анализ: центроидный метод с извлечением главных компонент, включающий подпрограмму поворота факторных структур varimax (программа SPSS v. 16). Результаты факторизации двух исходных матриц данных (30 характеристик информации на 100 респондентов) показали, что категориальная структура информации из соцсетей представлена в сознании студентов 10 категориями, значимыми по критерию Кайзера, а информации от других людей – 8 категориями. Но поскольку часть выявленных конструктов имеют очень низкую субъективную значимость и малый объем (по две шкалы), то для дальнейшего обсуждения представляется целесообразным ограничиться теми из них, которые не случайны по своей валентности для студентов (т. е. имеют процент общей дисперсии, который превышает границу порога случайности).

Для удобства сравнительного анализа итоги моделирования отражены в таблице 4, в которой указаны категории с образующими их дескрипторами, получившими статистически высоко значимую нагрузку как образующие фактора (для 30 переменных $r = 0{,}36$ для $p \leq 0{,}05$ и $r = 0{,}47$ для $p \leq 0{,}01$). Названия категорий даны в соответствии с универсальными координатами

человеческого сознания: «Оценка», «Сила» и «Активность». Универсальность названных координат, впервые описанных Ч. Осгудом и его сотрудниками, была подтверждена в многочисленных экспериментальных работах, проводимых с представителями разных языковых культур, разного уровня образования и категорий психического здоровья [13–15 и др.]. Универсальность этого глубинного кода категоризации действительности обусловлена универсальностью человеческих эмоций, точнее их сигнальной функцией, обеспечивающей адаптацию к окружающему миру. Более сложные, развитые формы категоризации возникают по мере знакомства с некоторой содержательной областью, т. е. по мере усвоения человеком системы обобщений-эталонов, принятых в определенной культуре. Это усложнение выражается как в увеличении числа категорий, так и в изменении приниципа их организации уже не столько по коннотативным (эмоциональным), сколько по денотативным (предметным) основаниям. Таким образом, знание предмета приводит к расщеплению универсальных категорий, что делает пространство более многомерным.

Таблица 4

Категориальная структура понимания информации из разных источников

Социальные сети		**Другие люди**	
«Позитивная оценка» (26,75 %)		**«Позитивная оценка» (29,43 %)**	
точная	0,802	проверенная	0,894
объективная	0,764	надежная	0,837
правдивая	0,762	точная	0,825
надежная	0,760	правдивая	0,759
проверенная	0,696	полная	0,650
реальная	0,677	реальная	0,582
качественная	0,661	существенная	0,573
нужная	0,573	качественная	0,548
существенная	0,562	объективная	0,533
исчерпывающая	0,546	описательная	0,483
полная	0,523	свежая (оперативность)	0,461
аналитическая	0,469		
«Сила воздействия» (9,77 %)		**«Активность» (9,61 %)**	
побуждающая к действиям	0,792	быстрая	0,737
скандальная	0,773	содержательная	0,618
свежая (оперативная)	0,632	исчерпывающая	0,580
побуждающая к выводам	0,610	структурированная	0,536

Окончание таблицы 4

Социальные сети		**Другие люди**	
«Негативная оценка» (7,46 %)		**«Сила воздействия» (5,75 %)**	
негативная противоречивая пустая	0,803 0,695 0,532	побуждающая к действиям побуждающая к выводам нужная	0,791 0,697 0,530
«Активность» (5,05 %)		**«Негативная оценка» (5,57 %)**	
сложная квалифицированная структурированная	0,791 0,582 0,502	негативная скандальная пустая секретная	0,865 0,731 0,682 0,503

Первое, что обращает на себя внимание при анализе данных таблицы 4, это в общем-то небольшая когнитивная сложность студентов в понимании информации, поскольку в ее моделях для разных типов СМИ фактически отражены только три базовых категории сознания. Очень незначительное усложнение этой базовой модели произошло за счет расщепления ведущей категории оценки на два фактора: позитивной и негативной оценки.

Наиболее значимая по валентности категория «Позитивной оценки» имеет и самое объемное наполнение. В первую очередь оно включает в себя различные свойства информации, а именно: объективность (реальная, существенная и др.), достоверность (проверенная, надежная, точная, правдивая), полнота (полная, исчерпывающая). Иначе данный фактор можно было бы обозначить «Свойства информации».

Универсальной категории «Силы» соответствует взаимосвязь характеристик информации, отражающих ее мотивационно-регуляторную функцию. Большая сила воздействия приписывается молодыми людьми информации, поступающей из социальных сетей (вторая категория), по сравнению с информацией, передаваемой в непосредственной коммуникации (третья категория).

Универсальная категория «Активность» имеет варьируемое содержание для разных источников информации. Она скорее отражает активность не столько самого сообщения, сколько работу его создателя над формой и содержанием информации (структурированная, квалифицированная, сложная, содержательная, исчерпывающая), а также определенные усилия по ее передаче (характеристика «быстрая» в модели информации, получаемой от других людей). В контексте обсуждаемой проблематики данную категорию можно было бы конкретизировать как «Активность автора сообщения».

Категория «Негативной оценки» довольно проста в интерпретации, объединяя в себя характеристики информации отрицательной валентности.

Полученные в итоге сравнительного анализа эмпирические данные позволяют сделать следующие основные обобщения.

1. У молодых людей отсутствует взаимосвязь между частотой обращения к источнику информации и степенью доверия к его содержанию. Хотя наиболее частым источником информации о текущих событиях для молодых людей являются социальные сети, степень доверия к ним несколько ниже по сравнению с новостными интернет-порталами и сообщениями, передаваемыми в непосредственной коммуникации со знакомыми людьми.

2. Студенты статистически достоверно различно оценивают характеристики информации о новостях из социальных сетей и от значимых людей. При этом опосредованная интернет-информация оценивается выше фактически по всем параметрам, а информация от непосредственных собеседников воспринимается как более скудная, но в то же время секретная.

3. Содержание категорий, опосредующих понимание студентами информации из разных каналов коммуникации, довольно близко друг другу. В первую очередь оно представлено категориями «Свойства информации», «Сила воздействия» и «Активность автора сообщения». Особо следует отметить, что большая сила влияния на образ мышления и поведение пользователя информации студентами приписывается информации из социальных сетей (несмотря на меньшую степень доверия к ним, по сравнению со знакомыми людьми).

В целом результаты проведенного исследования демонстрируют невысокую когнитивную сложность молодых людей в понимании информации, поскольку, во-первых, сама категориальная структура их знаний в данной области фактически соответствует трем универсальным координатам человеческого сознания; во-вторых, все выявленные категории представляют собой простые по внутренней организации, однополярные конструкты. С учетом того, что все участники исследования являются представителями поколения Z (или поколения Google и т. п.), которое с рождения погружено во все усиливающиеся по интенсивности информационные потоки, подобная когнитивная простота является довольно парадоксальной. Думается, что для теоретического объяснения эмпирически установленной простоты продуктивна идея о сущности сознания, высказанная еще Э. Клапаредом (сознание включается при сопротивлении материала, невозможности приспособиться к нему) и активно развиваемая в современной русскоязычной психологии Ш. А. Тхостовым (концепция «зонда сознания» [16]). Погружение молодых людей в информационный поток для них давно привычно (причем, немаловажно, этот поток все легче управляется благодаря постоянным технологическим усовершенствованиям). Однако именно эта привычная процессуальность соприкосновения с большими объемами информации, которую можно метафорично характеризовать как «обыденность погружения в информационный поток», оставляет мало шансов для само-

стоятельного выхода из него, без чего невозможна рефлексия над его содержанием и качеством.

Список использованных источников

1. *Агадуллина, Е. Р.* Пользователи социальных сетей: современные исследования / Е. Р. Агадуллина // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 36–46.

2. Беларусь в цифрах. Статистический справочник. – Минск: Национальный статистический комитет, 2018. – 71 с.

3. Беларусь в цифрах. Статистический справочник. – Минск: Национальный статистический комитет, 2019. – 70 с.

4. Беларусь в цифрах. Статистический справочник. – Минск: Национальный статистический комитет, 2019. – 72 с.

5. *Войскунский, А. Е.* Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование / А. Е. Войскунский, А. С. Евдокименко // Психология. Журнал ВШЭ. – 2013. – № 2. – С. 98–121.

6. *Кондрашихина, О. А.* Особенности личностной идентичности пользователей социальных сетей поколений Y и Z / О. А. Кондрашихина, М. В. Бодалова, А. И. Терентьева // Известия Иркутского государственного университета. Сер. «Психология», 2020. – Т. 31. – С. 34–55. DOI: https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.31.43.

7. *Айсина, Р. М.* Психологическая безопасность взрослых интернет-пользователей: анализ современных исследований / Р. М. Айсина // Вестник Омского университета. – 2019. – № 1. – С. 28–38. Сер. «Психология»,

8. *Гнатюк, М. А.* Специфика сетевых рисков информационной социализации молодежи в пространстве социальных сетей / М. А. Гнатюк, А. А. Булатов // Национальное здоровье. – 2018. – № 2. – С. 221–228.

9. *Зотова, Д. В.* Патологическое использование и зависимость от социальных сетей – анализ с позиций феноменологии аддиктивного поведения / Д. В. Зотова, В. А. Розанов // Вестник СПГУ. Психология. – 2020. – Т. 10, Вып. 2. – С. 158–180.

10. *Новиков, С. В.* Мониторинг социальных сетей как средство трансформации методов воспитания подростков / С. В. Новиков, Л. Н. Макарова // Вестник Томского университета. Сер. «Гуманитарные науки». – 2017. – Т. 22. – Вып. 5 (169). – С. 45–51.

11. *Арсентьева, М. В.* Использование социальных сетей как средство воспитания студентов / М. В. Арсентьева // Известия ТулГУ. Технические науки. – 2017. – Вып. 11. – Ч. 2. – С. 211–213.

12. *Воробьева, А. Е.* Использование социальных сетей практическими психологами во время пандемии COVID-19 / А. Е. Воробьева, С. И. Скипор // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – № 5. – С. 109–114.

13. *Петренко, В. Ф.* Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

14. *Osgood, C. E.* The measurement of meaning / C. E. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum. – Urbana, 1957. – 342 p.

15. *Bentler, P. M.* An Extension of semantic Space / P. M. Bentler, A. L. LaVoie // Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. – 1972. – Vol. 109. – P. 123–144.

16. *Емелин, В. А.* Психологические последствия развития информационных технологий / В. А. Емелин, Е. И. Рассказова, А. Ш. Тхостов // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 1(7). – С. 81–87.

(Дата подачи: 16.02.2021 г.)

Е. А. Микодина
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Витебск

E. A. Mikodina
Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 316.627:37.018.1

РОЛЬ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЕ

THE ROLE OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN THE FAMILY SYSTEM

В статье рассматривается анализ зарубежных источников просоциального поведения на микроуровне. Охарактеризовано понятие просоциальности. Прослежены психологические и физиологические детерминанты просоциального поведения. Рассмотрены причины проявления помогающего поведения начиная с раннего, заканчивая подростковым возрастом. Определены физиологические предпосылки просоциальности. Осуществлена систематизация механизмов формирования просоциальности в семейной системе, уровней просоциальности и семейной системы в целом. Проанализированы исследования отечественных и зарубежных авторов в области просоциального поведения семейной системы.

Ключевые слова: просоциальное поведение; просоциальная направленность; помогающее поведение; семейная система; супружеские отношения; детско-родительские отношения; сиблинговые отношения.

The article deals with the analysis of foreign sources of prosocial behavior at the micro level. The concept of prosociality is characterized. Psychological and physiological determinants of prosocial behavior are traced. The reasons for the manifestation of helping behavior from early to adolescence are considered. Physiological prerequisites of prosociality are defined. The systematization of the mechanisms of formation of prosociality in the family system, the levels of prosociality and the family system as a whole is carried out. The research of domestic and foreign authors in the field of prosocial behavior of the family system is analyzed.

Keywords: prosocial behavior; prosocial orientation; helping behavior; family system; marital relations; child-parent relations; sibling relations.

Ценность семьи в общественном сознании утрачивает свои позиции, уступая первенство эгоистическим предпочтениям. И это приводит к определенным противоречиям, так как для нормального функционирования любого общества необходимо уметь соподчинять частное общему (правилам, нормам, законам). Противоположной такой разновидности индивидуализма добродетелью является альтруизм, жертвование своим комфортом во благо окружающих, и в связи с этим помощь другим людям является признаком (показателем) зрелой личности, необходимым человеку на протяжении всей жизни, так как, социализируясь в семье, она преобразуется в компетенцию и способствует становлению этических социальных норм.

В статье проанализированы работы современных отечественных (Н. В. Кухтовой, Н. И. Олифирович) и зарубежных ученых (Kathrin R. Wentzel, Louis A. Penner, Martin Hoffman, Roche Olivar, Richard de Mincy, Jay Belsky, Garaigordobil Landazabal и др.), исследующих вопрос просоциального поведения в семейной системе. Так, Kathrin R. Wentzel определяет саму дефиницию просоциального поведения как помощь, защищающую человека от вреда [1]. Н. В. Кухтова объясняет детерминацию просоциального поведения содержательными и динамическими характеристиками [2]. Louis A. Penner систематизирует уровни просоциального поведения, включая микроуровень, в который входит семья [1]. Н. И. Олифирович подчеркивает важность развития эмпатии в семейной системы как неотъемлемой стороне личности [3]. Martin Hoffman описывает методы поощрения детей как основу просоциальной направленности подрастающей личности. Roche Olivar подчеркивает значимость адекватной привязанности к детям для проявления просоциальности последними уже в подростковом возрасте. Richard de Mincy прослеживает связь между просоциальным поведением и эмоциональной, а также познавательной сферами личности. Garaigordobil Landazabal утверждает о прямой зависимости просоциальности от помогающего поведения детско-родительских отношений индивида [4].

Как отмечает Kathrin R. Wentzel (2015), просоциальное поведение связано с восприятием и умственными способностями, эмпатией и навыками регуляции эмоций и относится к добровольным действиям, которые призваны помочь или принести пользу другому человеку или группе людей (Eisenberg & Mussen, 1989). Такое поведение направлено на улучшение ситуации, в то время как помощник может и не оказывать помощь, а получатель помощи является не учреждением, а отдельным лицом (или группой) (Záškodná & Mlčák, 2009). Просоциальное поведение включает в себя информирование, помощь, обмен, утешение, сотрудничество, добровольчество, которые защищают кого-то от вреда или издевательств (Spivak & Durlak, 2015) [1], сопереживание, эмпатию, деятельностную помощь (Н. В. Кухтова) [2].

Так, изучение данных аспектов и роли просоциального поведения в целом, позволяет судить о том, что данная тема актуальна и интересна для

изучения как отечественными, так и зарубежными учеными в сфере психологических, медицинских, биологических и социально-гуманитарных наук. Таким образом, целью исследования является определение роли просоциального поведения в семейной системе.

По мнению Louis A. Penner (2005), просоциальное поведение можно детально изучать на трех различных уровнях: микроуровне, мезоуровне и макроуровне (рис. 1) [1].

Рис. 1. **Уровни просоциального поведения по Louis A. Penner**

Микроуровень характеризуется генезисом помогающего поведения индивидов, а также различиями между людьми в то время, когда их просоциальные тенденции только формируются. Мезоуровень рассматривает поведение пары «помощник – получатель помощи»; он также связан с ситуацией, в которой происходит социальное поведение. Именно этот уровень чаще всего изучается в психологии и педагогике. Макроуровень концентрируется на том просоциальном поведении, которое протекает в социальном контексте, внутри группы, класса, школы или учреждения [1].

Так, на основе подхода Louis A. Penner в статье предпринята попытка проанализировать просоциальное поведение на микроуровне, в связи с тем, что семейная система – это взаимозависимость, которая сложилась в семье и обуславливает ее неповторимость. Murray Bowen рекомендовал психологам отработать свои проблемы, связанные с семейной историей, прежде чем помогать другим. Н. И. Олифирович также подчеркивает значимость микроуровня при анализе неблагополучия индивида, отводя ему первостепенное значение [3]. Основоположником учения о семейной системе является Murray Bowen, который утверждает, что каждый человек является элементом и отражением той среды, в которую он входит и был включен когда-то. Система выстраивается с момента заключения брака. Затем развивается рождением ребенка и его взаимоотношениями с родителями. С появлением

двух и более детей возникает подсистема сиблинговых отношений (рис. 2) [5].

Рис. 2. **Проявление просоциального поведения в семейной системе**

Таким образом, семейная система включает в себя последовательное присоединение новых элементов:

• супружеские отношения. Начинаются с момента создания семьи. Предполагают адаптацию супругов друг к другу с осознанием необходимости уступать интересам другого. В этом и заключается начинающаяся просоциальная направленность, которое проявляется в заботе друг о друге;

• детско-родительские отношения. Возникают в связи с рождением первого ребенка. Семейная система перестраивается в связи с удовлетворением, в первую очередь, первостепенных потребностей нового члена семьи. От родителей требуется образец для подражания, как воспитательный потенциал, требующий постоянной самоотдачи, и в данном случае просоциальное поведение связано с деятельностной помощью;

• сиблинговые отношения. Появляются, начиная со второго деторождения. Дети осознают, что необходимо считаться с другими, делить «потребительскую корзину» поровну, помогать ухаживать за младшими. В этом и проявляется помогающее поведение: выручка, поддержка, отзывчивость и милосердие.

Из вышесказанного следует, что семейная система является первичной инстанцией социализации помогающего поведения, его опробирования и положительного подкрепления. Однако методы стимулирования не могут быть полностью поощрительными, иногда семейная система просоциальной направленности вынуждена использовать и наказание, как неотъемлемую часть дисциплинарных требований.

В теории Martin Hoffman о родительской дисциплине (1970; 1975), утверждается, что родитель поощряет ребенка, рассматривая, как его поведение влияет на других, вызывает сочувствие и основанную на нем вину. Некоторые исследователи (Krevans & Gibbs, 1996; Eisenberg & Eggum, 2008; Balconi & Canavesio, 2013; Eisenberg, 2003) расширили эту теорию предположением о том, что такие родительские методы дисциплины могут быть важны для построения помогающего поведение еще во время детства, учитывая, что сочувствие и эмпатия были последовательно связаны с просоциальным поведением. Как показали исследования, для большинства испытуемых образ родителя, самого осведомленного о ребенке и являющимся эталоном помогающего поведения, был материнский (86 %), что связано с подражательным потенциалом [6]. Данная теория перекликается с педагогическими методами поощрения, а также личного примера родителя, что несет в себе смысловую нагрузку просоциальности.

Дети 3–5-летнего возраста, чьи родители проявляли повышенную эмоциональность во время совместного чтения книг и помощи посторонним, имеют больший просоциальный потенциал и проявляют помощь к другим людям. Таким образом происходит их социализация, эмоциональное и познавательное развитие, так как эти дошкольники тонко чувствуют эмоциональное состояние окружающих (Pettygrove et al., 2013; Hammond and Carpendale, 2015, Garner et al., 2008; Brownell, Carpendale and Lewis, 2004; Denham et al., 1994; Denham and Kochanoff, 2002; Lagattuta and Wellman, 2002; Ruffman et al., 2002; Tomapo and Ruffman, 2006; La Bounty et al., 2008, Ensor and Hughes, 2008, Meins and Fernyhough, 1999, Bretherton et al., 1986) [7]. Данные исследования доказывают, с нашей точки зрения, лучший способ усвоения просоциальности – последовательность воспитательного воздействия родителей на основе личного образца поведения.

Следует отметить, что существенную роль играют и механизмы формирования просоциального поведения в семейной системе (рис. 3).

Дети и родители, их взаимоотношения образуют семейную систему, в которой осуществляется просоциальное поведение. Формирование просоциального поведения возможно через помощь родителей детям, адекватную привязанность и совместную деятельность родителей и детей, в комплексе с эмоциональной близостью. Небезопасная же привязанность (гипо- или гиперопека) не ведут к таковому. Исследования других авторов (López, Apodaca, Etxebarria, Ortiz, 1998) показывают, что дети, к которым в семье относились с большой симпатией, представляли также высокие показатели просоциального поведения, показывая тем самым существование положительной связи между этими понятиями.

С другой стороны, вышеупомянутая связь может быть легко экстраполирована в другие контексты, например, во взаимоотношения с другими людьми, не входящими в состав семьи. Такой эмоциональный контакт, уста-

новленный с людьми, которые окружают семейную систему, способствует просоциально-альтруистическому поведению (Garaigordobil Landazabal, 2004) [4]. Этой же точки зрения придерживаются Neslihan Durmuşoğlu Saltalı и Hatice Merve İmir, утверждающие, что лелеющее отношение к детям отражается в меньших проблемах с воспитанием и просоциальной направленности последних. То есть теплое отношение к детям закладывает фундамент для их помогающего поведения во взрослости.

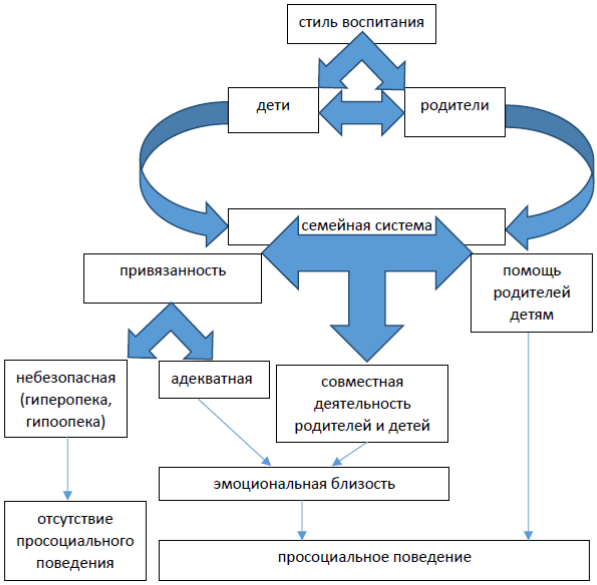

Рис. 3. **Механизмы формирования просоциальности**

Привязанность, сочувствие, эмоциональная поддержка и индуктивное рассуждение формируют просоциальность. Требование повиновения стимулирует зависимое поведение. А наказание способствует агрессивности. Родители – первые и близкие люди, играющие главную роль в детской жизни. Результаты исследований этих авторов показали, что три классических стиля воспитания распределены в следующей пропорции среди родителей и их подопечных. Отцы используют в воспитании мальчиков авторитарный, а с девочками – демократический стиль. Матери же придерживаются строгого стиля при дисциплинарном воздействии на девочек, но либерального – в отношении мальчиков. В связи с этим формируются три формы детского поведения: агрессивное, помогающее и застенчивое. Мальчики менее склонны к застенчивости, нежели девочки, но более подвластны агрессивности. Дошкольный возраст имеет мало гендерных просоциальных отличий

[8]. Наблюдалась также более легкая реализация действий в пользу других, когда аффективная составляющая скрыта, и условия формирования, в данном контексте, ошибочны или слабо сформированы.

Так, эмпирические исследования придают особое значение тому, что привязанность является своеобразной «страховкой» как осуществляющей просоциально-альтруистическое поведение, так и облегчающей обучение таковому (Otiz et., 1993; López et., 1998). С другой стороны, Gillath et al. (2005) упоминает о том, что небезопасная привязанность подкрепляет неблагоприятные последствия, так как вмешивается в осуществление актов добровольной помощи, в то время как безопасная привязанность отождествляется с эмпатией, человечностью и предрасположенностью помощи другим [4].

При этом подчеркивается важность построения доверительных взаимоотношений между родителями (или лицами их заменяющих) и детьми, начиная с раннего детства последних, так как эта привязанность даст свои плоды уже в отрочестве (Sánchez-Queija y Oliva, 2003). Необходимо развивать и укреплять внутрисемейные связи, характеризующиеся подходящими уровнями контроля и автономии, основанные на наличии доверия и эмоциональной близости, и тем самым способствующие просоциальным реакциям в подростковом возрасте. Помогающее поведение последовательно отражается на социальном, эмоциональном и познавательном развитии растущего человека (Roche Olivar, 2011; Lemos & Richard de Mincy, 2013) [4].

Большинство исследователей сходится во мнении, что безнравственные личности более эгоистичны, и, соответственно, менее способны оказывать помощь другим как в семье, так и за ее пределами [9]. Карательное отношение к детям в сочетании с методами строгой дисциплины ведут к асоциальным проявлениям. Под влиянием жестокого обращения с ребенком формируется проблемное поведение в последствии с отсутствием просоциальной направленности [8].

Так, из схемы наглядно видно, что кратчайший способ социализировать просоциальность у формирующейся личности – помогать своим детям в какой-либо деятельности. Мы предполагаем, что это связано с родительским примером, который красноречивее всех увещеваний.

Каждый из вышеперечисленных подходов рассматривает формирование просоциальности в семейной системе в различных спектрах. Однако, не смотря на пересекающиеся закономерности, исследователи анализируют лишь одну сторону решения проблемы. Нами была предпринята попытка объединить, синтезировать ее теоретические аспекты, что немаловажно, с нашей точки зрения.

Таким образом, причины формирования просоциального поведения имеют не только психологическое основание, но и физиологическую подоплеку (на гормональном и генетическом уровнях). Можно делать вывод

о том, что семья – это биосоциальная система взаимодействующих на основании удовлетворения потребностей (первостепенных и высших духовных) группы людей, связанных родственными узами. Условия воспитания детей в семейной системе являются основой просоциальности либо ее отсутствием. Как правило благополучные семьи имеют высокий воспитательный потенциал просоциальной направленности. Если социализация ребенка, начиная с рождения принимает положительный полюс (образ помогающей матери), развиваясь в раннем детстве в совместных играх и эмоционально насыщенной деятельности, уже в отрочестве дублирует просоциальное поведение, усвоенное в семье, а в подростковом – имеет осознанный характер. Так, родители и, в особенности мать, должны стараться быть образцом для подражания. То есть дети стимулируют развитие педагогической культуры и воспитательных способностей своих родителей. Есть основания полагать, что семейная система является первоисточником формирования просоциальности и гарантом стабильности общества в целом.

Список использованных источников

1. *Mareš, J.* Prosocial Behavior Education in Children / J. Mareš // Acta Educationis Generalis. – 2017. – Vol. 7. – № 2. – P. 7–16.

2. *Кухтова, Н. В.* Модели просоциального поведения / Н. В. Кухтова // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. – 2010. – № 8. – С. 152–166.

3. *Олифирович, Н. И.* Психологическая помощь студенческой молодежи: системно-аналитический подход: монография / Н. И. Олифирович. – Минск: БГПУ, 2012. – 224 с.

4. *Balabanian, C.* Perceived attachment and prosocial behavior in adolescents / C. Balabanian, V. Lemon, V. J. Rubilar // Revista colombiana de ciencias sociales. – 2015. – Vol. 6 – № 2 – P. 278–294.

5. *Вержибок, Г. В.* Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Психология семьи» для специальности 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям) / Г. В. Вержибок. – Минск: БГУ, 2018. – 88 с.

6. Prosocial behavior: long term trajectories and psychosocial outcomes / E. Flinn [at all.] // Social development. – 2015. – Vol. 24. – № 3. – P. 462–482.

7. *Joosten, A.* Out of control!? How loss of self-control influences prosocial behavior: the role of power and moral values / A. Joosten, D. M. Van, H. A. Van // Plos one. – 2015. – Vol. 10. – № 5. – P. 1–20.

8. *Saltalı, N. D.* Parenting styles as a predictor of the preschool children's social behaviours / N. D. Saltalı, H. M. İmir // Participatory educational research. – 2018. – Vol. 5. – № 2. – P. 18–37.

9. *Gross, R. L.* Individual differences in toddlers` social understanding and prosocial behavior: disposition or socialization? / R. L. Gross, J. Drummond, E. Satlof-Bedrick // Frontiers in psychology. – 2015. – Vol. 6 – P. 1–11.

(Дата подачи: 16.02.2021 г.)

О. А. Митрахович, М. А. Пономарева
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

O. A. Mitrakhovich, M. A. Ponomareva
Academy of Public Administration under the President of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 005.32-057.17

КЕЙС-СТАДИ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ИНВАРИАНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

CASE STUDY AS A METHOD FOR EVALUATING INVARIANTS OF A SPECIALIST'S MANAGERIAL COMPETENCE

В данной статье авторы рассматривают цель, задачи и сущность метода кейс-стади, обосновывают практическую значимость применения современных образовательных технологий. В работе проанализированы возможности метода кейс-стади для оценки управленческой компетентности специалиста, определены требования к их разработке и использованию в образовательном процессе. В статье представлены конкретные кейсы для оценки уровня развития функциональных управленческих компетенций.

Ключевые слова: кейс-стади; инвариант; управленческая компетентность; функции управления; целеполагание; принятие решений; стимулирование; контроль; делегирование.

In this article, the authors consider the purpose, objectives and essence of the case study method, substantiate the practical significance of the use of modern educational technologies. The paper analyzes the possibilities of the case study method for assessing the managerial competence of a specialist, defines the requirements for their development and use in the educational process. The article presents specific cases for assessing the level of development of functional management competencies.

Keywords: case study; invariant; managerial competence; management functions; goal-setting; decision-making; incentive; control; delegation.

В настоящее время становится все более очевидным ограниченность и недостаточная эффективность традиционных способов обучения для решения задач, актуальных для современного общества [1]. Экономические изменения требуют от работников роста профессионализма, психологической компетентности, адаптивности и креативности. Практически значимым является поиск оптимальных в конкретных условиях методов обучения, решение практических задач по их освоению. Одним из таких инструментов является метод кейс-стади, который сегодня приобретает все большую популярность и используется при обучении менеджеров, оценке деловых и личностных качеств, отборе кадров.

Метод кейс-стади – это разбор конкретных практических ситуаций в организации, направленный на выявление умений анализировать инфор-

мацию, структурировать ее, выявлять ключевые проблемы, генерировать оригинальные идеи, оценивать их, выбирать оптимальное решение и вырабатывать программу действий. При изучении ситуации следует тщательно отбирать факты, поскольку информация обычно дается не в логической последовательности, часть информации может быть избыточной и не имеющей отношения к конкретной проблеме.

Основная цель метода кейс-стади – определить, в чем заключается проблема, проанализировать ее в контексте описанной ситуации, разработать возможные варианты решения проблемы и выбрать оптимальное из них. При этом обучение направлено не на овладение готовым знанием, а на его выработку в процессе сотрудничества слушателя и преподавателя.

Метод кейсов выступает одним из методов оценки инвариантов управленческой компетентности специалиста. Современные требования к руководителю определяют объективную потребность в совершенствовании форм и методов управления. Достижение высокого уровня результативности деятельности возможно при эффективном управлении, осознанной реализации управленческих функций, осуществляемых руководителями всех уровней.

Термин «инвариант» широко используется в науке и обозначает нечто неизменяемое; конкретный смысл термина зависит от той предметной области, где он используется. Под инвариантом управленческой компетентности специалиста будем понимать конструкт, который получает свою конкретную определенность как та или иная компетенция в зависимости от выполняемых функций и решаемых им задач профессиональной деятельности.

В современной психологии управления особый интерес представляет функциональный подход к определению компетенций управленца. Значительный перечень функций управления представлен в работах таких исследователей, как С. О. Доннел и Г. Купц [2], Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин [3], А. Файоль [4] и многих других. Можно выделить следующие основные функции управления, отражающие структуру и специфику профессиональной деятельности руководителя: целеполагание, принятие решений, стимулирование, контроль, делегирование.

Развитие функциональных управленческих компетенций можно оценить с помощью метода кейс-стади. В разработке кейсов по управленческому функционалу приняли участие слушатели Академии управления при Президенте Республики Беларусь Института государственной службы специальности «Управление персоналом» (2020 год обучения).

При создании кейсов необходимо было решить следующие задачи: описать случай из практического опыта, который основан на реальной ситуации; четко определить проблему, цели, позиции и роли основных участников; кратко охарактеризовать основные этапы развития событий (только факты). Обязательное условие – косвенно описать недостаточное развитие

или отсутствие у главного участника кейса конкретной управленческой компетенции. Основная цель создания такого материала заключается в том, чтобы использовать кейс-стади для оценки развития управленческих компетенций у белорусских специалистов, учитывая современные требования к деятельности руководителя. Кроме того, сама разработка кейсов способствует приобретению умений и навыков в области управления у обучающихся.

Приведем примеры кейсов, с помощью которых можно оценить функциональные управленческие компетенции.

1. Целеполагание. Заключается в выработке как стратегических, так и промежуточных целей. Руководитель формулирует цели не только своей деятельности, но также деятельности исполнителя.

Кейс «Слухи сделали свое дело?». В организацию, занимающуюся IT-технологиями, 6 месяцев назад трудоустроился молодой перспективный работник Иван, который перевелся с предыдущего места работы из-за отсутствия интереса к выполняемым должностным обязанностям. В процессе отбора Иван продемонстрировал высокий уровень профессиональных компетенций.

С его приходом в организацию заметно активизировалось продвижение IT-продуктов компании в социальных сетях. На данном участке работы кроме Ивана была задействована еще одна работница – Мария.

За 3 месяца работы директор организации был полностью удовлетворен результатами деятельности Ивана, его инициативностью, оперативностью и креативностью. Его активная деятельность начала вызывать зависть и негодование со стороны коллег. Мария, разместившая рекламный ролик, за который директор на совещании ошибочно похвалил Ивана, но, разобравшись в ситуации, извинился перед Марией, затаила обиду. Она начала распространять слухи о том, что Иван на рабочем месте большую часть времени уделяет решению личных вопросов в социальных сетях. Коллеги также стали высказываться о том, что Иван ничем не занимается на рабочем месте. Эта информация стала известна директору.

В результате сложившейся ситуации у Ивана пропал интерес к работе, и он принял решение об увольнении. Однако руководитель был заинтересован в данном работнике.

Задача: какие управленческие действия необходимо совершить директору организации в этой ситуации?

В процессе решения оцениваемый должен обосновать ошибки, совершаемые на этапе реализации функции целеполагания, которые в дальнейшем ведут к снижению эффективности всей управленческой деятельности. В связи с этим необходимо соблюдать требования, предъявляемые к формулировке цели:

• конкретность и измеримость: качественные и количественные показатели оценки процесса достижения цели (обеспечивает снижение конфликтности в системах руководитель-подчиненный, подчиненный-подчиненный);

• реальность: обеспеченность соответствующими ресурсами организации (в противном случае может возникнуть утрата доверия к руководству из-за иррациональности установок);

• гибкость, способность к трансформации в соответствии с меняющимися условиями деятельности организации;

• признание работниками организационных целей в качестве личных целей (цели должны быть известными, понятными, близкими большинству членов организации; важно понимание работниками принципа достижения личных целей через достижение целей организации);

• проверяемость: оценка степени достижения;

• совместимость работников: во времени, пространстве; психологическая, психофизиологическая, социальная.

В процессе формулировки цели руководитель должен четко представлять идеальный результат или желаемое состояние объекта управления. Только в ситуации актуализации цели на уровне осознания появляется возможность принятия оптимального решения по ее достижению. Целеполагание осуществляется в процессе принятия решения.

2. Принятие управленческого решения. Начинается с момента возникновения проблемной ситуации и заканчивается выбором решения. Решение представляет собой перечень мер, действий, позволяющих привести систему к требуемому состоянию, т. е. к достижению цели.

Кейс «Вакантная должность». В организации появилась вакансия главного бухгалтера. В отделе бухгалтерии также были две должности заместителей начальника отдела, которые занимали Ирина Ивановна и Светлана Николаевна. Обе стали претендовать на должность главного бухгалтера.

Светлана Николаевна – работоспособная, грамотная, амбициозная, выполняет не только свою работу, но и своих подчиненных, часто остается после работы и закрывает вопросы своего отдела, за что пользуется уважением среди коллег. Иногда проявляет чрезмерную эмоциональность и преобладание личных интересов над профессиональными.

Ирина Ивановна – активная, целеустремленная, имеет свое мнение и умеет его отстоять; коммуникабельна, хорошо взаимодействует с другими организациями, в том числе – вышестоящими. Находится на хорошем счету у руководства.

Директор организации назначает на должность исполняющего обязанности главного бухгалтера Ирину Ивановна. Светлана Николаевна с этим не согласна, не воспринимает ее как руководителя и считает, что та стала нагружать ее больше, в том числе той работой, которую до этого выполняла сама. Светлана Николаевна стала настраивать работников отдела против Ирины Ивановны.

Директор пытается понять причину конфликта и возможные пути его разрешения.

Задача: опишите эффективную стратегию разрешения создавшейся ситуации. Обоснуйте свое решение.

В научной литературе представлены технологии принятия оптимального (эффективного, рационального) управленческого решения (В. Врум и А. Яго, 1988; С. Коссен, 1994; Т. Тагард, 1997 и др.). Оцениваемый должен предложить решение кейса на основании одной из технологий принятия решения. Например, целесообразно использовать следующие этапы рационального решения проблем:

• диагностика проблемы – необходимо собрать и проанализировать требующуюся внешнюю и внутреннюю информацию. В качестве инструмента, позволяющего провести анализ, ограничений и возможностей предлагаем использовать метод SWOT-анализа (К. Эндрюс, 1963). Использование SWOT-анализа позволяет провести конкретный анализ сильных и слабых сторон факторов внутренней среды (непосредственно организации или персоналии), а также анализ в контексте факторов внешней среды (возможностей, угроз и ограничений), которые могут способствовать либо препятствовать достижению управленческой цели. Данный метод позволяет с разных сторон объективно рассмотреть стратегию реализации управленческого решения;

• ограничение решений – это сужение полномочий членов организации, которые определяются высшим руководящим звеном;

• определение альтернатив – выявление всех возможных действий, которые могли бы устранить причины проблемы;

• оценка альтернатив – определение сильных и слабых сторон предлагаемых решений и прогнозирование возможных последствий;

• выбор альтернатив – анализ различных решений и выбор оптимального, с наиболее благоприятными последствиями. Важным является факт доведения принятого решения и сроков его реализации до исполнителей, назначение ответственных, их мотивация, организация командной работы. На этом этапе руководителю необходимо использовать принцип делегирования полномочий;

• контролирующий этап – текущий и итоговый контроль выполнения решения.

С психологической точки зрения, принятие управленческих решений представляет собой сложный когнитивно-волевой акт преодоления информационной неопределенности в ситуации эмоционального напряжения путем формирования личной и должностной позиции по ее разрешению.

Психологическими аспектами эффективности управленческих решений руководителя среди прочих выступают восприятие решений специалистами, привлекаемыми к их выполнению, а также взаимодействие работников,

участвующих в этом процессе. Следует учитывать и влияние различных уровней управленческой культуры и личностных качеств руководителя на технологию подготовки и принятия решений.

3. Стимулирование. Включает разработку и использование стимулов, побуждающих исполнителей к эффективному выполнению профессиональных задач [5].

Кейс «Противостояние». В отделе организационно-кадровой работы администрации района города на вакантную должность заместителя начальника отдела назначается Рябов Константин без согласования с начальником данного отдела Будиным Владимиром.

Рябову Константину 30 лет, имеет опыт работы в данной сфере не менее двух лет; амбициозный, энергичный, трудолюбивый. Достаточно легко наладил отношения с коллективом и поддерживает доброжелательные отношения со всеми специалистами отдела.

Коллектив отдела работоспособный, слаженный, однако существует некоторая напряженность в психологическом климате, который зависит от настроения руководителя. Возраст работников коллектива варьируется от 24 до 35 лет.

Будину Владимиру 52 года, отдел возглавляет более 15 лет, пользуется авторитетом в коллективе. Прямолинейный, в некоторых вопросах деспотичен, в разговоре может использовать ненормативную лексику.

Суть проблемы заключается в том, что Будин Владимир предвзято относится к Рябову Константину: игнорирует его присутствие на общих собраниях, критикует только публично, разговаривает на повышенных тонах, необоснованно придирается к результатам деятельности своего заместителя.

Задача: предложите решение проблемы во взаимоотношениях руководителя и его заместителя.

Для успешного осуществления стимулирования руководителю необходимо владеть действиями мотивирования подчиненных, что и должен продемонстрировать слушатель при решении данного кейса. Разработка системы мотивации – трудоемкий процесс. С одной стороны, такая система должна стимулировать работников к эффективному исполнению профессиональной деятельности, с другой – быть экономически оправданной.

Мотивация имеет две формы: внешняя мотивация (возникает не от самой работы, а дается организацией, например, заработная плата, продвижение по службе, похвала и признание, социальные гарантии) и внутренняя мотивация (возникает при наличии, например, чувства достижения результата, содержательности и значимости выполняемой работы, самоуважения и самореализации). В научной литературе представлено большое количество теорий мотивации работников («XY-теория» Д. Макгрегора, теория «Z» У. Оучи, теория иерархии потребностей А. Маслоу, теория двух факторов Ф. Герцберга, теория справедливости С. Адамса, теория мотивации В. Вру-

ма и др.), опираясь на которые руководитель может филигранно реализовывать функцию стимулирования.

4. Контроль. Контроль состоит в сопоставлении заданной первоначально цели и результата действий работников. Для осуществления функции контроля руководителю необходимо владеть навыками получения обратной связи.

Кейс «Скрупулезный руководитель». На вакантную должность начальника планового отдела логистической организации «Титан» рассматривали двух кандидатов, специалистов отдела: Николая (32 года) и Евгения (36 лет). Оба кандидата обладали необходимыми компетенциями, но руководитель Н. Е. Карпов отдал предпочтение Евгению, так как он имел большой опыт работы в организации.

Евгений стал ответственно и скрупулезно регулярно сам перепроверять все отчеты и иные документы, которые готовили подчиненные. В отделе работали квалифицированные работники: отчеты сдавали вовремя, документы готовили без ошибок. Однако и по прошествии нескольких недель Евгений продолжал перепроверять документы и отчеты работников. Из-за этого ему приходилось допоздна засиживаться на работе, а отчеты сдавались не в срок.

Н. Е. Карпов снизил по этой причине размер премии всем работникам отдела. В коллективе стало нарастать недовольство, однако Евгений не изменил методов работы. Перед Н. Е. Карповым возникла проблема.

Задача: как Н. Е. Карпову наладить работу в плановом отделе и обеспечить выполнение своих поручений в срок?

При осуществлении контроля психологически обязательна конструктивная внутренняя установка осуществляющего контроль. Оцениваемый должен обосновать, что контроль эффективен, когда он осуществляется не с целью проявить контролирующему свою власть, а для того, чтобы убедиться в состоянии дел, принять своевременные и конструктивные меры для улучшения служебной деятельности, предупредить упущения и ошибки, оказать необходимую помощь. Необходимо сочетание текущего контроля с итоговым. Текущий позволяет принять своевременные меры для получения нужного результата работы, а при использовании только итогового контроля существуют риски упущенных возможностей и, как следствие, снижение результативности профессиональной деятельности. Контроль трансформируется в демотиватор, если его результатом становится повод для критики или рекомендации типа: «повысить ответственность», «принять меры», «активизировать». Многое зависит от профессиональных, деловых и личностных качеств контролирующего.

При осуществлении контроля следует принимать во внимание оценку таких феноменов, как морально-психологический климат, профессиональ-

но-психологическая подготовленность работников, отношение к профессии, способности, профессионализм, отношение к коллегам.

5. Делегирование. Это процесс передачи ответственности и полномочий подчиненным для достижения той или иной цели.

Кейс «Сложный выбор». Р. Капустин является руководителем отдела кадров промышленного предприятия. В данном отделе не предусмотрена штатная должность заместителя начальника отдела. Р. Капустин заочно обучается в одном из высших учебных заведений Республики Беларусь, и в данный момент наступает время очередной сессии, когда он должен уехать в другой город на месяц. Накануне отъезда на обучение он получает задание: в течение месяца разработать и представить для рассмотрения кадровую политику предприятия. В подчинении у Р. Капустина находится три работника:

1. Екатерина Петровна – опытный работник с высоким уровнем самомотивации, не раз исполняла обязанности начальника отдела. При этом она склонна к индивидуальной работе, безынициативная, безотказная.

2. Татьяна Николаевна – хорошо зарекомендовавший себя в работе специалист, но не имеет опыта исполнения обязанностей начальника отдела. Очень инициативный работник, при этом все время конфликтует с другими работниками.

3. Светлана Михайловна – работник, который находится на испытательном сроке, стремится закрепиться на предприятии и зарекомендовать себя как хороший специалист, имеет необходимое образование.

Задача: Кого, по вашему мнению, Р. Капустин должен оставить исполнять обязанности руководителя отдела, чтобы поставленная задача была качественно решена в обозначенные сроки? Аргументируйте свой выбор.

Решая кейс, слушатель должен предложить одну из технологий делегирования, а также учесть основные стадии реализации данной функции: решение о делегировании, пояснение работнику, почему возникла необходимость делегирования и почему руководитель решил делегировать задачу именно ему, определение уровня ответственности, рамок полномочий и сроков исполнения. Оценивая решение кейса, руководителю следует понимать, что в его руках острый инструмент воздействия на психологию и деятельность работников. Цель оценки заключается в том, чтобы достичь не только сиюминутного эффекта, но позаботиться о положительном развивающем и воспитывающем долговременном эффекте. Оценка должна строиться на достоверной информации, быть обоснованной, справедливой и психологически принимаемой всем коллективом, учитывать реальные возможности оцениваемого работника, его профессионализм, опыт, способности, отношение к делу, а также время и средства, которыми он располагал для достижения цели. Большой психологической взвешенностью и продуманностью должны отличаться низкие, негативные оценки, сопровождаемые критикой.

Деятельность руководителя осуществляется под воздействием различных внешних и внутренних факторов в условиях риска, информационной неопределенности, повышенной ответственности и дефиците времени. Это требует от него не только умений эффективной реализации функций управления, но и определенных качеств: деловых, личностных, профессиональных. В научной литературе представлено большое количество исследований, на основании которых выделяют качества, которыми должен обладать руководитель. Например, Р. Л. Кричевский среди прочих выделяет уверенность в себе, стремление влиять на других людей, самообладание, эмоциональная уравновешенность, креативность, целенаправленность, готовность к обоснованному риску, готовность брать на себя ответственность, умение работать с людьми, максимально использовать возможности сотрудников, надежность, умение мотивировать подчиненных [6].

Таким образом, одно из центральных мест в профессиональной деятельности руководителя занимает умение эффективно реализовывать функции управления. Анализ деятельности показывает, что большинство действий руководителя связано с решением управленческих вопросов, умением определять долгосрочные и краткосрочные цели, расставлять приоритеты, принимать решения в ситуации информационной неопределенности, мотивировать сотрудников на выполнение профессиональных задач в условиях эмоционального и физического напряжения, а также добиваться получения того результата, который прогнозировался на этапе планирования. Это требует от руководителя непрерывного самообучения и саморазвития, самооценки управленческих действий. Представление об инвариантной структуре компетентности может служить основанием для создания непротиворечивой и понятной практики обучения таксономии (полного набора) компетентностей. Самоизменение и развитие личности руководителя в профессиональной деятельности возможно только через самодеятельность, т. е. такую деятельность, в которой человек выступает активным субъектом, а не пассивным исполнителем задач, поставленных вышестоящим руководством. Негативный опыт реализации функций управления в профессиональной деятельности руководителя формирует стремление избегать подобных ситуаций в будущем. Такое исполнение должностных обязанностей, сопровождающееся состоянием психического напряжения, оказывает неблагоприятное воздействие на эмоциональную устойчивость руководителя и, как следствие, ведет к сложностям в дальнейшей организации эффективной служебной деятельности.

Использование метода кейс-стади позволяет сформировать не только знания, но и навыки профессиональной деятельности руководителя. Преимущества этого метода заключается в том, что он развивает профессиональные и личностные компетенции, систему ценностных установок; фор-

мирует умения принимать эффективные решения в ситуациях неопределенности; повышает активность и мотивацию обучающихся.

Список использованных источников

1. *Чуланова, О. Л.* Кадровый консалтинг: учебник / О. Л. Чуланова. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 358 с.

2. *Кунц, Г.* Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций: в 2 т. / Г. Кунц, С. О'Доннел. – М.: Прогресс, 1981. – 250 с.

3. *Кузьмин, Е. С.* Руководитель и коллектив. Социально-психологический очерк / Е. С. Кузьмин, И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов. – Л.: Лениздат, 1974. – 168 с.

4. Управление – это наука и искусство / А. Файоль [и др.]. – М.: Республика, 1992. – 349 с.

5. *Базаров, Т. Ю.* Психология управления персоналом. Теория и практика: учебник для бакалавров / Т. Ю. Базаров. – М.: Юрайт, 2014. – 381 с.

6. *Кричевский, Р. Л.* Если Вы – руководитель… Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р. Л. Кричевский. – М.: Дело, 1993. – 352 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

А. В. Михалёв
Белорусская государственная академия авиации,
Минск, Республика Беларусь

A.V. Mikhalev
Belarusian State Aviation Academy, Minsk

УДК 37.015.3

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОПЕРАТОРОВ БЕСПИЛОТНЫХ АВИАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ

DEVELOPMENT OF MENTAL QUALITY AND SENSORMOTOR SKILLS IN PROFESSIONAL TRAINING OF OPERATORS OF UNMANNED AIRCRAFT COMPLEXES

В статье рассматриваются психические качества и сенсомоторные навыки операторов беспилотных авиационных комплексов. Роль психологической компетенции в их формировании. Представлены результаты исследования в рамках внедрения психологических компетенций в систему подготовки военных специалистов в области управления беспилотными летательными аппаратами.

Ключевые слова: психологические компетенции; психические качества; психические процессы; психомоторика; оператор беспилотных авиационных комплексов; оператор

беспилотного летательного аппарата; сенсомоторная координация; память; внимание; мышление; профессиональная готовность.

The article deals with the mental qualities and sensorimotor skills of operators of unmanned aircraft systems. The role of psychological competence in their formation. The article presents the results of the study of psychological competencies in the framework of their implementation in the system of training military specialists in the field of unmanned aerial vehicles control.

Keywords: psychological competencies; mental qualities; mental processes; psychomotorics; operator of unmanned aircraft systems; operator of an unmanned aerial vehicle; senso motor coordination; memory; attention; thinking; professional readiness.

Работа оператора беспилотного летательного аппарата (БЛА) представляет собой сложную деятельность – дистанционное управление целенаправленными, тонкими, управляющими движениями в дискретном и импульсном режиме беспилотным летательным аппаратом, с анализом обширной информации. Управление беспилотным летательным аппаратом выходит за определенные рамки функционирования обычных систем «человек – машина», в связи с использованием элементов творческого мышления и эвристических методов деятельности [9].

Характеризуя труд оператора БЛА, выделяют ряд специфических задач, решаемых в процессе операторской деятельности (рис. 1).

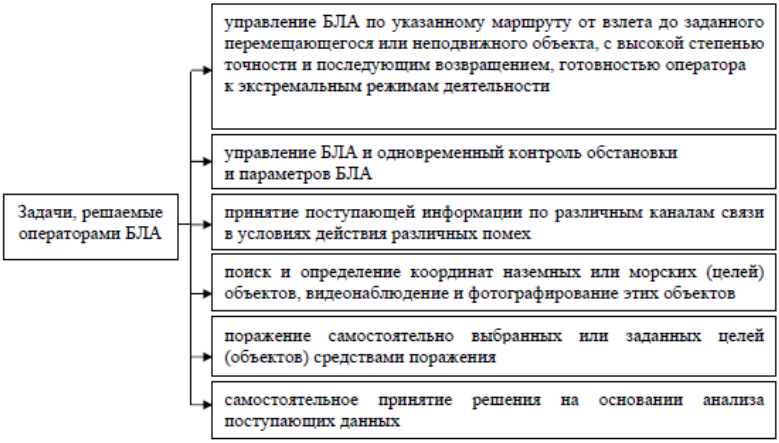

Рис. 1. **Задачи, решаемые операторами БЛА [12]**

В системе «человек – средство управления – дистанционно управляемая машина» деятельность оператора БЛА проявляется в виде взаимодействия свойств личности с управляемым БЛА. Эффективность взаимодействия достигается путем развития психических качеств (процессов) и сенсомоторных навыков в процессе обучения операторов БЛА [8].

Познавательные психические качества, процессы и сенсомоторные навыки (психомоторика) являются неотъемлемыми составляющими психологической компетенции (рис. 2).

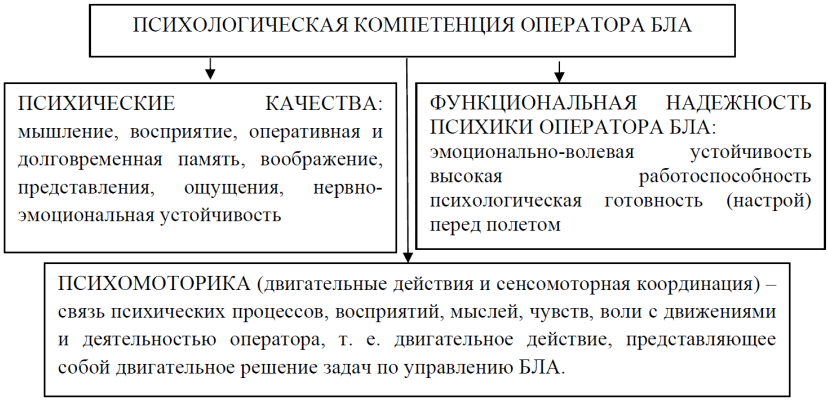

Рис. 2. **Психологическая компетенция операторов БЛА**

На данный момент отсутствует система формирования психических качеств, процессов и сенсомоторных навыков (психомоторики) операторов БЛА. Актуальной задачей в связи с этим является разработка в рамках диссертационного исследования психологической компетенции операторов БЛА, системы и методологии формирования и развития психических качеств, сенсомоторных навыков (психомоторики) операторов БЛА.

Психических качества, процессы и сенсомоторные навыки (психомоторика) в авиационной психологии и психофизиологии рассматривали Б. С. Алякринский, В. Г. Денисов, В. Ф. Онищенко, А. В. Скрипец, P. A. Blukert, L. D. Brakaw, Е. А. Милерян, В. Л. Покровский, В. Л. Марищук, В. А. Пономаренко и др.

Б. С. Алякринский в своих трудах по авиационной психологии рассматривал мышление как психический процесс, позволяющий получать знания об окружающем мире, которые не могут быть получены при помощи системы условнорефлекторных связей (первой сигнальной системы). Психофизиологические механизмы мышления рассматриваются психологией и физиологией, а законы и формы мышления – логикой [1].

Мышление – один из самых сложных психических процессов отражения действительности. В рамках диссертационного исследования были изучены актуальные, прежде всего для операторов БЛА, такие мыслительные операции, как анализ и синтез.

Анализ – это разложение получаемой информации оператором БЛА на составляющие части и выделение из нее связей, отношений и важных сторон.

Синтез – соединение выделенных анализом компонентов в целое, причем анализ и синтез осуществляются в единстве. При управлении БЛА процесс мышления вызывает протекание более сложных мыслительных операций, таких как обобщение, сравнение и абстракция [9].

Такие виды мышления, как действенное, образное и отвлеченное (теоретическое), должны развиваться в процессе обучения операторов БЛА. По окончанию обучения оператор БЛА должен обладать эталонной ступенью умственных способностей – творческим мышлением, которое позволяет решать сложные, нетипичные задачи деятельности [7].

В. С. Дружинин считает, что такое психическое качество, как внимание, – это психический механизм, динамическая сторона психической деятельности человека, объединение в единую систему стереотипов, функционирующих на разных уровнях психики [6].

Внимание – это избирательная умственная концентрация на каком-либо объекте, действии или работе. Оператору БЛА во время пилотирования БЛА необходимо широко распределять внимание (рассредоточивать его) и наряду с этим на некоторых этапах полета сосредоточивать его на строго определенных элементах ситуации.

Большое значение в работе оператора БЛА имеет умение в нужной последовательности и в заданном темпе переключать внимание от одного объекта к другому. Формирование внимания может осуществляться методами переключения и распределения внимания.

Представления – это возникающие в сознании человека образы явлений и предметов, которые по времени уже прекратили свое непосредственное воздействие на его органы чувств. Человек обладает способностью оживлять образы ранее им воспринятых объектов, представлять их. Представления являются продуктом работы памяти – той психической функции, которая обеспечивает приобретение и сохранение жизненного опыта человека в его наглядной форме [4].

В летной практике операторов БЛА значение представлений должно получить правильную оценку. Оператор БЛА хорошо подготовлен к полету, если он отчетливо представляет то, что его ожидает в полете. Оператор БЛА до полета должен всесторонне продумать, как он будет действовать в разных ситуациях. Чтобы избежать непредвиденного, следует представить весь полет, от взлета до посадки. В процессе тренировки представлений у оператора БЛА должна выработаться способность предвидеть характер изменения обстановки и умение действовать, в таких случаях, по заранее намеченному плану.

Воображение – психический (познавательный) процесс, создания новых образов, идей, различных ситуаций и их возможного развития на основе имеющихся ранее знаний, представлений, накопленного опыта [10].

Анализ литературных источников и профессиографическое изучение деятельности операторов БЛА дает основание считать, что память является важным психических качеством, необходимым для успешного выполнения задач оператором БЛА.

По мнению К. К. Платонова, память – это свойство головного мозга хранить информацию, остающуюся после восприятия, процессов и предметов объективного мира. Основной особенностью психической деятельности человека является способность хранить свой прошлый опыт [11].

Память – это отражение опыта путем запоминания, сохранения, воспроизведения информации. Одной из главных задач памяти – усвоить полезную информацию, которую можно без труда воспроизвести, когда в этом будет необходимость [5].

В зависимости от того, на какой период времени происходит запоминание, память подразделяется на долговременную и кратковременную (оперативную).

В. А. Бодров считает, что кратковременное сохранение информации обеспечивает оперативная память, которая необходима для успешного решения различных задач и достижения целей [4].

P. Bluckert определяет кратковременную (оперативную) память, как запоминание, рассчитанное на короткий срок, необходимое для выполнения какой-либо деятельности до ее окончания. По мнению автора, оперативная память выступает в качестве одного из средств успешного выполнения задач в ходе осуществления различных видов деятельности [3].

Исследование работы оператора по управлению БЛА выделили факторы, влияющие на производительность оперативной памяти, такие как образно-пространственные (абстрактные), структурно-пространственные, информационные, временные и модальные. При этом установлено, что на продуктивность оперативной памяти оказывают в большей степени влияние информационные факторы (информативность, количество информации, способ передачи информации и кодирования).

Успешность деятельности оператора БЛА зависит от взаимосвязи показателей работы оперативной памяти с ее пространственными и временными характеристиками.

Формирование динамического стереотипа оператора по управлению БЛА во многом определяется объемом долговременной памяти, которая отличается от кратковременной значительным по времени запоминанием, многократными повторениями, воспроизведением определенного навыка или системы навыков, длительным сохранением запоминаемой информации.

Психические качества эталонной модели оператора БЛА представлены на рисунке 3.

Одним из важных элементов психической компетенции операторов БЛА является психомоторика – связь психических процессов, восприятий,

мыслей, чувств, воли с движениями и деятельностью человека, т. е. двигательное действие, представляющее собой двигательное решение задач по управлению БЛА.

Рис. 3. **Психические качества эталонной модели оператора БЛА**

Именно двигательное действие, развивающееся в процессе обучения, упражнения и повторения оператором БЛА является двигательным или психомоторным навыком, который лежит в основе мастерства управления БЛА.

Профессиональный оператор БЛА при выполнении полета не задумывается о порядке своих действий и входящих в них отдельных движений. Нужные действия возникают сами собой, как бы без участия сознания.

Ошибочные действия оператора БЛА проявляются в неправильных движениях. Многие из них бывают стойкими и связаны с особенностями личности обучаемого: неловкость, неповоротливость, медлительность и т. д. Движения связаны с восприятием и возникают вследствие его воздействия.

В деятельности оператора БЛА связь восприятия и ответного движения осуществляется из-за сенсомоторных процессов.

Сенсомоторный процесс состоит: из сенсорного момента реакции (акт восприятия), центрального момента реакции (процесс переработки воспринятого) и моторного момента реакции (процесс определяющий начало движения). Различают простые и сложные реакции в зависимости от сложности центрального момента реакции. Для операторской деятельности эталонным сенсомоторным процессом является цепь отдельных сенсомоторных реакций с гибкой коррекцией выполняемого движения – сенсомоторная координация. Характеристика сенсомоторных

процессов оператора при управлении беспилотным летательным аппаратом показана на рисунке 4.

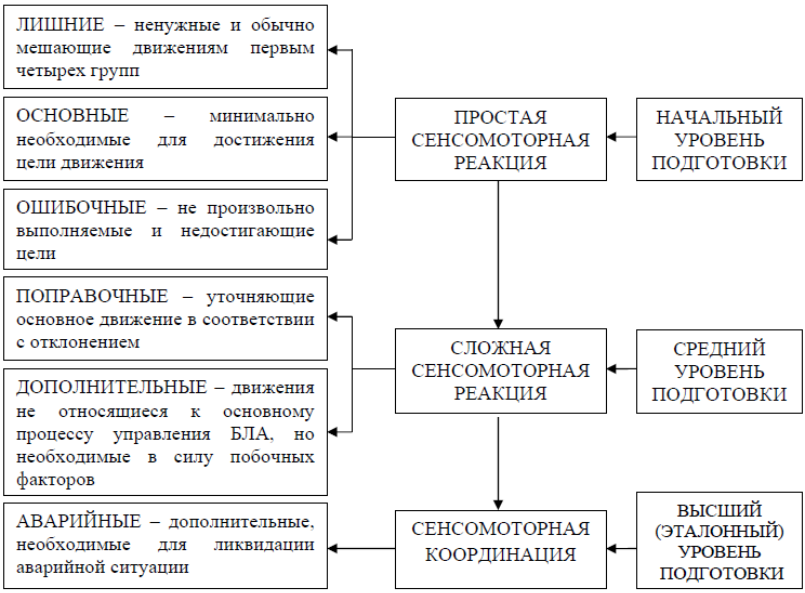

Рис. 4. **Характеристика движений и сенсомоторных процессов оператора БЛА**

Основная задача обучения – внушение курсанту мягких и плавных движений, определенного темпа для управления БЛА. Одной из причин отставания в подготовке некоторых операторов БЛА является их неспособность в течение продолжительного времени отработать плавные движения по управлению БЛА. На этом этапе полета оператор БЛА должен делать все движения джойстиком медленно и плавно, но чрезвычайно точно, избегая бесцельного колебания взад и вперед. В полете нередко создаются аварийные ситуации только потому, что действия оператора, даже абсолютно правильно выполненные, оказываются запоздалыми, либо преждевременными. Резкие, чрезмерные и преждевременные движения являются одной из предпосылок к летным происшествиям.

В рамках моего диссертационного исследования была проведена научно-исследовательская работа (НИР) по выявлению эффективных методик формирования психических качеств и сенсомоторных навыков в профессиональной подготовке операторов БЛА.

В исследовании участвовали курсанты 3–4 курсов военного факультета в УО «Белорусская государственная академия авиации» обучающихся на специалистов в области управления беспилотными ави-

ационными комплексами. Средний возраст на 2020 год – 19–20 лет. С курсантами в течение года, в часы самостоятельной подготовки, проводились занятия по следующим методикам формирования психологических качеств и сенсомоторных навыков:

• на развитие мышления: методика развития образного мышления «совмещение срезов»; методики развития пространственного мышления (методы «мысленного эксперимента», «пространственного сопоставления» и «вращение фигур»); методики развития понятийного мышления (методы «поиск аналогов», «поиск общего» и «поиск противоположных предметов»); методика развития интуитивного мышления (метод «прогнозирование различных ситуаций в полете» и «логические задачи»);

• на развитие представлений: методики на создания в сознании предметов или явлений (метод «абстракции»);

• на развитие воображения: методики преобразования различных представлений в новые «визуализации»; упражнения с использованием игровых методик;

• на развитие памяти: методики на формирование образной и зрительной памяти; методики на развитие мнемотехники; методики развития запоминания слов и цифр;

• на развитие внимания: методики на развитие концентрации (сосредоточение) внимания на предмете или действии; методика самонаблюдения; методика на переключение внимания;

• на развитие сенсомоторных навыков (психомоторики): методика моделирования ситуаций во время управления БЛА, на специальных симуляторах полета БЛА. Методика группового пилотирования и одиночного пилотирования (соревновательный метод).

В конце каждого месяца проводился контроль уровня развития психических качеств и сенсомоторных навыков. Экспертная оценка курсантов проводилась в конце каждого семестра, в течении года, профессорско-преподавательским составом кафедр беспилотных авиационных комплексов и тактики и общевоенных дисциплин, имеющими богатый опыт в управлении БЛА, со стажем педагогической деятельности более 5 лет.

Проведенное исследование показало, что все методики развития психических качеств и сенсомоторных навыков влияли на профессиональную подготовленность курсантов (табл. 1).

Показатели подготовленности курсантов по профессиональным (специальным) дисциплинам улучшились на 16 %. Уровень пилотирования БЛА повысился на 14 %.

Наибольшую эффективность показали методики развития психомоторики и сенсорной координации (профессиональная подготовленность улучшилась на 24 %, уровень пилотирования БЛА на – 32 %) и методики развития оперативной и долговременной памяти (профессиональная подготовленность улучшилась на 22 %, уровень пилотирования БЛА на – 13 %).

Таблица 1

Показатели влияния психических качеств и сенсомоторных навыков курсантов на профессиональную (специальную) подготовленность и уровень пилотирования БЛА

Наименование методик	Уровень развития ПК и СН на начальном этапе (по 10-балльной системе)	Уровень развития ПК и СН на заключительном этапе (по 10-балльной системе)	Уровень профессиональной подготовленности		Уровень пилотирования БЛА	
			Нач. этап	Зак. этап	Нач. этап	Зак. этап
Методики на развитие мышления	6,62	7,9 (20 %)	7,1	8,5 (20 %)	6,7	7,37 (10 %)
Методики на развития воображения	7,4	9,0 (22 %)	7,1	7,7 (8 %)	6,7	7 (8 %)
Методики на развитие внимания	6,8	8,6 (27 %)	7.1	8.4 (18 %)	6,7	7,8 (16 %)
Методики на развитие оперативной и долговременной памяти	7,2	8,8 (22 %)	7,1	8,7 (22 %)	6,7	7,6 (13 %)
Методики на развитие представлений	6,5	7,8 (20 %)	7,1	7,6 (7 %)	6,7	7,2 (8 %)
Методики на развитие психомоторики сенсомоторной координации	6,1	7,8 (28 %)	7,1	8,8 (24 %)	6,7	8,8 (32 %)

На основании результатов проведенного исследования и анализа научной литературы можно сделать вывод об эффективности методик развития психических качеств и сенсомоторных навыков, на профессиональное становление будущих специалистов в области управления БЛА и необходимости введения их в образовательный процесс как компонента психологической компетенции.

Список использованных источников

1. *Алякринский, Б. С.* Основы авиационной психологии / Б. С. Алякринский. – М.: Воздушный транспорт, 1989. – 311 с.

2. A Dictonary of Psychology. (2001) By A.C. Colman. Oxford University Press, p. 624.

3. Bluckert P. (2007) Psychological Dimension of Executive Coaching. – McGraw-Hill International, 168 p.

4. *Бодров, В. А.* Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 512 с.

5. *Денисов, В. Г.* Авиационная инженерная психология / В. Г. Денисов, В. Ф. Онищенко, А. В. Скрипец. – М.: Машиностроение, 1992. – 216 с.

6. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2007. – 368 с.

7. *Михалёв, А. В.* Психологическая компетенция – неотъемлемая часть системы профессионального обучения специалистов беспилотных авиационных комплексов / А. В. Михалёв, Н. К. Плавник // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 13-й Междунар. метод. конф., Минск, 20 февр. 2018 г.: в 3 ч. – Минск: РИВШ, 2018. – Ч. 3. – С. 116–118.

8. *Михалёв, А. В.* Психологические особенности профессиональной деятельности операторов беспилотных авиационных комплексов / А. В. Михалёв, Н. К. Плавник // Социально-гуманитарные знания: тез. докл. XIV респуб. науч. конф. молодых ученых и аспирантов, Минск, 29 нояб. 2017 г. / М-во образования Республики Беларусь, РИВШ. – Минск: РИВШ, 2017. – 231 с.

9. *Михалёв, А. В.* Формирование психологической компетенции специалистов в области управления беспилотными авиационными комплексами / А. В. Михалёв // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей. – Минск: РИВШ, 2019. – С. 220–229.

10. *Михалёв, А. В.* Особенности сформированности профессионально-важных качеств курсантов с высокими показателями профессиональной подготовленности в обучении / А. В. Михалёв // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей. – Минск: РИВШ, 2020. – С. 229.

11. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов; под ред. А. Д. Глоточкина. – М.: Наука,1986. – 156 с.

12. Справочник офицера Военно-воздушных сил и войск противовоздушной обороны / под ред. И. П. Азаренка. – Минск: Командование ВВС и войск ПВО, 2014. – 511 с.

(Дата подачи: 20.02.2021 г.)

Е. А. Михеева, П. В. Сторчак
Институт менеджмента спорта и туризма
Белорусского государственного университета физической культуры,
Минск

E. A. Miheeva, P.V. Storchak
Institute of Sports and Tourism Management,
Belarusian State University of Physical Culture, Minsk

Е. И. Бараева
Республиканский институт высшей школы, Минск

E. I. Baraeva
Republican Institute of Higher Education, Minsk

УДК 159.9.072.433

АССЕРТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР ЗАЩИТЫ ОТ КИБЕРБУЛЛИНГА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

ASSERTIVE BEHAVIOR AS A MECHANISM OF DEFENSE AGAINST CYBERBULLYING AMONG STUDENTS

Статья посвящена изучению вопросов защиты от кибербуллинга посредством развития ассертивного поведения в студенческой среде. В статье рассмотрены результаты исследований ассертивного поведения, описаны составляющие ассертивного поведения, ассертивность как качество личности. Установлено, что восприимчивость к кибербуллингу не зависит от пола, изучена взаимосвязь незащищенности от кибербуллинга и интернет-зависимости, кибербуллинга и ассертивности личности. Обоснована необходимость развития ассертивности студентов.

Ключевые слова: кибербуллинг; ассертивность; ассертивное поведение, интернет-зависимость; депрессия; тревога.

The article is devoted to the study of issues of protection from cyberbullying through the development of assertive behavior in the student environment. The article examines the results of research on assertive behavior, describes the components of assertive behavior, assertiveness as a personality trait. It was found that the susceptibility to cyberbullying does not depend on gender; the relationship of vulnerability from cyberbullying and Internet addiction, cyberbullying and assertiveness of the individual was studied. The necessity of students' assertiveness development has been substantiated.

Keywords: cyberbullying; assertiveness; assertive behavior; internet addiction; depression, anxiety.

Как показывают исследования, в настоящее время для современной студенческой среды характерны: заносчивость, высокомерие, конкуренция в учебе, где каждый выступает сам за себя, отсутствие общих интересов,

поддержки и помощи у сокурсников, что противоречит принципам самого образования, которое должно строиться на позициях сотрудничества. С точки зрения социального поведения, уверенность является важнейшим навыком социального взаимодействия. Это умение человека выражать свои чувства и желания таким образом, чтобы они были «приняты» другими людьми, правильно интерпретированы, и чтобы ответная реакция на них была достаточно благоприятная [1, с. 21].

Все больше молодых людей чувствуют себя одинокими, они не верят ни в себя, ни в других, а возникшие проблемы предпочитают решать в одиночку, доступными для них способами и средствами. Поэтому формирование ассертивного поведения у студенческой молодежи может быть предложено как решение проблемы нарастающей враждебности и деструктивности отношений в молодежной среде.

В широком смысле ассертивные люди характеризуются независимостью и самодостаточностью, что проявляется в различных жизненных сферах, но наиболее очевидно – в сфере межличностных отношений.

Опираясь на определение понятия «ассертивность», данное А. В. Петровским, в своей работе в качестве основного понятия мы используем следующее: ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права и реализовывать свои цели, без ущерба для себя и окружающих людей, не попирая при этом прав других людей [2, с. 43].

Ассертивное поведение имеет основные составляющие:

1. Принятие на себя ответственности за собственное поведение. По своей сути ассертивность – это философия личной ответственности. То есть речь идет о том, что мы ответственны за свое собственное поведение и не имеем права винить других людей за нашу реакцию на их поведение.

2. Демонстрация самоуважения и уважения к другим людям.

3. Эффективное общение. В данном случае главными являются три качества – честность, открытость и прямота в разговоре, но не за счет эмоционального состояния другого человека. Речь идет об умении сказать то, что вы думаете или чувствуете относительно какого-либо вопроса, не нарушая при этом личностных и психологических прав своего партнера по общению.

4. Демонстрация уверенности и позитивной установки.

5. Умение внимательно слушать и понимать. Ассертивность требует умения внимательно слушать и стремления понять точку зрения другого человека.

6. Переговоры и достижение рабочего компромисса. Подчас возникает потребность найти такой выход из сложившейся ситуации, который бы устраивал все стороны, в ней задействованные.

7. Поиск простых выходов из сложных ситуаций. Ассертивность помогает нам в процессе поиска и нахождения простых выходов из сложных ситуаций [3, с. 27].

Понятие «ассертивность» описывает качество внутренней позиции человека – это сила, с которой человек настаивает на своем, отстаивает свои права. Ассертивное поведение предполагает развитие уверенности и позитивной установки. Уверенность в себе – стабильная личностная характеристика, обусловленная такими качествами как мотивация достижений, волевой самоконтроль, низкая тревожность (А. Вайнер) [4, с 63]. Человек, не владеющий навыками уверенного поведения, использует другие поведенческие модели межличностного взаимодействия – пассивность, агрессию, которые не способствуют достижению позитивных и удовлетворяющих отношений с окружающими. Пассивное поведение приводит к тому, что человек нередко обижен на других, страдает от недостатка общения. У него возникает чувство обиды, подавленного гнева, вины, стыда и безнадежности. Человек с агрессивным поведением оказывается также отвергнутым окружающими. Главные последствия такого поведения – чувство злости, ярости, ненависти, возмущения, вины. Энергия этих негативных эмоций постепенно приводит к саморазрушению личности, к нанесению вреда другим людям [1, с. 47].

Современного человека невозможно представить без мобильного телефона, планшета или компьютера. Наличие таких гаджетов дарит возможность общения с друзьями, родственниками, одноклассниками. Однако наряду с этим возникают и проблемы социального характера.

Самым большим недостатком виртуального пространства является то, что при общении отсутствует межличностный контакт: мы не видим человека, соответственно, не можем с уверенностью утверждать, кем он является в действительности.

В виртуальном пространстве любой человек может выдумать себе новую жизнь, новый статус, новое поведение. Ведь маловероятно, что правду рано или поздно кто-то узнает. По причине такой «вседозволенности», человек не боится, что ему придется отвечать за свои поступки, высказывания, действия, поэтому он ведет себя как угодно, в силу своего воспитания и моральных принципов, и как показывает практика, не совсем корректно по отношению к другим.

В зарубежной психологии такими авторами, как С. М. Агога, Э. Роланд, было дано определение ситуации насилия и школьной травли в образовательной среде по отношению к личности, которое получило название буллинг [5, с. 98]. В виртуальном пространстве интернет коммуникации данное явление способствует возникновению нового феномена – кибербуллинга, который представляет собой отчетливую социальную проблему и нуждается в обсуждении и поиске методов решения.

Кибербуллинг можно охарактеризовать как травлю, которая происходит с помощью средств массовой информации и коммуникации, такие как смартфоны, электронная почта, вебстраницы, социальные сети, блоги

и иные интернет-ресурсы. Иными словами, кибербуллинг – преднамеренные агрессивные действия, систематически осуществляемые группой или индивидом на протяжении определенного времени с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя легко защитить [6, с. 16]. Кибербуллинг является проблемой, которая достигла международного уровня. Согласно «статистике буллинга в США» за 2013 г., около 58 % детей и подростков сообщили, что подвергались запугиваниям в Интернете, из них больше половины опрошенных указали, что не сообщили о данном инциденте своим родителям [7, с. 42]. Кибербуллинг может иметь довольно разрушительные последствия для подростков и приводить к развитию тревожности, депрессии и даже к суицидальным проявлениям.

Несмотря на наличие немалого числа сходных черт, кибербуллинг все же несколько отличается от буллинга. Во-первых, кибербуллинг является более частным вариантом запугивания, в то время как буллинг – общее определение того, что представляет собой агрессивное преследование, шантажа и психологической травли другого человека. Во-вторых, в ситуации кибербуллинга отсутствует непосредственный физический контакт, так как запугивание реализуется посредством онлайн-сервисов и информационных технологий. Третья отличительная черта – анонимность – проистекает из второй. Анонимность создает у агрессора ощущение защищенности и безнаказанности, тем самым развязывая ему руки, что может приводить к возрастанию риска серьезных последствий для жертв буллинга. Психологическая травля, в любом её проявлении, является серьезным индикатором развития проблем психосоциальной адаптации. Безопасная среда возникает в ситуации, когда ученики чувствуют себя значимыми и признанными своими сверстниками и взрослыми. Более вероятно, что дети, участвующие в позитивных отношениях с учителями и сверстниками, а также получающие от них поддержку, будут иметь более высокий уровень самоуважения и с большей вероятностью смогут постоять за себя. В то время как учащиеся, которые имели негативный опыт общения со сверстниками и учителями, могут страдать от низкой самооценки и иметь проблемы с социальной адаптацией.

Ассертивность является способностью человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не ущемляя при этом права окружающих. Ассертивное поведение – это прямое, открытое поведение, у которого нет цели причинения вреда другим людям.

Придерживаясь данного стиля поведения, человек может защитить свои собственные права и интересы, умеет выражать мысли и чувства прямо, честно и открыто, используя средства, уважающие права других. Ассер-

тивного человека характеризует отсутствие ненужного беспокойства или чувства вины. Он уважает себя и других людей и несет ответственность за свои поступки и решения. Отличительной особенностью ассертивных людей является понимание своих потребностей и умение открыто и прямо просить о том, что им нужно. Если такие люди получают отказ, им может стать грустно, они могут разочароваться, но их самовосприятие не омрачается. Они не склонны полагаться на одобрение других людей и чувствуют безопасность и уверенность в самих себе. Ассертивные люди могут показать другим, какого обращения с собой они хотят.

Ассертивное поведение является противоположностью других поведенческих моделей, которые рассматривает психология: пассивности и неуверенности, агрессивности и манипулирования. Это важнейшие человеческие качества, обусловливающие поведение, которое соответствует нормам и правилам социализации и является коррекцией копинг-стратегий в ситуации кибербуллинга [8, с. 324].

В качестве основных эмпирических методов исследования нами был выбран метод анкетирования.

Анкетирование в психологии используется с целью получения психологической информации, а социологические и демографические данные играют лишь вспомогательную роль. Контакт психолога с респондентом сведен здесь к минимуму. Анкетирование позволяет наиболее жестко следовать намеченному плану исследования, так как процедура «вопрос-ответ» строго регламентирована.

При помощи метода анкетирования можно с наименьшими затратами получить высокий уровень массовости исследования. Особенностью этого метода можно назвать его анонимность (личность респондента не фиксируется, фиксируются лишь его ответы). Анкетирование проводится в основном в случаях, когда необходимо выяснить мнения людей по каким-то вопросам и охватить большое число людей за короткий срок.

Для анкетирования нами были отобраны следующие тесты: тест НК – незащищенность от кибербуллинга, тест ИЗ – интернет-зависимости, Т – тревожности, Д – депрессии, СОЦ-16 – самооценки, СУ – самоуважения, УЖ – удовлетворенности жизнью и АС – ассертивность.

Анкетирование проводилось на платформе Google Forms в связи с пандемией Covid-19. В опросе приняли участие 206 респондентов, среди которых в процессе обработки данных было рандомно выбрано 40 мужчин и 40 женщин в возрасте от 17 до 24 лет.

Для статистической обработки полученных данных нами был выбран U-критерий Манна-Уитни и ранговой корреляции Спирмена.

В анкетировании приняло участие 206 респондентов, однако в связи с тем, что мужчин было только 20,4 %, было принято решение сравнить данные показатели по половой принадлежности и сократить выборку

до 40 мужчин и 40 женщин. По результатам анализа анкет был заполнен бланк анализа полученных данных.

Далее полученные нами данные были подвергнуты анализу посредством U-критерия Манна–Уитни – это статистический непараметрический критерий, подходящий для нашей задачи.

Для начала было установлено, что половая принадлежность не оказывает значительного влияния на незащищенность от кибербуллинга и статистически значимые различия не установлены.

Далее был проведен анализ зависимости незащищенности от кибербуллинга и интернет-зависимости. Как показали полученные результаты, как среди девушек, так и среди парней наблюдается устойчивая корреляция этих двух показателей $r_s = 0,557$ (девушки) и $r_s = 0,692$ (парни). Объяснить это можно тем, что чем больше человек находиться в сети, чем больше его жизнь на этом зациклена, тем больше он встречается с насилием в сети и тем больше вероятность, что он будет подвержен влиянию данного фактора. Притом статистически значимых различий в уровне интернет-зависимости от пола не было выявлено.

В процессе обработки полученных данных было установлено, что уровень депрессии у девушек имеет прямую корреляцию с незащищенностью от кибербуллинга: $r_s = 0,359$, а у парней – уровень тревоги $rs = 0,41$ и уровень депрессии $r_s = 0,605$.

В психологии ассертивность как основное свойство субъекта, являясь интегральной характеристикой активности человека, ассоциируется с целеустремленным, самостоятельным, независимым, инициативным, настойчивым, напористым, требовательным, решительным, уверенным типом личности. Ассертивный человек отличается готовностью принимать решения в ситуациях неопределенности и нести ответственность за свои действия, конструктивным подходом к решению проблем. Исходя из этого, было принято решение проверить связь уровня ассертивности и интернет-зависимости. И нами была обнаружена обратная корреляционная связь между данными показателями у девушек $r_s = -0,514$ и юношей $r_s = -0,688$.

Ассертивность проявляется в умении выходить за пределы своего «Я», находить в неблагоприятно складывающейся ситуации позитивные моменты, в хорошей социальной и личностной адаптации к существующим условиям. Ассертивность способствует успешной деятельности, если человек при этом является разумным, рациональным, мыслящим, знающим, вдумчивым, развитым, эрудированным в различных сферах деятельности.

Так как все-таки целью исследования было определение влияния ассертивности на незащищенность от кибербуллинга, в заключение исследования нами была обнаружена обратная корреляционная связь между данными показателями. У парней коэффициент ранговой корреляции Спирмена составил: $r_s = -0,898$, у девушек: $r_s = -0,863$.

Полученные нами в ходе анализа данные говорят о том, что от уровня ассертивности зависит восприимчивость к кибербуллингу и предрасположенность к развитию интернет-зависимости в студенческой среде. Следовательно, для защиты от кибербуллинга необходимо повышать уровень ассертивности среди студентов, что вполне реально посредством различных тренингов.

Таким образом, необходимо включение в образовательную практику специально разработанной технологии, ориентированной на повышение уровня ассертивности студентов, что поможет противостоять негативным последствиям кибербуллинга: депрессии, недоверию, тревожности, низкой самооценке, зависимостям.

Список использованных источников

1. *Бараева, Е. И.* Психология одаренной личности: учебное пособие / Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова. – Минск: РИВШ, 2017. – 314 с.

2. *Петровский, А. В.* История психологии в лицах: персоналии / А. В. Петровский, Л. А. Карпенко. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 453 с.

3. *Прихожан, А. М.* Психология неудачника: тренинг уверенности в себе / А. М. Прихожан. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. – 240 с.

4. Психолого-педагогический практикум / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2006. – 224 с.

5. *Рукавишникова, Н. Г.* Профилактика и коррекция агрессивного поведения подростков / Н. Г. Рукавишникова // Педагогические и психологические проблемы современного образования. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 97–106.

6. *Кон, И. С.* Что такое буллинг и как с ним бороться / И. С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15–18.

7. *Boyle, G. N.* The Effects of Bullying on Academic Achievement in Middle School Students. Dissertation / G. N. Boyle. – Union University: USA, 2015.

8. *Николаев, Л. О.* Особенности проявления ассертивности в подростковом возрасте / Л. О. Николаев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 3. – С. 324–328.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

В. К. Мухлядо
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

V. K. Mukhliado
Belarussian State Pedagogical University of the name Maksima Tanka,
Minsk, Republic of Belarus

УДК 378.147:796.06

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЛЯЖНОГО ФУТБОЛА КАК СПОРТИВНОЙ ИГРЫ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF BECOMING AND DEVELOPMENT OF BEACH SOCCER AS SPORT GAME

В статье рассматривается актуальная проблема становления и развития такой спортивной игры, как пляжный футбол. Представлен исторический экскурс зарождения игры как вида спорта, а также дан анализ результатов чемпионатов мира по пляжному футболу.

Ключевые слова: спортивная игра; пляжный футбол; история развития; будущие специалисты; компетентность.

The issue of the day of becoming and development of such sport game as beach soccer is examined in the article. Historical digression of origin of game is presented as a type of sport, and also the analysis of results of world cups is given on beach soccer.

Keywords: sport game; beach football; history of development; future specialists; competence.

Современная система высшего образования в области физической культуры и спорта сочетает в себе академическую фундаментальность и практико-ориентированный подход. Будущие специалисты, будущие учителя и преподаватели физической культуры изучают различные учебные дисциплины в соответствии с учебными планами и программами. Одним из важных и значимых учебных дисциплин является «Спортивные и подвижные игры и методика преподавания», в результате изучения которой студенты овладевают целым пакетом компетенций в области физической культуры и спорта.

Один из видов спортивных игр, который изучается в соответствии с программным материалом, – пляжный футбол.

Задачами учебной дисциплины «Спортивные и подвижные игр и методика преподавания» являются:

• формирование у студентов знаний о сущности и содержании наиболее используемых в физическом воспитании спортивных и подвижных игр;

• приобретение ими технической и тактической подготовленности достаточного уровня для проведения занятий с дошкольниками, учащимися, студентами, взрослыми трудового и пенсионного возрастов;

• овладение методикой преподавания программных спортивных игр, проведения подвижных игр на занятиях различных форм физического воспитания;

• привитие организационно-управленческих умений проведения физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий с использованием подвижных и спортивных игр, осуществления их судейства.

Поэтому, представляя учебный материал, мы ориентируемся на целевой компонент учебной дисциплины. Перейдем к теоретической составляющей.

Пляжный футбол имеет достаточно долгую историю и зародился много лет назад на пляжах Бразилии. И только в 1992 г. в Лос-Анджелесе (Калифорния, США) было проведено первое официальное соревнование по пляжному футболу. Для этих соревнований был написан официальный свод правил, названный «Правила игры».

В последние десятилетия XX века Международная Федерация Пляжного футбола занималась продвижением этого вида спорта на международной арене: в Северной и Южной Америке, в Европе и Азии.

Европейская Лига пляжного футбола была основана в 1998 году.

Правила пляжного футбола, разработанные партнерами-основателями Beach Soccer Worldwide (BSWW) были установлены в динамичном формате, что приводит к преобладанию индивидуальных навыков каждого игрока, подчеркивая справедливую игру среди спортсменов.

Участие всемирно известных игроков, таких как яркий француз Эрик Кантона, легендарные испанские нападающие Мишель и Хулио Салинас и бразильские звезды самбы, такие как Ромарио, Джуниор и Зико, помогли расширить охват телевидения крупными аудиториями в более чем 170 странах мира, в результате чего Beach Soccer – один из самых быстрорастущих профессиональных видов спорта в мире.

Beach Soccer Worldwide (BSWW), цель которого состояла в том, чтобы объединить все основные турниры по пляжному футболу в мире в рамках одной и той же структуры и обеспечить единообразное представительство спорта крупным спонсорам, средствам массовой информации и FIFA.

Несколько лет назад пляжный футбол стал «частью семьи FIFA», а в мае 2005 года первый в истории чемпионат мира по футболу FIFA был организован на пляже Копакабана в Рио-де-Жанейро. К всеобщему удивлению, Франция победила Португалию в финале, в то время как сборная Бразилии проиграла в полуфинале.

Пляжный футбол (Beach Soccer) быстро завоевал мир, и теперь в пляжный футбол играют в 75 странах в шести зонах Конфедерации FIFA. Это спорт для всех зрителей, в который играют мужчины, женщины и дети.

Приведем для примера сводную таблицу чемпионатов мира и их результаты (табл. 1).

Таблица 1

Чемпионаты мира по пляжному футболу

Год проведения, страна, город	Чемпион мира
2005, Бразилия, Рио-де-Жанейро	Сборная Франции
2006, Бразилия, Рио-де-Жанейро	Сборная Бразилии
2007, Бразилия, Рио-де-Жанейро	Сборная Бразилии
2008, Франция, Марсель	Сборная Бразилии
2009, ОАЭ, Дубаи	Сборная Бразилии
2011, Италия, Равенна	Сборная России
2013, Таити, Папеэти	Сборная России
2015, Португалия, Эшпинью	Сборная Португалии
2017, Багамские острова, Нассау	Сборная Бразилии
2019, Парагвай, Асунсьон	Сборная Португалии

Примечание: источник – собственная разработка на основе проведенного исследования.

Итак, подведем итоги основного теоретического материала (табл. 2).

FIFA образовало Ассоциацию FIFA S.L. по пляжному футболу, ответственную за организацию Чемпионата мира по пляжному футболу.

Пляжный футбол в начале XXI века признан одним из самых прогрессивно развивающихся видов спорта.

Сегодня пляжный футбол благодаря своей популярности и демократичности стал не просто летним пляжным видом отдыха и развлечением, а общепризнанным видом спорта, претендующим на включение в программу Олимпийских игр.

И первый вице-президент Национального Олимпийского комитета Республики Беларусь Максим Рыженков сообщил в интервью, что такой вид спорта, как пляжный футбол, включен в программу II Европейских игр, которые состоялись в 2019 году в Минске и были организованы на высоком спортивном уровне.

Для представления пляжного футбола в Беларуси и формирования национальной сборной команды для участия в международных соревнованиях на учредительной конференции 9 ноября 2007 года было создано Республиканское Общественное Объединение «Белорусская федерация пляжного футбола» (БФПФ).

Таблица 2

Основные мировые спортивные события по пляжному футболу

Год	Спортивное событие
1995	Первый официальный чемпионат мира по пляжному футболу, проведенный Всемирной организацией пляжного футбола (BSWW) в Рио-де-Жанейро (Бразилия)
1996	Начало профессионального турне по пляжному футболу, организованного BSWW
1998	Создание Европейской профессиональной лиги пляжного футбола (EPBSL), инициированное BSWW. По существу, EPBSL представляет собой Лигу чемпионов пляжного футбола, при этом единственным отличием является тот факт, что национальные сборные борются за Европейскую «корону». Созданы Лиги по пляжному футболу в Бразилии, Италии, Швейцарии, Испании, Англии, России и других странах
2000	Начальные курсы по подготовке судей для пляжного футбола
2005	Подписание соглашения между FIFA и BSWW

Примечание: источник – собственная разработка на основе проведенного исследования.

21 апреля 2011 года Республиканское Общественное Объединение «Белорусская федерация пляжного футбола» было преобразовано в Ассоциацию «Федерация пляжного футбола в Республике Беларусь» (АФПФ).

В Республике Беларусь история пляжного футбола началась с 2007 года, когда прошли областные соревнования и 1-й Республиканский турнир, в котором принимали участие восемь команд – лучших коллективов из регионов.

В 2008 году состоялся первый официальный чемпионат Республики Беларусь по пляжному футболу. В нем принимали участие шесть команд. Были представлены Минск, Минская, Витебская, Гомельская и Брестская области.

С каждым годом количество команд и география пляжного футбола в стране увеличивается. На сегодняшний в день национальном чемпионате, в котором участвует 8 команд, представлены все регионы Беларуси.

Начиная с 2008 года проводятся следующие турниры:

1. Чемпионат Республики Беларусь.
2. Кубок Республики Беларусь.
3. Кубок открытия сезона.

В 2010 году Беларусь впервые в истории провела Международный турнир по пляжному футболу. С 20 по 22 августа 2010 г. в Витебске на специально построенном новом стадионе по пляжным видам спорта, отвечающем европейским и мировым стандартам, состоялся Международный турнир

«Кубок Дружбы 2010» на призы Ассоциации «Белорусская федерация футбола» и Витебского облисполкома.

Конечно, для организации мероприятий на высоком уровне необходима и высокая подготовка заявленных команд. Теоретическая и практическая готовность участников свидетельствует об их компетентности.

Компетентностный подход к виду деятельности рассматривается различными учеными, как теоретиками, так и практиками, как нашими белорусскими соотечественниками, так и российскими зарубежными учеными (И. А. Зимняя, А. И. Жук, О. Л. Жук, В. В. Рябов, А. В. Торхова, Ю. В. Фролов, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков, А. В. Макаров и др.). Так, в условиях изменения парадигмы образования видоизменяется терминологический аппарат педагогической науки [1].

Компетенции, сформированные у молодого специалиста, подлежат дальнейшему развитию в ходе профессиональной деятельности через обогащение знаний и опыта решения разнообразных задач.

В результате освоения учебной дисциплины у студентов должны быть сформированы профессиональные компетенции, на основании которых составлен образовательный стандарт высшего образования.

Например, в физкультурно-оздоровительной деятельности студент должен быть способен:

• разрабатывать программы и документы планирования занятий в организованных и самостоятельных формах оздоровительной физической культуры;

• проводить и контролировать занятия физическими упражнениями с оздоровительной направленностью с учетом пола, возраста, особенностей физического развития и физической подготовленности занимающихся;

• использовать современные, адекватные поставленным задачам, средства и методы физического воспитания на занятиях оздоровительной физической культурой;

• осуществлять педагогический контроль и оценивать показатели физического состояния занимающихся;

• разрабатывать проекты и оснащать места проведения занятий спортивным оборудованием и инвентарем, использовать различные средства обучения и развития, в том числе тренажеры, компьютеры, аудиовизуальную технику;

• организовывать и проводить соревнования, спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия;

• организовывать активный отдых средствами физической культуры и спорта;

• обеспечивать безопасность занятий физическими упражнениями с оздоровительной направленностью;

• использовать приемы формирования мотивации к занятиям физической культурой и спортом;

• осуществлять пропаганду физической культуры, спорта и туризма, здорового образа жизни.

В ходе коррекционно-восстановительной деятельности студент должен быть способен:

• организовывать и проводить разнообразные формы занятий физической культурой лиц с нарушениями в психофизическом развитии, инвалидов с целью оздоровления, коррекции, адаптации к условиям жизнедеятельности и их реабилитации;

• определять оптимальную дозировку физической нагрузки для лиц с психофизическими отклонениями и инвалидов;

• проводить подбор средств и методов физической культуры для восстановления здоровья и работоспособности у лиц с психофизическими отклонениями и инвалидов.

В ходе педагогической деятельности студент должен быть способен:

• планировать уроки физической культуры, учебно-тренировочные и другие формы занятий с учетом медико-биологических, санитарно-гигиенических, психолого-педагогических основ физкультурно-спортивной деятельности, а также возрастных, половых особенностей, психофизических возможностей и физической подготовленности занимающихся;

• проводить учебную, воспитательную, массовую, физкультурно-оздоровительную и спортивную работу с учащейся молодежью;

• внедрять современные подходы к рациональному построению и организации урока физической культуры, учебно-тренировочных и других форм занятий;

• осуществлять контроль результатов учебно-воспитательного процесса;

• формировать у занимающихся физическую культуру личности;

• формировать гуманистическое мировоззрение, нравственное сознание и нравственное поведение;

• воспитывать патриотизм, чувство долга и ответственность за результаты учебной деятельности.

В ходе организационно-управленческой деятельности студент должен быть способен:

• осуществлять планирование, организацию и контроль образовательного процесса, физкультурно-оздоровительной и коррекционно-восстановительной деятельности;

• работать с научно-методической литературой, нормативными правовыми актами и другими документами;

• составлять методическую, планирующую и отчетную документацию по установленным формам;

• анализировать и оценивать собранные данные;

• взаимодействовать со специалистами смежных профилей;

• вести переговоры с другими заинтересованными участниками;

• пользоваться глобальными информационными ресурсами, владеть современными средствами телекоммуникаций.

В ходе научно-исследовательской деятельности студент должен быть способен:

• квалифицированно проводить научные исследования в области физической культуры и спорта;

• использовать в процессе научных исследований в области физической культуры знания смежных дисциплин;

• готовить научные статьи, рефераты, информационные сообщения.

Для формирования теоретических взглядов и закрепления основных положений теории по спортивной игре пляжный футбол мы предлагаем студентам факультета физического воспитания БГПУ принять участие в мастер-классе с приглашенными участниками.

Также такая организация учебно-воспитательного процесса способствует формированию сплоченности коллектива, проявления чувства взаимопомощи, взаимоподдержки, выработки лучших тренерских качеств [2].

В качестве приглашенных гостей на подобные мероприятия – известные спортсмены в мире пляжного футбола [3].

Так, например, в первом полугодии 2020/2021 учебного года состоялась интерактивная встреча студентов дневной формы получения образования с игроком команды пляжного футбола Республики Беларусь – Петровским Юрием Михайловичем, который получает высшее образование по специальности «Спортивно-туристская деятельность (менеджмент в туризме)» на факультете физического воспитания. Студентам было интересно узнать дополнительную информацию о пляжном футболе на мировом уровне и о его развитии в Республике Беларусь. Так, в ходе интервьюирования Ю. М. Петровский ответил на целый ряд вопросов, интересующий современную молодежь, активно занимающуюся спортом, в том числе спортивными играми, в частности, футболом, мини-футболом, пляжным футболом. Приведем только некоторые вопросы из предлагаемого перечня.

1. Когда и где было организовано первое официальное соревнование по пляжному футболу?

2. Назовите год основания Европейской профессиональной Лиги пляжного футбола.

3. Перечислите страны, в которых были организованы чемпионаты мира по пляжному футболу.

4. Назовите сборные команды, которые стали чемпионами по пляжному футболу.

5. В каком году впервые были организованы начальные курсы по подготовке судей для пляжного футбола?

6. Почему пляжный футбол называют одним из самых прогрессивно развивающихся видов спорта? Аргументируйте свой ответ.

7. С какой целью было создано Республиканское Общественное Объединение «Белорусская федерация пляжного футбола» (БФПФ)?

8. В каком году БФПФ было преобразовано в Ассоциацию «Федерация пляжного футбола в Республике Беларусь» (АФПФ)?

9. Когда состоялся первый официальный чемпионат Республики Беларусь по пляжному футболу?

10. Какие турниры по пляжному футболу проводятся в Республике Беларусь?

11. В каком году Республика Беларусь впервые в истории провела Международный турнир по пляжному футболу «Кубок Дружбы»?

12. Сборные каких стран принимали участие в первом Международном турнире по пляжному футболу «Кубок Дружбы»?

13. Когда была создана Национальная сборная Беларуси по пляжному футболу? Перечислите лучших игроков в пляжном футболе.

15. Кто входит в состав Ассоциации «Федерация пляжного футбола в Республике Беларусь»?

Подобного рода мастер-классы, круглые столы, иные мероприятия спортивного характера способствуют не только расширению кругозора будущих специалистов, а и помогают выработать взгляды, теоретические основы по учебной дисциплине «Спортивные и подвижные игры и методика преподавания».

Список использованных источников

1. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А. И. Жук [и др.]; под науч. ред. А. В. Торховой, О. Б. Даутовой. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 308 с.

2. *Мартенс, Р.* Успешный тренер. Самое авторитетное руководство по тренерской деятельности / Р. Мартенс. – М.: Спорт, 2016. – 441 с.

3. *Мухлядо, В. К.* Организация спортивного мероприятия как элемент подготовки будущего специалиста в области физической культуры и спорта / В. К. Мухлядо // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: материалы круглого стола в рамках XXV Междунар. науч. конгр. «Олимпийский спорт и спорт для всех», Минск, 16 окт. 2020 г. / Бел. гос. ун-т физ. культуры; редкол.: М. Е. Кобринский (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУФК, 2020. – С. 41–43.

(Дата подачи: 20.02.2021 г.)

Е. Ф. Нестер
Барановичский государственный университет, Барановичи

E. F. Nester
Baranovichi state University, Baranovichi

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

PECULIARITIES OF THE CREATIVITY OF FUTURE MEDICAL WORKERS

В статье актуализирована проблема значимости креативности в будущей профессиональной деятельности специалистов медицинского профиля. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей развития креативности у представителей юношеского возраста, обучающихся в медицинском колледже. Выявлены и описаны различия вербальной и образной областей креативности, а также таких ее компонентов, как беглость, гибкость и оригинальность.

Ключевые слова: креативность; вербальная область креативности; образная область креативности; беглость; гибкость; оригинальность; юношеский возраст.

The article actualizes the problem of the importance of creativity in the future professional activity of medical specialists. The results of an empirical study of the characteristics of the development of creativity in adolescents studying at a medical college are presented. Differences between the verbal and imaginative areas of creativity, as well as its components such as fluency, flexibility and originality, are identified and described.

Keywords: creativity; verbal creativity; imaginative creativity; fluency; flexibility; originality; adolescence.

Современное общество стоит перед глобальными проблемами, имеющими непосредственное отношение ко всем стратегически необходимым сферам жизнедеятельности человека, в том числе и медицины. Будущие медицинские работники должны обладать компетенциями, способствующими продуктивному решению не только насущных вопросов здоровья нации, но и иметь возможность благоприятного прогнозирования разрешения проблем.

Среди наиболее востребованных интеллектуальных способностей и социальных навыков, необходимых в трудовой деятельности, которые были озвучены в 2018 г. на Всемирном экономическом форуме, особо отмечены креативность, оригинальность и инициатива [1, с. 111].

В связи с вышеизложенным проблема наличия креативности у будущих медицинских работников приобретает особую важность и определяет актуальность нашего исследования.

Исследование креативной личности не теряет востребованности и научного интереса среди педагогов, психологов, социологов как с позиции научно-теоретических, так и с позиции эмпирических поисков. Сложность и неоднозначность в решении данной проблемы складывается в силу отсутствия ответов на ряд вопросов психологии творчества как таковой. В широком смысле творчество зачастую рассматривается как создание чего-либо нового, в узком – как деятельность определенной личности.

По мнению М. М. Кашапова [2] для того, чтобы дифференцировать понятия «творчество» и «креативность», необходимо понимать, что креативность проявляется в качестве потенциала, где реализуются внутренние личностные ресурсы, а творчество представляет собой процесс, позволяющий воспринимать окружающую действительность и преобразовывать ее нестандартно и неординарно. Креативность, по мнению ученого, – это способность человека отказаться от стереотипных способов мышления, способность обнаруживать, создавать новые способы решения проблемы или новые средства выражения своего когнитивного ресурса в виде быстроты, гибкости, точности, оригинальности мышления.

Креативность тесно связана с такими понятиями, как творчество, творческое мышление, творческий потенциал, творческая интеллектуальная активность. Креативность рядом ученых рассматривается как один из компонентов творчески индивидуального профиля личности и зачастую трактуется как общая, универсальная способность к творчеству, необходимая для любой сферы деятельности личности, способствующая порождению необычных идей, нахождению оригинальных решений, уходу от традиционных схем мышления [3].

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей креативности и ее интегральных компонентов у будущих медицинских работников. Исследование проходило на базе УО «Слонимский государственный медицинский колледж», выборку составили 105 обучающихся в возрасте 17–18 лет.

В качестве диагностического инструментария мы использовали батарею тестов по изучению креативности (вербальная и образная области), разработанную Е. Е. Туник, на основе тестов Дж. Гилфорда и Е. П. Торренса [4, с. 72–92]. Показатели по всей батарее определяются факторами, установленными в исследованиях Дж. Гилфорда:

• беглость (легкость, продуктивность) – показатель, указывающий на быстроту мышления, который детерминируется общим количеством ответов;

• гибкость проявляется в способности к быстрому переключению мышления и определяется числом классов (групп) данных ответов;

• оригинальность указывает на своеобразие творческого мышления, нестандартность подхода к проблеме и ее решению, определяется числом редко приводимых ответов;

• точность – фактор, характеризующий стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели [4, с. 72].

Анализ полученных результатов позволил установить, что итоговый показатель развития креативности (точность) у обучающихся медицинского колледжа в большей степени находится в пределах среднего уровня – 71,4 % испытуемых. Высокий уровень выявлен у 19,1 %, низкий – у 9,5 % юношей и девушек (табл. 1). Результаты доминирующего процента испытуемых относятся к среднему уровню.

Таблица 1

Интегральные показатели креативности у обучающихся медицинского колледжа, %

Интегральные показатели креативности	Уровень развития		
	высокий	средний	низкий
Общий показатель креативности	19,1	71,4	9,5
Вербальная область креативности	19,1	67,6	13,3
Образная область креативности	16,2%	70,5	13,3

В ходе исследования было выявлено, что разброс показателя вербальной области креативности у представителей данной выборки лежит в пределах от «низкого» до «высокого» уровня. Полученные данные свидетельствует о наличии высокой вербальной креативности у 19,1 % опрошенных, средней – у 67,6 %, низкий уровень вербальной креативности выявлен у 13,3 % испытуемых. По мнению Е. П. Торренса, показатель вербальной области креативности наиболее стабильно и выражено отражает креативную энергию личности [4].

Высокие значения образной области креативности обнаружены только у 16,2 % будущих медицинских работников, средние – у 70,5 % респондентов, низкие – у 13,3 % юношей и девушек, принимавших участие в исследовании. Интегрированный показатель образной области креативности по мнению автором диагностического инструментария наиболее ярко отражает творческий потенциал личности.

Определив интегральный показатель беглости (табл. 2), мы выявили, что высокий уровень способности продуцировать различные идеи показали представители выборки в количестве 21 %, средний – 73,3 %, низкий – 5,7 %. Можно отметить, что продуктивность из всех компонентов креативности у будущих медиков проявляется на более высоком уровне. Хотя данный показатель не является ключевым в определении способности к творческости, тем не менее, высокий уровень беглости мышления способствует

проявлению работоспособности и выносливости личности, что является важной составляющей профессиональной деятельности специалистов медицинского профиля.

Показатели вербальной беглости мышления у данной выборки испытуемых несколько выше (у 19,1 % обучающихся – высокий уровень, у 68,5 % – средний, у 12,4 % – низкий), чем образной беглости (у 19,1 % – высокий уровень, у 62,8 % – средний, у 18,1 % – низкий), что указывает на способность будущих медицинских работников порождать большее количество идей, оперируя языковыми средствами.

Таблица 2

Интегральные показатели беглости мышления у обучающихся медицинского колледжа, %

Интегральные показатели беглости мышления	Уровень развития		
	высокий	средний	низкий
Беглость мышления (вербальная область)	19,1	68,5	12,4
Беглость мышления (образная область)	19,1	62,8	18,1
Общий показатель мышления беглости	21,0	73,3	5,7

Способность использовать различные подходы и категории понятий при решении нестандартных задач проявляется в гибкости творческого мышления. Так, высокий уровень гибкости мышления выявлен у 18,1 % респондентов, средний – у 67,6 %, низкий – у 14,3 % (табл. 3). Проявление гибкости мышления в вербальной области на высоком уровне установлено у 17,2 % юношей и девушек, принимавших участие в исследовании, на среднем – у 71,4 % респондентов, на низком – у 11,4 % испытуемых. Показатель «вербальная гибкость» указывает на способность человека генерировать разнообразные идеи, подходить к проблеме с различных сторон, применять разнообразные стратегии решений. Высокие показатели гибкости мышления в образной области продемонстрировали 18,1 % будущих медицинских работников, средние – 67,6 % испытуемых, низкие – 14,3 % респондентов. Гибкость как личностная характеристика является одним из факторов, который предопределяет возможность эффективной адаптации к изменяющимся условиям внешней среды.

Наиболее значимой характеристикой креативности считается оригинальность мышления. Общий показатель оригинальности мышления на высоком уровне развит у 16,2 % испытуемых, на среднем – у 50,5 % юношей и девушек, на низком – у 33,3 % респондентов (табл. 4). По показателю «вербальная оригинальность», который отражает способность человека

предлагать большое количество идей в вербальной форме, средний уровень выявлен у 38,1 % испытуемых, высокий уровень – у 20,0 % обучающихся и низкий – у 41,9 % респондентов. По показателю «образная оригинальность», отражающему способность человека предлагать нестандартные идеи в образной форме, низкий уровень выявлен у 62,8 % опрошенных, средний – у 22,9 %, высокий – у 14,3 %. Образные субтесты выдают дискриминативные показатели в отношении испытуемых, обладающих различными характеристиками креативной личности. В частности, если одни испытуемые способны генерировать большое количество оригинальных идей, но не стремятся к их детальной разработке, то другие могут предложить мало оригинальных идей, но очень качественно и детально подойдут к их разработке. Обладатели низких показателей оригинальности выдаваемого продукта зачастую способны генерировать большое количество идей и качественно прорабатывать их, однако они будут обычными и заурядными.

Таблица 3

Интегральные показатели гибкости мышления у обучающихся медицинского колледжа, %

Интегральные показатели гибкости мышления	Уровень развития		
	высокий	средний	низкий
Гибкость мышления (вербальная область)	17,2	71,4	11,4
Гибкость мышления (образная область)	19,1	62,8	18,1
Общий показатель гибкости мышления	18,1	67,6	14,3

Таблица 4

Интегральные показатели оригинальности мышления у обучающихся медицинского колледжа, %

Интегральные показатели оригинальности мышления	Уровень развития		
	высокий	средний	низкий
Оригинальность мышления (вербальная область)	20,0	38,1	41,9
Оригинальность мышления (образная область)	14,3	22,9	62,8
Общий показатель оригинальности мышления	16,2	50,5	33,3

Вычисление апостериорного критерия Duncan в рамках однофакторного дисперсионного анализа позволило установить значимые различия между уровнями развития показателей креативности у будущих работников медицинского профиля: (D беглость – гибкость = 0,01, D гибкость – оригинальность = 0,000009, D беглость – оригинальность = 0,000011).

Иерархия выраженности компонентов креативности у будущих медицинских работников представлена от наиболее развитых к наименее развитым следующим образом: беглость – M = 62,9; гибкость – M = 37,1; оригинальность – M = 9,03.

Для определения различий вербальной и образной областей креативности мы использовали *t*-критерий Стьюдента. Выявлены значимые различия. Вычисление эмпирического значения *t*-критерия выявил различия на значимом уровне по следующим характеристикам креативности: вербальная и образная беглость (t = 18,7, при p = 0,001), вербальная и образная гибкость (t = 6,94, при p = 0,001), вербальная и образная оригинальность (t = 5,67, при p = 0,001), вербальная область креативности и образная область креативности (t = 5,47, при p = 0,001).

Таким образом, у преобладающего большинства будущих медицинских работников, принимавших участие в исследовании, наиболее выражен средний уровень развития образной, вербальной и общей креативности. Преобладание испытуемых с высокими показателями вербальной креативности (19,1%) в сравнении с образной (16,2%) может свидетельствовать о развитии профессиональной направленности у испытуемых. Так как вербальная креативность в широком смысле слова отражает словесное творчество личности, то будущим медицинским работникам необходимо наличие способностей к созданию нового, оригинального речевого продукта в любой вербальной форме, что должно способствовать снижению риска негативных последствий в отношении с пациентами.

Из показателей креативности, выявленных в ходе исследования, наиболее развита беглость мышления, что указывает на наличие способности у будущих медиков предлагать большое количество идей за короткое время. Высокие значения показателя беглости мышления в сочетании с высокими показателями гибкости и оригинальности помогут специалистам медицинского профиля адекватно воспринимать пациентов, находить нестандартные решения в сложившихся ситуациях, оперативно находить решения трудных профессиональных задач.

Исходя из того, что креативность выражается не столько многообразием знаний в виде поведенческих стереотипов, которые получили социальное закрепление, сколько восприимчивостью, чувствительностью к вновь возникающим проблемам, необходимо творческое развитие личности в ходе создания условий для оптимального включения обучающихся в креативный процесс.

Список использованных источников

1. *Гринько, Е. Н.* Подготовка врачей-педиатров в современных условиях / Е. Н. Гринько // Педиатрическая фармакология. – 2019. – № 16(2). – С. 111–115.

2. *Кашапов, М. М.* Креативность как когнитивный ресурс в лечебной деятельности начинающих врачей / М. М. Кашапов, О. А. Скакунова // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология, 2019. – Т. 27. – С. 16–13.

3. *Нестер, Е. Ф.* Особенности личностных свойств креативных студентов / Е. Ф. Нестер // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей: в 2 ч. / В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.] . – Минск: РИВШ, 2020. – Ч. 2. – С. 220–226.

4. *Туник, Е. Е.* Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.

(Дата подачи: 25.02.2021 г.)

Н. И. Олифирович, А. В. Гонта
Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

N. I. Olifirovich, A.V. Gonta
Belorussian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.9

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ СО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING SAND THERAPY IN WORK WITH STUDENT YOUTH

Статья посвящена методическим аспектам оказания психологической помощи студенческой молодёжи. Даны характеристики песочной терапии как экологичного, ресурсного, наглядного и краткосрочного метода психологической помощи студентам. Приведено авторское описание характеристик песочного поля, проанализировано значение расположения на нём фигур в зависимости от контекста.

Ключевые слова: студенческая молодежь; психологическая помощь; арт-терапия.

The article dedicated to the methodological aspects of providing psychological assistance to student youth. The characteristics of sand therapy as an environmentally friendly, resourceful, visual and short-term method of psychological assistance to students are given. The author's description of the characteristics of the sand field is given, the meaning of the location of the figures on it, depending on the context, is analyzed.

Keywords: student youth; psychological assistance; art therapy.

Современные высшие учебные заведения являются системой, нацеленной на создание условий для становления и развития личности студента как субъекта труда, познания и общения. В связи с этим возрастает роль со-

циально-педагогической и психологической службы вуза, обеспечивающей условия для развития личностного потенциала, для помощи в осознании молодым человеком вариативности путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в вузе, для повышения психологической устойчивости в преодолении сложных жизненных ситуаций. Именно она и должна выступать как научно-методический и практический центр, реализующий психологическое сопровождение развития личности студента в образовательной среде вуза. Наличие и функционирование психологической службы вуза является одним из свидетельств высокого уровня развития высшего образования в стране [1].

Глобальные преобразования в социальной и экономической сфере, развитие науки и техники детерминирует внедрение психологии в различные сферы жизни общества, что обуславливает предъявление новых требований к психологам. Несмотря на увеличение количества таких специалистов в Республике Беларусь, отмечается ряд проблем: текучесть психологических кадров в сфере образования, невысокий уровень их профессионализма в области оказания психологической помощи, сложности с профессиональной идентификацией психологов, отсутствие адекватного инструментария и др. Этот факт связан с рядом причин: размытостью границ профессиональной деятельности, отсутствием четких профессиональных стандартов, недостаточным количеством практико-ориентированной методической литературы.

Особые сложности возникают у педагогов-психологов системы высшего образования. Создание социально-педагогических и психологических служб вуза в Беларуси предполагало актуализацию новых ресурсов в области подготовки студентов к жизнедеятельности в самом широком смысле этого слова. И это не случайно. Ключевой задачей системы высшего образования в нашей стране становится воспитание развитого, свободно мыслящего, творчески относящегося к жизни человека. Психологически здоровая, всесторонне развитая личность не просто адаптивна, она обладает высокой творческой активностью, инициативностью, креативностью, поддерживает социальный прогресс и способна приносить пользу обществу, при этом обладает зрелой эго-идентичностью и находит баланс между потребностями социума и своими потребностями. Признание важности гуманистических ценностей, заключающихся в том, что каждый человек, его развитие, самоопределение и самоощущение в мире – главная цель общества, приводит к необходимости создания адекватных для этих процессов условий и подготовки соответствующих специалистов, реализующих процесс формирования зрелой личности.

Современный этап развития общества характеризуется повышенным интересом к человеку, к его личности, к экологии его отношений собой и с другими, что приводит к интенсивному использованию психологических знаний практически во всех сферах социальной жизни. Психология стано-

вится востребованной в различных социальных структурах, в области производства и управления, в политике и в религиозных движениях, в бизнесе и медицине, но больше всего – в образовании. Как указывает А. П. Лобанов: «Парадигма основанного на компетенциях образования является результатом преодоления оппозиции между усваиваемыми в вузах академическими знаниями и эффективностью их применения на практике» [2].

Актуальной проблемой оказания психологической помощи студенческой молодежи является отсутствие адекватного инструментария [3]. Студенты – это особая социальная группа, характеризующаяся разнородностью, широким спектром проблемных ситуаций, определенной ритмичностью жизнедеятельности (семестр – сессия). Помощь студентам обычно носит краткосрочный характер, нацелена на поиск ресурсов, на решение возникших трудностей, сфокусирована на зоне ближайшего развития в области социально-психологических навыков.

Основной инструментарий специалиста в области психологической помощи – это в первую очередь он сам, его личность. Также к средствам деятельности относятся методы, техники и методики оказания психологической помощи. Это, прежде всего, общие техники слушания и техники воздействия, описанные в ряде работ [4]. Любая из существующих теоретических концепций детерминирует применяемый метод, откладывая отпечаток на процесс помощи и ее результат. В связи с этим, можно говорить об особенностях тех или иных методов, а также об адекватности их использования для оказания помощи в различных ситуациях. Характер психологической помощи и используемый инструментарий различается в случаях, когда, например, требуется экстренная помощь, или, наоборот, длительная и постепенная. Именно поэтому теоретико-методический аспект выступает в качестве одного из ведущих факторов в процессе психологической помощи.

В качестве универсального инструментария, релевантного возникающим у студентов проблемам, может выступать работа с песком. Песочная терапия – направление арт-терапии, которое обращается к бессознательно-символическому уровню через работу с песком. Оно базируется на идеях аналитической психологии К.-Г. Юнга.

Песочные терапевты используют в работе песочницу, представляющую собой деревянный ящик (поднос) размера 50 × 70 × 8 см, песок, воду и коллекцию фигурок. Дно и стенки песочницы имеют голубой цвет, ассоциирующийся с водой и небом. В набор фигурок могут входить любые объекты, существующие в окружающем мире: люди, животные, дома, предметы живой и неживой природы, транспорт, оружие, герои сказок и фильмов, бытовые предметы, деньги и др. Составление собственной коллекции может быть информативным для понимания личности самого терапевта.

Песочную терапию характеризуют:

• возможность релаксации для клиента;

• приятные переживания благодаря игровой форме проведения;

• свобода творчества, отсутствие страха создавать композицию, так как фигурки даны в готовом виде;

• разнообразные телесные ощущения от работы с песком;

• возможность увидеть и изменить свой внутренний мир и свое восприятие отношений с людьми.

Песочная терапия ритуализирована. Недолговечность существования композиции позволяет на собственном опыте увидеть, что все в нашей жизни имеет начало и конец. Создание композиции, ее разрушение и реконструкция отражают жизненный цикл, цикл существования любых отношений, смену времен года и др., что особенно актуально для студентов, которые всё время переживают смену предметов, преподавателей, форм активности. Она позволяет прорабатывать ранние, даже довербальные травмы, за счет яркости зрительных образов, символичности, метафоричности, многозначности фигурок.

Песочное поле символизирует подсознание. Песочные терапевты делят его на три части по вертикали, каждая из которых наделяется определенным значением. Левая часть поля отражает представления о прошлом, правая – о будущем, центральная часть – о настоящем. Наблюдая за размещением фигур в разных частях песочного поля, специалист может сделать заключение о внутренних конфликтах, травмах, планах на будущее. Справа помещаются цели, планы, надежды, мечты. Если в правой части поля находятся события из прошлого, то это является свидетельством незавершенности каких-то ситуаций. В дальнейшем разговоре с таким клиентом можно обнаружить жалобы на истощенность, нехватку энергии для повседневных дел, реализации планов, потому что все ресурсы тратятся на жизнь в «там-и-тогда». Человек будто пытается идти вперед, но при этом смотрит назад, в прошлое.

Если цели, желания, мечты и планы располагаются в левой части поля, то клиент, вероятно, много фантазирует и мечтает, но не пытается реализовать планы в настоящем. Эти события воспринимаются как уже произошедшие, и поэтому человек не предпринимает усилий для их реализации. Пустая центральная часть, являющаяся метафорой актуальных событий, свидетельствует об отсутствии реальных действий для воплощения желаний и отсутствии необходимых знаний о самом себе.

Песочное поле также можно условно разделить на три части по горизонтали. Они выделяются в соответствии с семантикой тела человека. Верхняя часть символизирует «голову» – интеллект, рациональность, мечты, фантазии, то есть все аспекты мышления. Средняя часть – «сердце» – характеризует переживания, чувства, эмоции. Большинство травмирующих событий приводят к расщеплению и подавлению чувств, вследствие чего человек теряет целостность своего Я. Нижняя часть – «ноги» – сигналит о тех выборах, которые совершил клиент, и степени их реализации. Например, если

студент жалуется на отсутствие денег и бедность, но при этом кладёт фигурку, символизирующую деньги, в нижний левый квадрант, то он, вероятнее всего, ничего не будет делать для улучшения материального положения.

Диагональ, проведенная из верхнего левого угла в нижний правый, позволяет понять, что клиент осознает, а что пока находится «вне зоны доступа». Наиболее осознанные аспекты жизни находятся в правом верхнем квадранте, наименее – в нижнем левом.

Самой важной частью песочного поля является его центральная область. Она рассматривается как зона, отражающая представления автора композиции о самом себе, его самоотношение и самооценку. Если клиент разместил в центре поля фигурку, то она символизирует его самого. Если в центре пусто, то клиент обычно не чувствует себя «укорененным» в собственную реальность, он не присутствует в собственной жизни, лишь механически выполняя те или иные действия. Это довольно частая проблема у студентов, которые учатся «для галочки», просто для «получения корочки» или пошли в вуз не по призванию, а потому что не прошли по баллам в другой.

Углы песочного поля интерпретируются как места, где клиент «прячет» свои проблемы, страхи и комплексы. Их нужно заметить, описать и трансформировать, потому что если с ними ничего не сделать, то в жизни клиента всё тоже останется по-прежнему.

Глядя со стороны на свою жизнь, символизируемую фигурками на песочном поле, клиент занимает мета-позицию, и может:

1. Осознать («голова»).
2. Прочувствовать («сердце»).
3. Трансформировать («ноги») свою реальность, делая новые выборы.

Для начала изменений клиенту иногда достаточно изменить расположение фигурок на песочном поле, чтобы понять, что клиент готов что-то менять в своей жизни.

Далее приведена удобная схема, которая позволяет понять значение каждого квадранта на песочном поле. Однако мы предостерегаем от использования данной схемы как догмы, потому что люди, выросшие в разных культурах, могут по-разному структурировать прошлое и будущее, сознательное и бессознательное, рациональное и эмоциональное.

Песочная терапия – это метод, базирующийся на общих терапевтических навыках. Песочное поле можно использовать в диагностических целях, как способ построения контакта, и как метод изменений. Основная работа специалиста заключается в помощи клиенту в нахождении собственных смыслов, целей, препятствий и ресурсов путем анализа его представлений о фигурках, их месте и взаимодействии друг с другом.

Поэтому основные методы работы – это вопросы, валидизация, обратная связь. В ходе работы психолог может постепенно рассказывать клиен-

ту о семантике разных участков песочного поля и спрашивать, как он сам интерпретирует нахождение в этом месте конкретной фигуры, что про это думает, с какими переживаниями сталкивается. Такая работа улучшает ориентировку клиента в его собственном внутреннем мире.

Рациональное, интеллект, мысли				Осознаваемое
Эмоциональное, сердечное, чувства				Частично осознаваемое
Поведенческое, активное, действия				Бессознательное
	Прошлое	Настоящее	Будущее	

Рис. 1. **Структура песочного поля**

Важное замечание: при использовании песочной терапии нельзя трогать фигурки, нельзя ничего делать с песочным полем. Это – отражение внутреннего мира клиента, и психолог может только находиться рядом, смотреть, слушать, спрашивать, сопровождать, но не нарушать границы.

Охарактеризуем этапы терапевтической сессии с песочницей:

1. Ознакомление клиента со спецификой работы, объяснение того, что голубые борта символизируют небо, песок – землю. Голубое дно песочницы – это водная стихия: озера, ручьи, реки, моря, которые клиент, разгребая песок, может создавать в своей композиции, если из песка он может сотворить любой ландшафт: горы, равнины, дороги. Важно выяснить у клиента, с каким песком он хочет работать: с сухим или мокрым.

2. Построение клиентом ландшафта, на котором будет происходить работа. Она может быть быстрой и медленной, поэтому важно не торопить клиента.

3. Выбор клиентом тех фигурок, которые он хочет использовать в своей композиции. Специалист предлагает посмотреть на фигурки, выбрать подходящие или те, которые больше всего нравятся, и расставить их на песочном поле. Психолог наблюдает за клиентом и при необходимости фиксирует его фразы, комментарии, слова; отмечает, как именно клиент выбирает фигурки: берет сразу и решительно или перебирает одну за другой, проявляя колебания и растерянность. Если клиент смотрит на психолога и спрашивает «Все?» или «Достаточно?», значит, он сомневается, и работу лучше продолжить. Тогда психолог предлагает еще раз взглянуть на песочное поле и посмотреть, всего ли хватает, или клиент хочет что-то добавить. Лишь

когда клиент уверенно и решительно скажет «Всё», «Я завершил», можно перейти к следующему этапу.

4. Называние созданной работы. Когда психолог предлагает клиенту придумать название работе, дает некоторое время на созерцание, осознание, вчувствование в созданный арт-объект. Это важный момент, потому что название отражает актуальное состояние, содержит в имплицитном (неявном) виде планы и намерения и обобщает определенный опыт клиента.

5. Выяснение смысла и значения каждой фигурки на песочном поле. Выслушав рассказ клиента о каждой из выбранных фигурок, психолог выясняет, с какой из них он себя ассоциирует. Хотя каждая из выбранных фигурок отражает часть идентичности клиента (социальную, личностную, семейную, профессиональную), одна из них будет «центральной». Психолог должен расспросить об отношениях этой фигурки с другими персонажами. Анализ проходит в двух пластах: как межличностные отношения клиента с другими («А кто в твоей жизни похож на крокодила?») и как внутриличностные отношения между разными субличностями, «частями» или ролями клиента («А есть ли у тебя что-то от крокодила?», «Когда эта твоя часть проявляется?», «Для чего она тебе нужна, какие функции выполняет?»). При необходимости можно исследовать и прояснять значения цвета, которого больше всего на песочном поле.

6. Знакомство клиента со значением каждого сегмента поля, с семантикой выбранных фигурок, всех или самых значимых персонажей. Обсуждение того, почему тот или иной персонаж оказался именно в этом месте, и что это значит для клиента. Прояснение ресурсов и препятствий.

7. Предложение клиенту изменить в поле то, что он хочет, или оставить всё как есть. Если клиент производит изменения – сопровождать его в этом процессе, наблюдая за ними и фиксируя. После завершения изменений психолог должен спросить, меняется ли название или остается прежним.

8. Завершение процесса.

Психологическая помощь студенческой молодежи – важная часть профессиональной деятельности педагога-психолога вуза. Овладение песочной терапией, как и другими методами арт-терапии, позволяет сконцентрироваться на поиске сильных сторон и ресурсов личности студентов, поддержать их интерес к самопознанию, экологично сопровождать процесс принятия решения и помогать решать возникающие социально-психологические проблемы.

Список использованных источников

1. *Олифирович, Н. И.* Психологическая служба образования: справочник педагога-психолога вуза: учеб.-метод. пособие / Н. И. Олифирович, С. И. Коптева, А. Ю. Шапель. – Минск: БГПУ, 2008. – 72 с.

2. *Лобанов, А. П.* Интеллектуальная компетентность в структуре профессиональной подготовки психологов / А. П. Лобанов // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2009. – № 2(26). – С. 227–232.

3. *Олифирович, Н. И.* Психологическая помощь студенческой молодежи: системно-аналитический подход: монография / Н. И. Олифирович. – Минск: БГПУ, 2012. – 224 с.

4. *Олифирович, Н. И.* Индивидуальное психологическое консультирование: теория и практика / Н. И. Олифирович. – Минск: Тесей, 2005. – 264 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Н. М. Плескачёва
Республиканский институт высшей школы, Минск

Е. М. Семёнова
Российский государственный социальный университет (филиал), Минск

N. M. Pleskachova
National Institute of Higher Education, Minsk

E. M. Semyonova
Russian State Social University, Branch in Minsk

УДК 377:159.95

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО

STRATEGY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE FORMATION OF FUTURE SKILLS

В статье представлен анализ компетенций для удовлетворения потребностей экономики стран «индустрии 4.0». Исследование основано на сочетании количественных и качественных опросов. Структура навыков будущего не предназначена для использования в качестве жесткой, общеприменимой категоризации. Она направлена на отображение текущих тенденций и потребностей экономики, прогнозирование нехватки навыков и обеспечение краткосрочных и среднесрочных импульсов для образовательной политики учреждений образования.

Ключевые слова: навыки будущего; «Индустрия 4.0»; технологические навыки; базовые цифровые навыки; классические навыки.

The article presents an analysis of competencies to meet the needs of the economy of the «industry 4.0» countries. The study is based on a combination of quantitative and qualitative

surveys. The Future Skills Framework is not intended to be used as a rigid, generally applicable categorization. It aims to map current trends and needs of the economy, predict skills shortages, and provide short - and medium-term impulses for educational policy of educational institutions.

Keywords: skills of the future; «Industry 4.0»; technological skills; basic digital skills; classical skills.

Необходимость реформирования системы образования вызвана не только национальными, но и мировыми социально-экономическими процессами, которые порождают ситуацию, в которой знания специалиста устаревают иногда в момент их получения. Сегодня инновации в образовательном процессе – это билет в новый век. Поэтому в конкурентную борьбу вступят те образовательные учреждения, которые будут ориентироваться на формирование навыков не сегодняшнего дня, а навыков будущего.

Три года назад немцы предсказали четвертую промышленную революцию, которая обещает радикально изменить рабочее место и наконец заставить весь мир объектов вращаться вокруг вас. Фраза «промышленная революция» (или индустриальная революция), вероятно, вызывает в воображении туманные воспоминания уроков истории в старших классах. Сначала что-то, связанное с паровым двигателем. Да, затем в конце 1800-х была шумиха с электрификацией и разделением труда, а в конце 1900-х годов – еще что-то, связанное с развитием информационных технологий. Четвертая промышленная революция, более известная как «Индустрия 4.0», получила свое название от инициативы 2011 года, возглавляемой бизнесменами, политиками и учеными, которые определили ее как средство повышения конкурентоспособности обрабатывающей промышленности Германии через усиленную интеграцию «киберфизических систем», или CPS, в заводские процессы.

CPS – это по сути всеобъемлющий термин, который используется в разговорах об интеграции небольших подключенных к интернету машин и человеческом труде. Руководители предприятий не просто переосмысливают принцип сборочной линии, но и активно создают сеть машин, которые будут не только производить товары с меньшим количеством ошибок, но и смогут автономно изменять производственные шаблоны в соответствии с необходимостью, оставаясь высокоэффективными.

В 2018 году Всемирный экономический форум в Давосе рассматривал четвертую промышленную революцию и ее влияние на бизнес и общество как одну из наиболее важных. Данная революция представляет собой развитие технологического прогресса, в рамках которого происходит повсеместная цифровизация и внедряются самые разнообразные новейшие технологии, вызывающие изменение производства, бизнес-процессов и общества в целом.

К таким изменениям относят:

• новые способы автоматизации, которые приведут к оптимизации производственных процессов и повышению качества продуктов за счет сокращения брака, ускорения всей цепочки создания стоимости и т. д.;

• передачу данных всех типов в реальном времени, что позволит, к примеру, контролировать участки производственного процесса в реальном времени; от скорости сбора и анализа данных всех типов зависит скорость реакции на изменения в производственной экосистеме или на ожидания клиента;

• контроль состояния всех элементов производственной цепи;

• улучшение условий труда, экологичности производства и иных направлений в долгосрочной перспективе за счет возможностей точного автоматизированного контроля;

• высокую автономность производства, позволяющую сократить многие категории затрат [1, с. 66].

Другими словами, Индустрия 4.0 – производственная сторона, эквивалентная ориентированному на потребителей «Интернету вещей», в котором предметы быта, от автомобилей до тостеров, будут подключены к интернету. Цифровизация затрагивает не только промышленное производство. За последние годы значительно выросло количество устройств, подключенных к интернету. Благодаря онлайн-сервисам многие жители оплачивают счета, проводят досуг, совершают покупки в Сети. Соответственно, меняются их предпочтения и требования, возникает спрос на совершенно новый подход – углубленную персонализацию. В будущем тот, кто сможет предугадывать желания клиента и создавать тренды, станет лидером в бизнесе [1, с. 67]. Это должен быть «совершенно новый подход к производству», как отметила в отчете Industrie 4.0 Working Group, конгломерат крупных промышленников, экспертов в области искусственного интеллекта, экономистов и академиков. Немецкое правительство поддерживает эту идею и принимает «высокотехнологичную стратегию» для подготовки нации, но в целом Индустрия 4.0 должна и уже постепенно захватывает весь мир, хотим мы этого или нет. США, к примеру, последовали примеру Германии и создали некоммерческий консорциум Industrial Internet в 2014 году, которым руководят лидеры промышленности вроде General Electric, AT&T, IBM и Intel.

По мнению сторонников такого вида интегрированного производства, Индустрия 4.0 обладает потенциалом изменить само определение человеческого труда. Поскольку машины могут выполнять повторяющиеся, рутинные задачи в производстве с гораздо большей эффективностью, чем люди, эти задачи будут по большей части автоматизированы. Но вместо того, чтобы отнимать работу у людей, люди займутся более требовательными к навыкам творческими задачами вместо того, чтобы заниматься грубым трудом. Проще говоря, управлять умным заводом можно будет через интернет.

Но какие конкретные навыки потребуются в условиях работы и жизни в будущем? Насколько велика потребность компаний в таких «навыках будущего»? Этим вопросом задались многие организации (например, ОЭСР, Всемирный экономический форум, Глобальный институт McKinsey и др.), однако, текущие потребности компаний в компетенциях до сих пор не удовлетворены. Поэтому были проанализированы текущие проблемы и разработаны структуры для актуальных в настоящее время навыков будущего. Исследование основано на сочетании количественных и качественных опросов. Структура навыков будущего не предназначена для использования в качестве жесткой, общеприменимой категоризации. Скорее, она направлена на отображение текущих тенденций и потребностей экономики, прогнозирование нехватки навыков и, таким образом, обеспечение краткосрочных и среднесрочных импульсов для образовательной политики учреждений образования. Эти рамки составляют концептуальную основу инициативы Future Skills Stifterverband и регулярно обновляются и адаптируются к новым условиям окружающей среды. Методологически представленные ниже результаты основаны на сочетании количественных и качественных процедур: во-первых, был проведен семинар с 40 участниками из стартапов, солидных компаний, учебных заведений, а также из политиков, администрации и ассоциаций Германии. После этого был проведен стандартизированный онлайн-опрос в общей сложности 607 немецких компаний коммерческого сектора, страховых компаний и банков. Кроме того, было проведено 20 экспертных интервью на основе рекомендаций с менеджерами по персоналу компаний. Учитывалось, что в выборке представлены компании любого размера, от стартапов до средних компаний и крупных корпораций.

В данном исследовании будущие навыки определяются как навыки, которые станут значительно более важными для профессиональной жизни и/или участия в общественной жизни в следующие пять лет – во всех секторах и отраслях промышленности. Это означает: «Навыки будущего» – это важная подгруппа всех навыков, которые потребуются в будущем, с одной стороны, ограниченные по времени до следующих пяти лет, с другой стороны, сосредоточенные на характеристике возрастающей межсекторальной важности. Это определение будущих навыков исключает все навыки, которые явно относятся к отрасли или предмету или чья важность будет уменьшаться по сравнению с другими навыками. Они, конечно, по-прежнему важны во многих областях экономики и, таким образом, остаются центральной задачей для обучения и повышения квалификации. Временной горизонт в пять лет был выбран потому, что он достаточно длинный, чтобы реально учесть последствия событий, которые уже можно предвидеть сегодня. В то же время этот диапазон достаточно короткий, чтобы можно было сделать надежные заявления о будущих навыках, несмотря на быстрое технологическое развитие.

В этот период портфель вакансий все больше смещается в сторону ИТ-должностей, заполнение которых становится все более серьезной проблемой, особенно в области трансформирующих технологий, например, в технологии блокчейн или искусственного интеллекта. Во-вторых, для большинства сотрудников меняются формы работы и должностные требования. Поэтому многие сотрудники нуждаются в изменении набора цифровых и нецифровых ключевых компетенций.

В конце 2017 года компания Deloitte опросила 1603 топ-менеджеров из 19 стран Америки, Азии и Европы и выяснила: только четверть опрашиваемых считает, что их сотрудники достаточно подготовлены и имеют необходимые навыки для работы в будущем.

Как показало исследование PWC с участием более 2000 респондентов из 26 стран, около половины компаний считают главной сложностью на пути цифровой трансформации отсутствие цифровой культуры и недостаток соответствующих компетенций у работников [1, с. 69].

Основываясь на результатах исследований и, принимая во внимание существующие концепции, Stifterverband и McKinsey разработали структуру будущих навыков, которая различает три категории.

Технологические навыки включают те навыки, которые необходимы для разработки преобразующих технологий. Сюда входят уже существующие преобразующие технологии, такие как Интернет (например, веб-разработка, UX-дизайн), а также новые области (например, разработка блокчейнов или интеллектуального оборудования). Особенно большая область – это способность анализировать сложные данные, что также включает разработку искусственного интеллекта. Любой, кто овладел такими технологическими навыками, обладает новейшими (информационными) технологическими знаниями и может их применять. Эта категория создаст новые профессиональные профили во всех секторах экономики, например, специалист по анализу данных. В частности, в стартапах профессиональный профиль уже сформирован технологическими навыками. Об этом неоднократно заявлялось и в Республике Беларусь. Так, очень востребованными в нашей стране являются бизнес-аналитики.

Базовые цифровые навыки – вторая категория – описывают навыки, благодаря которым люди могут ориентироваться в цифровой среде и активно участвовать в ней. Эти навыки будут необходимы в профессиональной жизни, а также для социального участия (цифровое гражданство) в будущем, и работодатели будут все больше требовать их от своих сотрудников. Это включает в себя цифровое генерирование знаний (цифровое обучение) и осознанное обращение с данными в сети (цифровая грамотность), а также возможность совместной работы. Те, кто овладевает этими навыками, могут работать сообща и гибко во все более цифровом мире, эффективно взаимодействовать и принимать важные решения. Базовые цифровые навыки должны быть освоены всеми людьми в максимально возможной степени [2, с. 29].

Классические навыки составляют третью категорию. Здесь регистрируются компетенции и характеристики, важность которых, по мнению компаний, в ближайшие годы возрастет в трудовой жизни, например, адаптивность, креативность и настойчивость и т. д., – это те навыки, которые мы называем soft-skills. Те, кто обладает этими классическими навыками, могут легче ориентироваться в новых ситуациях и лучше анализировать и решать проблемы во все более изменчивом и сложном (рабочем) мире. Например, по данным аналитического доклада G20, растет спрос на нестандартные аналитические навыки, связанные с творчеством, решением проблем, общением, командной работой и предпринимательством, – все навыки, которые помогают работникам оставаться эффективными в условиях изменений [A Skilled Work, 2010] [1, с. 71].

Объединение технологических навыков, базовых цифровых навыков и классических навыков имеет решающее значение для будущей жизнеспособности компаний. Недостаточно просто нанять сотрудников, которые «только» обладают индивидуальными, конкретными навыками. Задача состоит в том, чтобы выбрать людей или диагностировать их таким образом, чтобы у них был наиболее полный набор всех будущих навыков, относящихся к их рабочему контексту.

Рассмотрим примеры трех типов навыков и предложим способы формирования данных навыков (табл. 1).

Таблица 1

Навыки и способы их формирования

Пример навыка	Способ формирования
Технологические навыки	
Комплексный анализ данных	Изучать большие объемы данных с помощью аналитических методов для извлечения информации
Разработка интеллектуального оборудования/робототехники	Разрабатывать физические компоненты для «интеллектуальных» программно-аппаратных систем («Интернет вещей»), например роботов
Веб-разработка	Осваивать языки программирования для внутренней и внешней разработки веб-приложений (особенно мобильных)
Дизайн, ориентированный на пользователя (UX)	Разрабатывать продукты таким образом, чтобы они были нацелены на оптимизированную функциональность с интуитивным удобством использования и, следовательно, на привлекательный пользовательский интерфейс
Создание и администрирование сетевых ИТ-систем	Настроить сложную ИТ-инфраструктуру, в том числе в облаке, с интерфейсами к другим ИТ-системам, а также постоянно управлять ею и развивать ее

Окончание таблицы 1

Пример навыка	Способ формирования
Развитие технологии блокчейн	Создавать децентрализованные базы данных («Распределенные реестры») с помощью технологии блокчейн
Базовые цифровые навыки	
Цифровая грамотность	Осваивать базовые цифровые навыки, например, бережное обращение с цифровыми персональными данными, использование общего программного обеспечения
Цифровое взаимодействие	Понимать других при взаимодействии через онлайн-каналы и вести себя с ними соответствующим образом («цифровой этикет»). Эффективная и результативная совместная работа над проектами независимо от географической близости и в рамках различных дисциплин и культур для достижения лучших результатов в команде
Цифровое обучение	Получать достоверные знания по выбранным темам из большого количества цифровой информации
Цифровая этика	Критически подвергать сомнению цифровую информацию и последствия собственных действий в цифровом формате и принимать соответствующие этические решения
Классические навыки	
Навыки решения проблем	Решать конкретные задачи, для которых нет готового решения, используя структурированный подход и суждения
Творческий подход	Разрабатывать оригинальные идеи по улучшению (например, для существующих бизнес-процессов) или идеи для инноваций (например, для новых продуктов)
Предпринимательские действия и инициативы	Разрабатывать по собственной инициативе новые проекты
Адаптивность	Участвовать в новых разработках, уметь их выгодно использовать и переносить в разные ситуации
Настойчивость	Решать задачи и сложные проекты, несмотря на сопротивление, доводя их до завершения

Таким образом, при разработке учебных курсов необходимо предусматривать задачи, в которых бы формировались рассматриваемые в данной работе навыки и опираться на тенденции, которые были изложены в данной работе. Это необходимо для реализации стратегических задач, с которыми выпускники столкнутся уже на своем первом рабочем месте. Образование должно решать задачи не сегодняшнего дня, а будущего.

Список использованных источников

1. *Кондратюк, Т. В.* Четвертая промышленная революция: какие компетенции необходимы сотрудникам? [Электронный ресурс] / Т. В. Кондратюк // Стратегические решения и риск-менеджмент. – 2018. – № 3. – Режим доступа: https://doi.org/10.17747/2078-8886-2018-3-66-79. – Дата доступа: 2.02.2021.

2. *Трачук, А. В.* Распространение инструментов электронного бизнеса в России: результаты эмпирического исследования / А. В. Трачук, Н. В. Линдер // Российский журнал менеджмента. – 2017. – Т. 15. – № 1. – С. 27–50.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Ю. А. Полещук, Т. Е. Черчес
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

Y. Poleshchuk, T. E. Cherches
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 37.015.3

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

PROJECT METHOD AS A FORM OF ACTIVATING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENT PSYCHOLOGISTS

В статье рассматривается опыт реализации научно-исследовательских проектов в деятельности студентов-психологов в процессе изучения учебной дисциплины «Психология труда».

Ключевые слова: научно-исследовательский проект; психология труда; профессиональное самоопределение.

Abstract. The article examines the experience of implementing research projects in the activities of student psychologists in the process of studying the educational discipline «Psychology of Labor».

Keywords: research project; labor psychology; professional self-determination.

Необходимость совершенствования преподавания определяется возрастающей ролью высшего образования в функционировании рынка труда.

На современном этапе развития общества определились основные тенденции развития высшего образования, которые связаны с изменением отношения к образованию со стороны государства и общества, переходом образования от элитарности к массовости, сокращение численности насе-

ления в обучаемом возрасте, глобализацией и усилением конкуренции на мировом рынке услуг, а также с применением новых информационно-коммуникативных технологий и технологий обучения [1].

Поскольку одной из задач, стоящих перед образованием, выступает соответствие между содержанием образования, технологиями обучения и требованиями современного общества, становится актуальным применение современных образовательных технологий.

Наряду с традиционными образовательными технологиями все большую роль приобретают инновационные, которые активно проникают в процесс подготовки будущих специалистов. Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс высшей школы способствует активному формированию у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций.

Период обучения в учреждении высшего образования характеризуется не только освоением компетенций, но и закреплением студентов в профессии, развитием профессионального самосознания, профессиональной идентичности, профессиональной направленности. С точки зрения Э. Ф. Зеера, в своем профессиональном становлении студенты проходят несколько этапов, среди которых: адаптация, интенсификация, идентификация. После прохождения адаптации к условиям учебно-познавательной среды наступает период интенсификации, когда осуществляется развитие общих и специальных способностей студентов, их интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. В этот период научно-познавательная деятельность становится ведущей [2].

Для активизации профессионального самоопределения на этапе профессионального обучения актуально применение инновационных образовательных технологий.

Одной из форм внедрения данных технологий в систему подготовки студентов-психологов выступает проектная деятельность. У студентов Института психологии БГПУ, обучающихся на 3-ем курсе, в рамках практических занятий по дисциплине «Психологии труда» в течение семестра предусмотрена разработка научно-исследовательских проектов по актуальным проблемам психологии труда. Темы проектов являются практикоориентированными: «Особенности профессиональной готовности студентов-психологов на разных курсах обучения», «Личностные характеристики студентов с разным типом профессиональной идентичности», «Психологические факторы планирования карьеры у студентов на разных этапах обучения» и др. Данная тематика не только вызывают интерес у студентов, но способствует развитию профессиональной идентичности и профессиональной направленности.

Результатом проектной деятельности выступает как новое научное знание, так и умения проводить научные исследования и формулировать на

их основе профессиональные рекомендации, адресованные различным заинтересованным субъектам. Тематика научно-исследовательских проектов обновляется каждый учебный год.

Работа над каждым проектом включает пять этапов:

1. Организационный этап, в котором студенты самостоятельно распределяются по подгруппам (от 1 до 3), определяются с темой исследования, оформляют паспорт проекта (цель, задачи, предполагаемый результат, методы и методики исследования, участники и т. д.).

2. Теоретический, в рамках которого студенты осуществляют теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

3. Диагностический, проведение эмпирических исследований, обработка результатов, включая статистическую обработку, и интерпретация полученных результатов.

4. Презентация проекта в форме публичной защиты с использованием медиатехнологий.

В конце семестра группы авторов проекта представляют результаты своей работы на мероприятии, на которое приглашаются все заинтересованные лица. Как правило, это участники студенческих научных исследовательских лабораторий, преподаватели Института психологии. Поскольку в итоговом мероприятии участвуют все студенты, изучающие дисциплину «Психология труда», это позволяет провести конкурс, в котором группы соревнуются между собой.

5. Апробации и внедрение результатов (разработка рекомендаций, тренинговая программа и т. д.).

Эмпирическое исследование восприятия студентами выполнения научно-исследовательских проектов проводилось среди 32 студентов, обучающихся на 3-ем курсе по специальности «Психология». Респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, разработанной авторами статьи. Ответы в рамках каждого вопроса рассматривались для 100 % опрошенных.

Технология проектов относится к нетрадиционным моделям обучения, поэтому первый вопрос анкеты затрагивал отличия данного метода от традиционного обучения. Студентам предлагалось оценить, насколько велики эти отличия. Все студенты констатировали наличие различий. Так, 53 % опрошенных оценили отличия метода проектов от традиционных методов обучения как высокое, 44 % – как среднее и только 3 % отметили как низкое. В процессе обучения студенты в основном занимаются по традиционной модели, поэтому интерес к освоению проектной деятельности закономерен.

В рамках подготовки проектов студентам предлагалось оценить преимущества и недостатки данной технологии.

Все опрошенные констатировали наличие преимуществ. Так, 38 % отметили возможность проявления творчества в период работы над проектом. Также велика вероятность глубокого изучения материала – у 27 % респон-

дентов. К преимуществам были отнесены работа в команде (19 %), практикоориентированная направленность и новый опыт (9 %). О высокой научности данного метода свидетельствовали 13 % студентов.

Поскольку научно-исследовательские проекты в такой форме студентами раньше не выполнялись, кроме преимуществ были зафиксированы и определенные недостатки.

Самым крупным недостатком, отмеченным 40 % студентов, были большие временные затраты. Если проектировочный этап можно было осуществить в аудитории, то для сбора эмпирических данных необходимо было опросить определенное количество испытуемых (как правило, порядка 30 человек). Полученные данные необходимо обработать, систематизировать, описать и интерпретировать. Поскольку на данном этапе обучения студенты еще не проводили обширных эмпирических исследований в рамках курсовых работ (по учебному плану этот вид деятельности запланирован на следующий семестр), подобный опыт потребовал значительного количества времени. По причине отсутствия навыка интерпретации полученных данных у опрошенных возникли трудности с данной интерпретацией, об этом упомянули 26 %. Часть студентов к трудностям работы отнесли несовершенство технической базы (15 %), недостаток времени (12 %), сложности поиска большой выборки испытуемых (2 %). Только 5 % опрошенных констатировали отсутствие недостатков.

Далее студентам предлагалось обозначить целесообразность внедрения инновационных образовательных технологий в процесс подготовки психологов. Так, ответ «однозначно целесообразно» выбрали большинство респондентов (59 %). «В зависимости от вида технологии» – такое мнение озвучили 28 %. В то же время 13 % опрошенных затруднились с ответом. Среди последних были те студенты, у которых возникли определенные трудности в процессе подготовки проектов. Это может объясняться наличием трудностей при обучении в целом, а также индивидуальными особенностями личности.

В данной связи интересно было проследить, какие профессионально важные качества формируются у студентов в процессе подготовки проектов по дисциплине «Психология труда». Студенты констатировали, что к таким качествам следует отнести ответственность (указали 24 % опрошенных), развитие лидерских качеств и навыков работы в команде (24 %), аналитическое мышление (22 %), целеустремленность (15 %), высокую мотивацию (7 %), креативность (7 %). Отмечалась и профессиональная рефлексия: студенты начинают задумываться: «Каким я буду психологом?», «Готов ли я к профессиональной деятельности?». Приведенные данные свидетельствуют о том, что студенты находятся на этапе интенсификации (по Э. Ф. Зееру), когда преобладает освоение научно-познавательной деятельности и происходит интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социаль-

ная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция [2].

Далее в анкете студентам предлагалось ответить на вопросы, связанные с наличием или отсутствием у них умений, необходимых для осуществления проектной деятельности. Был задан перечень умений, на каждое из которых необходимо было дать один из трех вариантов ответа – владел ли студент этим умением ранее («Умел»), приобрел ли его в ходе работы над проектом («Научился») или ему еще «Надо учиться». Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Умения, необходимые для работы над научно-исследовательским проектом

Какие умения помогли в работе над проектом	Умел	Научился	Надо учиться
Умения выделять существенное, главное	75	19	6
Умение анализировать, сравнивать	47	53	0
Умение обобщать, делать выводы	47	44	9
Умение воображать, создавать, моделировать	47	34	19
Умение планировать и организовывать работу	34	22	44
Умение формулировать научную гипотезу и цель работы	40	20	40

Как видно из данных таблицы 1, у большинства студентов (75 %) на момент начала работы над научно-исследовательским проектом уже были сформированы умения выделять существенное, главное. В то же время 19 % отметили, что приобрели такие умения в ходе работы, а 6 % – что им еще необходимо учиться.

Относительно умения анализировать и сравнивать студенческие ответы распределились довольно равномерно по факту наличия умения (47 %) и необходимости его приобретения (53 %). Это единственное умение, где отсутствует позиция «надо научиться».

Умение обобщать и делать выводы также выражено равномерно по двум показателям – 47 % отметили его наличие, 44 % – необходимость его приобретения. У 9 % опрошенных присутствует необходимость обучиться обобщению теоретических и эмпирических данных.

Также у 47 % опрошенных присутствует умение воображать, создавать, моделировать. Данное умение было сформировано в ходе работы у 34 %, о необходимости его приобретения заявили 19 % респондентов.

Наличие умения планировать и организовывать работу отметили 34 % студентов, 22 % приобрели его в ходе работы, а 44 % констатировали не-

обходимость обучения в данном направлении. Подобный показатель может объясняться неготовностью студентов в полной мере брать на себя ответственность за организацию собственного труда. Проектная деятельность предполагает значительную самостоятельность на проектировочном этапе работы, отсутствие же подобного навыка приводит к определенным трудностям.

Умение формулировать научную гипотезу и цель работы отметили 40 % респондентов, оно было сформировано у 20 %, а на необходимость обучения указали 40 % студентов. Затруднения при формулировке научной гипотезы и определении цели эмпирического исследования могут быть связаны с отсутствием данных навыков, поскольку это первое большое эмпирическое исследование, которое проводят студенты за время обучения.

В то же время можно отметить определенный прогресс в приобретении умений и навыков научно-исследовательской работы, которую осуществляют студенты в рамках проектов, поскольку показатель «научился» варьирует от 20 до 50 %. Это служит хорошей основой для деятельности в рамках курсовой работы эмпирического характера, которую будут осуществлять студенты в следующем учебном семестре. В перспективе было бы интересно проследить, насколько легко студенты развивают умения и навыки, приобретенные в работе над проектом, осуществляя подготовку, написание и защиту курсовой работы.

Дальнейшее исследование предполагало определение характеристики каждого этапа исследования: студенты оценивали, какой этап работы был самым сложным, самым важным, самым интересным. В рамках каждого этапа сумма этих показателей принималась за 100 %.

Наиболее сложным студенты определили следующие этапы: обработка и интерпретация результатов (отметили 44 % испытуемых), проведение эмпирических исследований (38 %), обобщение и систематизация материала (31 %), выбор источников информации (31 %).

К наиболее важным были отнесены следующие этапы: выбор темы проекта (указали 53 % опрошенных), формулировка гипотез и целей (47 %), выбор источников информации (41 %), обобщение и систематизация материала (47 %), защита проекта, выступление (47 %).

Среди самых интересных этапов были отмечены: поиск информации (47 %), проведение эмпирических исследований (38 %), оформление проекта (72 %), подготовка презентации (69 %).

Таким образом, все этапы проекта нашли оценку с точки зрения сложности, важности и значимости. Не были выделены легкие, незначимые, неинтересные этапы.

При работе над научно-исследовательским проектов часть студентов испытывали перегрузки и напряжение (отметили 11 %), тревожность

(20 %), дефицит времени (24 %), сложности при интерпретации (3 %). В то же время респонденты ощутили радость творчества (19 %), а также интерес, связанный с открытием новых знаний (24 %).

В целом в процессе подготовки, реализации и защиты научно-исследовательских проектов в рамках дисциплины «Психология труда» студенты приобрели возможность развить аналитическое мышление, самостоятельно осуществить постановку задачи, подобрать адекватные методы для ее решения, оценить качество своей работы, обучиться навыкам работы с научными текстами, реализовать стремление к самообразованию и лидерские качества, усовершенствовать навыки работы в команде.

При подготовке и проведении научно-исследовательских проектов у студентов актуализируется процесс профессионального самоопределения и саморазвития за счет включения психологических ресурсов личности, соотнесения собственных возможностей и требований профессии. Усиливается ориентация на научную деятельность, осознается связь теоретических и прикладных задач психологии труда. Все это способствует формированию своей будущей профессиональной карьеры, возможности адаптироваться к современным изменяющимся условиям рынка труда.

Список использованных источников

1. Менеджмент в организациях профессионального образования: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. М. М. Бутаковой, В. И. Беляева. – М.: КНОРУС, 2019. – С. 38–46.

2. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2006. – 336 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Ж. В. Рзаева
Барановичский государственный университет, Барановичи

Е. В. Семенюк
Средняя школа № 1, Новогрудок

Zh. V. Rzayeva
Baranovichi State University, Baranovichi

E. V. Semenyuk
Secondary school № 1, Novogrudok

УДК 159.99:37.015.3

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЭМПАТИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

RELATIONSHIP OF CONFLICT BEHAVIOR AND EMPATHY IN FUTURE ASSISTANCE SPECIALISTS

Данная статья посвящена актуальным проблемам подготовки студентов помогающих специальностей. Обозначена актуальность изучения взаимосвязи конфликтного поведения и эмпатии в студенческом возрасте. Представлены и описаны результаты исследования взаимосвязи конфликтного поведения и эмпатии, а также отдельных ее компонентов у будущих специалистов помогающих профессий с высшим образованием. Обоснована актуальность разработки и проведения коррекцитонно-развивающих занятий со студентами.

Ключевые слова: конфликт; конфликтное поведение; стили поведения в конфликте; эмпатия; компоненты эмпатии; помогающие профессии; студенты.

This article is devoted to topical issues of training students in helping specialties. The urgency of studying the relationship between conflict behavior and empathy in the student age is indicated. The results of the study of the relationship between conflict behavior and empathy, as well as its individual components in future professionals helping professions with higher education are presented and described. The urgency of developing and conducting correctional and developmental classes with students is substantiated.

Keywords: conflict; conflicting behavior; styles of behavior in conflict; empathy; components of empathy; helping professions; students.

В современном обществе к проблемам возникновения и эффективного разрешения конфликтов проявляют большой интерес не только психологи, но и социологи, политики, руководители учреждений, педагоги, а также другие специалисты, которые в рамках осуществления профессиональной деятельности непосредственно связаны с проблемой взаимодействия лю-

дей. Актуальность такого интереса состоит еще и в том, что работникам, чей труд направлен на активные контакты с людьми, необходимо грамотно и разумно выстраивать свое поведение в ситуациях конфликта, согласно со своими должностными обязанностями. А оснований для всплеска конфликта существует множество [1]. Одной из причин конфликта может быть неумение представить себя на место другого человека, познать его эмоциональные состояния, проникнуться в его в переживание [2; 3], т. е. не в достаточной степени способность к эмпатии. Развитая эмпатия дает возможность одной из сторон конфликта в определенный момент понять основания для конфликта второй стороны и тем самым его избежать. Следует отметить, что на современном этапе проблема проявления конфликтного поведения и эмпатии, а также взаимосвязи конфликтного поведения и эмпатии у специалистов и будущих специалистов помогающих профессий недостаточно изучена, что и определяет актуальность темы данного исследования.

С целью выявления взаимосвязи конфликтного поведения и эмпатии у будущих специалистов помогающих профессий нами было проведено исследование среди студентов следующих специальностей: «Практическая психология», «Социальная педагогика», «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Физическая культура», «Современные иностранные языки» на базе «Барановичского государственного университета». Общую выборку испытуемых составило 130 человек (юноши и девушки).

В качестве диагностического инструментария были использованы методики: «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин и П. А. Ковалёва) [4]; «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» (К. Томаса) [5]; «Методика оценки уровня конфликтности» (В. И. Рогова) [5]; «Экспресс-диагностика эмпатии» (И. М. Юсупов) [6; 7]; «Ваши эмпатические способности» (В. В. Бойко) [27; 61, с. 8]; «Общие эмпатийные тенденции» (А. Меграбьян и Н. Эпштейн) [6; 7]; «Индекс межличностной реактивности» (М. Дэвиса, адаптация М. А. Пономаревой) [6]. Таким образом, выбранный методический блок, предназначенный для изучения эмпатии, позволяет диагностировать три компонента эмпатийного процесса: эмоциональный («эмоциональный канал» В. В. Бойко, опросник А. Меграбьяна и Н. Эпштейна, экспресс-диагностика эмпатии И. М. Юсупова, шкала «эмпатический дистресс» М. Дэвиса); когнитивный («рациональный канал» В. В. Бойко, «эмпатическая забота» М. Дэвиса); конативный («проникающая способность» В. В. Бойко, «децентрация» М. Дэвиса) [8; 9]. Статистический анализ формализованной информации проводился с помощью пакетов прикладных программ Excel 7.0 и Statistica 6.0. Нами был использован коэффициент корреляции Спирмена.

Так, нами были зафиксированы статистически значимые результаты по методике В. И. Рогова и методике А. Меграбьяна и Н. Эпштэйна. По-

лученные данные позволяют констатировать наличие прямой взаимосвязи между эмоциональной эмпатией и конфликтностью ($r_s = 0,79$, $p = 0,01$). Следовательно, чем больше у будущих специалистов помогающих профессий развита эмоциональная эмпатия, тем выше у них конфликтность, но конфликтуют они лишь тогда, когда нет иного выхода и другие средства уже ими использованы. При этом не выходят за рамки корректности. Также по данным методикам присутствует обратная значимая взаимосвязь между высоким уровнем эмоциональной эмпатии и конфликтностью ($r_s = -0,90$, $p = 0,01$).

Вычисление коэффициента корреляции Спирмена между шкалами методик И. М. Юсупова и К. Томаса показало наличие статистически значимых взаимосвязей между шкалами «эмпатия с родителями» и «приспособление» ($r_s = 0,28$, $p = 0,01$), «соперничество» ($r_s = -0,21$, $p = 0,01$). Чем больше проявляется у уже «взрослых детей» сопереживание и сочувствие по отношению к своим родителям, тем реже останавливают свой выбор на стратегии «соперничество», а больше на стратегии «приспособление».

А наличие взаимосвязи между шкалами «эмпатия с животными» и «избегание» ($r_s = -0,23$, $p = 0,001$), а также «приспособление» ($r_s = 0,18$, $p = 0,03$) позволяет охарактеризовать будущих специалистов помогающих профессий как способных сопереживать животным, но в меньшинстве выбирающих стратегию поведения в конфликте «избегание», а в большинстве стратегию «приспособление».

Наличие положительной связи по шкале «приспособление» и шкалой «эмпатия с детьми» ($r_s = 0,22$, $p = 0,01$), общим уровнем эмпатии по методике И. М. Юсупова ($r_s = 0,21$, $p = 0,01$) дает основание говорить об испытуемых как о людях, которые сочувствуют детям, а также имеют высокий уровень эмпатии, но при этом они чаще всего жертвуют своими интересами, ради сохранения хороших отношений со своим социальным окружением.

Обработка и анализ данных по шкалам методики М. Дэвиса (адаптация М. А. Пономаревой) и методики Е. П. Ильин и П. А. Ковалёва показала наличие значимых взаимосвязей. Следовательно, имеет место взаимосвязь по следующим шкалам: «бескомпромиссность» и «принятие перспективы» ($r_s = 0,28$, $p = 0,001$), «эмпатическая забота ($r_s = 0,34$, $p = 0,01$), общий уровень эмпатии ($r_s = 0,26$, $p = 0,001$), «личная обида» ($r_s = 0,20$, $p = 0,02$). Наличие данных взаимосвязей говорит нам о том, что чем тверже в своих жизненных позициях будущие специалисты помогающих профессий, тем больше они способны к спонтанному принятию психологической точки зрения других, проявляют сочувствие по отношению к людям, а также склонны к переживанию обиды и дискомфорта в ответ на сильное страдание другого человека.

Прямые значимые взаимосвязи отмечены между шкалами «конфликтность» и общий уровень эмпатии ($r_s = 0,29$, $p = 0,001$), «эмпатическая забота» ($r_s = 0,18$, $p = 0,03$), «личная обида» ($r_s = 0,37$, $p = 0,001$), «воображение»

(r_s = 0,26, p = 0,001). Следовательно, эмпатичные и обидчивые студенты по отношению к окружающим, с хорошо развитой способностью поставить себя на место другого человека больше склонны к конфликтному поведению.

По статистическим взаимосвязям между шкалами «подозрительность» и «воображение» (r_s = 0,18, p = 0,03) можно констатировать, что сомнительность и недоверие студентов может повышать их умение переносить себя в воображаемые ситуации. А наличие взаимосвязи между шкалами «личная обида» и «вспыльчивость» (r_s = 0,32, p = 0,01), «обидчивость» (r_s = 0,21, p = 0,01) свидетельствует о том, что студенты вспыльчивы и чувствительны, проявляя переживание обиды и дискомфорта в ответ на проблемы окружающих их людей.

Значимая обратная связь была выявлена по шкалам: «принятие перспективы» и «наступательность» (r_s = -0,27, p = 0,001), «неуступчивость» (r_s = -0,34, p = 0,001), «нетерпимость» (rs = 0,23, p = 0,001), «негативность» (r_s = -0,18, p = 0,03). На основании можно заключить, что испытуемые, не умеющие сдерживать свою возбудимость и упорство, но критично к себе относящиеся, чаще всего не способны к спонтанному принятию психологической точки зрения других в повседневной жизни. А присутствие обратных взаимосвязей «эмпатическая забота» и «мстительность» (r_s = -0,20, p = 0,02), «нетерпимость» (r_s = -0,20, p = 0,02), «негативность» (r_s = -0,25, p = 0,00) констатируют тот факт, что негативно настроенные к окружающим людям студенты в недостаточной степени проявляют заботу по отношению к людям, которые потерпели неудачу.

Статистические результаты исследования по методике М. Дэвиса (адаптация М. А. Пономаревой) и методике В. И. Рогова позволили установить наличие одной значимой прямой связи: общий уровень эмпатии и конфликтность (r_s = 0,34, p = 0,04). Из этого можно сделать вывод, что чем эмпатийнее студенты, тем чаще они конфликтуют с окружающими, ведь даже самый сопереживающий человек должен уметь отстоять свою точку зрения и уметь конструктивно решать проблемные вопросы.

Присутствуют две статистические значимые прямые взаимосвязи по методикам «Ваши эмпатические способности» и «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях»: «интуитивный канал» и «приспособление» (r_s = 0,18, p = 0,03), «идентификация в эмпатии» – «соперничество» (r_s = 0,17, p = 0,04), т. е. чем выше способность оценивать поведение другого в условиях дефицита информации о нем, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании, тем чаще будущие специалисты выбирают стратегию поведения в конфликте как «приспособления», часто принося свои интересы в «жертву» другим. А идентификация в эмпатии, позволяющая поставить себя на место собеседника и понять его на основе сопережи-

ваний, порой приводит к использованию стратегии «соперничество» будущими специалистами помогающих профессий.

Обратные значимые взаимосвязи были зафиксированы среди следующих шкал: «избегание» и «эмоциональный канал» (r_s = -0,20, p = 0,02), общий уровень эмпатии (r_s = 0,24, p = 0,00). Чем больше студенты эмпатийны, но не имеющие способности входить в эмоциональный резонанс с окружающими, энергетически подстраиваться к эмпатируемому, тем больше у них наблюдается отсутствие стремления к сотрудничеству, но одновременно с этим нет и стремления к достижению своих целей.

Статистически значимые прямые взаимосвязи по методикам «Экспресс-диагностика эмпатии» и «Личностная агрессивность и конфликтность» были выявлены между: «эмпатия с родителями» и «бескомпромиссность» (r_s = 0,22, p = 0,00), «конфликтность» (r_s = 0,19, p = 0,02). Чем больше проявляется у студентов эмпатия по отношению к своим родителям, тем более они бескомпромиссны и конфликтны. А эмпатийность по отношению к старшему поколению в большинстве случаев может способствовать проявлению «подозрительности» (r_s = 0,22, p = 0,001) и «конфликтности» (r_s = 0,23, p = 0,001) студентов.

Наличие положительной связи между шкалой «эмпатия с незнакомыми людьми» и шкалами «наступательность» (r_s = 0,17, p = 0,04), «подозрительность» (r_s = 0,30, p = 0,00), «конфликтность» (r_s = 0,25, p = 0,001) могут говорить о том, что, выражая эмпатию по отношению незнакомым или мало знакомым людям, студенты демонстрируют агрессивность и напористость, недоверие и мнительность.

Значимая прямая связь зафиксирована нами между общим уровнем эмпатии и шкалами «вспыльчивость» (r_s = 0,17, p = 0,04), «конфликтность» (r_s = 0,24, p = 0,00), «подозрительность» (r_s = 0,23, p = 0,001). Таким образом, чем выше уровень эмпатии у студентов помогающих специальностей, тем больше они несдержанны и неуравновешенны, осмотрительны и осторожны, конфликтны и недоверчивы.

Значимые обратные связи по данным методикам были выявлены по следующим шкалам, как «эмпатия с родителями» и «мстительность» (r_s = -0,25, p = 0,001), «негативность» (r_s = -0,19, p = 0,02), «неуступчивость» (r_s = -0,18, p = 0,03). Таким образом, эмпатичность студентов по отношению к отцу и матери уменьшает их злопамятность, критичность, упрямство, негативность и неуступчивость при контактах с окружающими людьми.

По методикам М. Дэвиса в адаптации М. А. Пономаревой и К. Томаса, нами было выявлено три значимые обратные связи между шкалами: «соперничество» и «принятие перспективы» (r_s = -0,27, p = 0,001), «эмпатическая забота» (r_s = -0,22, p=0,01), общий уровень эмпатии (r_s = -0,17, p = 0,04). Чем больше студенты способны к спонтанному принятию психологической точки зрения других и проявляют сопереживание и сочувствие по отно-

шению к людям, которые потерпели неудачу, тем меньше они используют в конфликтных ситуациях стратегию поведения «соперничество».

Так, по данным методикам отмечены и прямые значимые взаимосвязи по следующим шкалам: «приспособление» и «принятие перспективы» (r_s = 0,45, p = 0,001), общий уровень эмпатии (r_s = 0,31, p = 0,001), «эмпатическая забота» (r_s = 0,30, p = 0,001), «личная обида» (r_s = 0,22, p = 0,01), «эмпатическая забота» и «компромисс» (r_s = 0,19, p = 0,02). Таким образом, чем выше у студентов развита способность к спонтанному принятию психологической точки зрения других, то тем больше они сопереживают и сочувствуют людям, которые потерпели неудачу, склонны к переживанию обиды и дискомфорта в ответ на сильное страдание другого, тем больше они приносят свои интересы в жертву другому, соглашаются на свой проигрыш ради сохранения хороших отношений. И чем выше выражена эмпатическая забота, по отношению к другим, тем чаще они приходят к компромиссу во время споров и разногласий.

Нами были выявлены значимые взаимосвязи по методикам «Ваши эмпатические способности» и «Личностная агрессивность и конфликтность» по шкалам: «эмоциональный канал» и «вспыльчивость» (r_s = 0,31, p = 0,001), «конфликтность» (r_s = 0,28, p = 0,001). Следовательно, способность будущих специалистов помогающих профессий входить в эмоциональный резонанс с окружающими, энергетически подстраиваться к эмпатируемому приводит к демонстрации раздражительности, вспыльчивости и конфликтности.

А наличие прямой связи между шкалами «установки в эмпатии» и «обидчивость» (r_s = 0,17, p = 0,04), «конфликтность» (r_s = 0,21, p = 0,01) показало нам, что установки, которые способствуют или препятствуют эмпатии, провоцируют наличие у будущих специалистов помогающих специальностей чувствительности, обидчивости и конфликтности.

Зафиксированные взаимосвязи по шкалам «идентификация в эмпатии» и «неуступчивость» (r_s = 0,17, p = 0,04), «негативность» (r_s = 0,19, p = 0,02) позволяют нам говорить о наличии у студентов способности постановить себя на место другого, чтобы понять его на основе сопереживаний, однако, при этом у них имеется склонность к неуступчивости и негативности.

Также, по данным методикам выявлены следующие связи: общий уровень эмпатии и «вспыльчивость» (r_s = 0,19, p = 0,02), «наступательность» (r_s = 0,17, p = 0,04), «обидчивость» (r_s = 0,17, p = 0,04) «конфликтность» (r_s = 0,26, p = 0,00), которые указывают нам на то, что чем выше у испытуемых эмпатия, тем больше у них проявляется склонность к вспыльчивости, наступательности, обидчивости и конфликтным ситуациям по отношению к окружающим.

Была зафиксирована одна значимая обратная связь по методикам «Общие эмпатийные тенденции» и «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» между эмпатией и стратегией

«соперничество» (r_s = -0,43, p = 0,001). Эти данные можно объяснить тем, что, переживая те же эмоциональные состояния, которые испытывает другой человек на основе идентификации с ним, студенты не стремятся добиться своего в «ущерб» другому, во что бы то ни стало.

Значимая прямая взаимосвязь отмечена между эмпатией и шкалой «конфликтность» (r_s = 0,34, p = 0,04) по методикам «Общие эмпатийные тенденции» и «Личностная агрессивность и конфликтность». Таким образом, чем выше способность к эмпатии, тем более они конфликты с окружающими, что может привести субъекта к конфликтной ситуации.

Значимые обратные взаимосвязи по вышеуказанным методикам зафиксированы между эмпатией и шкалами «наступательность» (r_s =-0,38, p = 0,02), «неуступчивость» (r_s = -0,34, p = 0,04). Из этого следует, что чем ниже эмоциональная эмпатия у будущих работников с высшим образованием, тем больше они проявляют агрессивность и малоуступчивость по отношению к окружающим их людям.

Так как, используемый нами методический блок, предназначенный для изучения эмпатии, позволяет диагностировать три компонента эмпатии, то нами была установлена взаимосвязь между конфликтным поведением и эмпатией у студентов помогающих профессий:

1) между эмоциональным компонентом эмпатии и шкалами методик, при помощи которых мы диагностировали конфликтное поведение: «вспыльчивость», «подозрительность», «наступательность», «обидчивость», «бескомпромиссность», «конфликтность», «избегание», «приспособление»;

2) между когнитивным компонентом эмпатии и шкалами: «бескопромиссность», «неуступчивость», «нетерпимость», «мстительность», «приспособление», «компромисс», «соперничество»;

3) между конативным компонентом эмпатии и шкалами: «мстительность», «наступательность», «бескомпромиссность», «нетерпимость», «бескомпромиссность», «приспособление», «компромисс», «соперничество».

На основании всего изложенного можно сделать вывод о том, что у будущих специалистов помогающих профессий существует взаимосвязь между конфликтным поведением и эмпатией, а также отдельными ее компонентами. Представленные результаты, проведенного нами исследования среди будущих специалистов помогающих профессий, позволяет сделать вывод о том, что проблема, рассматриваемая в рамках данной, работы, требует дальнейшего изучения с увеличением выборки испытуемых, а также разработки и проведения коррекционно-развивающих занятий со студентами.

Список использованных источников

1. *Сидорик, С. Н.* Причины конфликтного поведения у работников системы образования / С. Н. Сидорик, Е. В. Семенюк // Сборник научных статей студентов, магистрантов,

аспирантов / редкол.: Н. С. Анцух [и др.]. – Минск: Четыре четверти, 2019. – Вып. 23. – С. 302–303.

2. *Рзаева, Ж. В.* Особенности эмпатии у будущих педагогов-психологов / Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей: в 3 ч.; редкол.: В. А. Гайсёнок (гл. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2017. – Вып. 17. – Ч. 3. – С. 317–324.

3. *Рзаева, Ж. В.* Особенности аффективного компонента эмпатии у будущих педагогов-психологов / Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей: в 3 ч.; редкол.: В. А. Гайсёнок (гл. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2018. – Вып. 18. – С. 3–10.

4. Психологические основы поведения в конфликте / сост. И. И. Семененя. – Мозырь: Содействие, 2007. – 92 с.

5. *Столяренко, Л. Д.* Основы психологии: практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 704 с.

6. *Пономарева, М. А.* Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.

7. Эмпатия как компетенция специалистов помогающих профессия: метод. рекомендации для студентов пед. специальностей / сост. Ж. В. Рзаева, Т. Е. Яценко. – Барановичи: БарГУ, 2018. – 89 с.

8. *Пономарева, М. А.* Развитие эмпатии в раннем юношеском возрасте в процессе изучения художественной литературы: автореф. дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / М. А. Пономарева; Белорус. гос. пед. ун-т имени М. Танка. – Минск, 2003. – 20 с.

9. *Пономарева, М. А.* Развитие эмпатии в раннем юношеском возрасте в процессе изучения художественной литературы: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / М. А. Пономарева. – Минск, 2003. – 172 л.

(Дата подачи: 22.02.2021 г.)

Н. В. Самусева
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

N. V. Samuseva
Belarussian State Pedagogical University of the name Maksim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

УДК 378.091

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF THE FUTURE TEACHER: CONDITIONS OF FORMATION

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки будущего учителя с акцентом на профессиональное самосовершенствование. Особое значение в статье

уделяется основным условиям, которые будут способствовать самосовершенствованию будущего педагога: психолого-педагогические знания, умения и навыки, соответствующие методике обучения определенному предмету, навыки реализации теоретических знаний в практике обучения и воспитания, а также технологичность и мобильность процесса самосовершенствования и самовоспитания.

Ключевые слова: профессиональное становление; профессиональная культура; будущий педагог; профессиональное саморазвитие; самосовершенствование.

The article discusses topical issues of training a future teacher with an emphasis on professional self-improvement. The article pays special attention to the main conditions that will contribute to the self-improvement of the future teacher: psychological and pedagogical knowledge, skills and abilities corresponding to the methodology of teaching a certain subject, skills for the implementation of theoretical knowledge in the practice of teaching and upbringing, as well as the adaptability and mobility of the process of self-improvement and self-education.

Keywords: professional development; professional culture; future teacher; professional self-development; self-improvement.

В Беларуси, как и в других странах, на современном этапе происходит переосмысление достижений и определение основных направлений развития образования, изучаются пути и способы его реформирования. Значимое место в этом процессе уделяется личности педагога, осуществляется поиск способов стимулирования эффективности его профессиональной деятельности, стремления к активной профессиональной позиции, творчеству, самореализации и самосовершенствованию. В этом плане приобретает особый смысл выражение К. Д. Ушинского о том, что педагог как специалист существует до тех пор, пока он сам учится. Современное образование характеризуется внедрением продуктивных образовательных и воспитательных технологий, поиском новых и инновационных форм, методов, средств и других эффективных возможностей осуществления обучения и воспитания молодежи, что является важным фактором саморазвития и самосовершенствования педагогов, обеспечивающим его качество.

Жизнедеятельность человека в профессии, с точки зрения исследователей, включает следующие составляющие понятия: становление в профессии, профессионализм, профессиональное развитие, профессиональная культура и профессиональное самосовершенствование. Назрела необходимость дать характеристику каждой из составляющих.

В психологических работах начала 1990-х гг. непрерывный процесс становления специалиста и профессионала длится с момента выбора профессии и завершается, когда человек прекращает профессиональную деятельность. На основе исследований Г. С. Корытовой, А. О. Кошелевой, Т. В. Кудрявцева, Л. М. Митиной проведен контент-анализ этого ключевого понятия. Установлено, что профессиональное становление ученые рассматривают как длительный процесс развития личности; подчеркивают зна-

чимость в профессиональном становлении профессионального сознания и мировоззрения.

В большинстве исследований профессиональное становление человека рассматривается как процесс подготовки специалиста, в ходе которого формируются умения, навыки, передаются знания, образуются комплексы профессионально важных качеств. Самоактивность, саморазвитие человека как субъекта, декларируемые как важнейший онтологический и методологический принцип, отодвигаются на второй план. В общетеоретическом, философском плане личность всегда рассматривалась не как объект, а как субъект деятельности, как активно-деятельное, творческое существо. Но в ряде конкретных психологических исследований эта установка остается декларативной.

Факторы, детерминирующие характер, поведение человека и психологические механизмы, посредством которых индивид усваивает разные влияния и социальные нормы, исследуются в этот период больше, нежели собственная творческая активность и самосознание.

В основе профессионально-личностного становления будущих учителей лежит, по нашему мнению, самоидентификация с профессией, которая рассматривается как ведущий компонент профессиональной подготовки. На основе анализа ряда дефиниций ключевое понятие «профессионально-личностное становление будущих педагогов» рассматривается как процесс развития личности, ее профессионально значимых качеств, начиная с формирования профессиональных намерений, положительного отношения к выбранной профессии, интеграции в профессию до полной реализации себя в профессиональной позиции.

Не исключено в процессе профессионально-личностного становления будущих учителей влияние целого ряда факторов: внешние (социально-комфортный климат в коллективе, потребность общества в специалистах в области образования, спрос на специалистов определенных профессий, их квалификация, профессиональная адаптация, длительность пребывания в профессиональной деятельности, внутренняя позиция по отношению к внешнему социуму, влияние социальной среды, социализирующий потенциал сопровождения субъектов образовательного процесса) и внутренние (внутренняя готовность к работе психолога, толерантность, аналитический склад ума, эмоционально-волевая готовность, ценностная ориентация личности и связь с этими потребностями, мотивация, профессиональная готовность, степень личностной активности, желание развиваться, способ вхождения в профессию).

Феномен «профессионализм» на протяжении длительного времени являлся предметом изучения философов, психологов, экономистов и педагогов, исследующих пути, способы и варианты взаимовлияния человека и трудовой деятельности.

Профессионализм человека, согласно Е. И. Рогову, есть совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в нем в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях [2].

Вместе с тем, мы находим подтверждение у многих исследователей, что формирование профессионализма идет по нескольким направлениям, и среди них важным является изменение всей системы деятельности специалиста и выработки трудовых навыков, движение личности по ступеням профессионального мастерства, а также развитие специфической системы способов выполнения деятельности и формирование личностного стиля. Можно согласиться, что далее происходит изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в соответствующих элементах профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения. К завершающему этапу формирования профессионализма происходит изменение субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в различных сферах:

• когнитивной – уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости;

• эмоциональной – интересе к объекту, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности;

• практической – осознании своих реальных возможностей влияния на объект.

Следует различать профессиональную подготовку специалиста и его профессионализм. Первое понятие отражает процесс овладения необходимыми знаниями и навыками, а второе – результат этого процесса, качественную характеристику. Можно сказать, что профессионализм – это еще и некая перспектива, которая в той или иной мере доступна данному специалисту в силу его индивидуальных возможностей и различных объективных факторов.

Понятие «педагогический профессионализм» с полным правом можно считать категорией педагогической науки. Однако против этого можно и возразить, основываясь на том, что требования к профессиональному уровню педагога меняются в зависимости от социально-экономических и политических условий. Эти условия ставят перед образованием свои задачи, а значит, меняются требования к содержанию профессиональной подготовки.

Сравнение личностного и профессионального развития будущего педагога позволяет определить их взаимосвязь, в основе которой лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать

собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации [1].

Объектом профессионального развития являются интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость [1]. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала выступает повышение уровня профессионального самосознания и профессиональной культуры.

Вследствие этого становится понятно, почему профессионализм сегодня понимается не просто как высший уровень знаний, умений и результатов человека в труде, но и как «образ жизни и образ мыслей, и стереотипы восприятия, и социальный тип человека» (Е. А. Климов). При этом надо признать вслед за многими исследователями (И. Ф. Исаевым, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, О. В. Орловой, О. М. Краснорядцевой и др.), что системообразующим фактором становления специалиста является формирование его профессиональной культуры.

В своем исследовании мы опираемся на результаты современной культурологии, где определились три направления, рассматривающие культуру:

- как конгломерат материальных и духовных ценностей;
- как один из способов человеческой деятельности;
- как процесс творческой самореализации личности.

Это дает исследователям основание говорить о трех аспектах исследования профессиональной культуры: аксиологическом, технологическом и личностно-творческом.

В нашем представлении педагогическая культура – это ряд качеств и умений, которыми должен обладать педагог для того, чтобы успешно вести педагогическую деятельность. Педагог должен постоянно совершенствоваться и работать над собой, повышать свою культуру, что будет являться основой педагогического мастерства. Нет сомнений в том, что педагог – это человек высокой культуры, ее носитель, который воспитывает и создает культуру последующего поколения.

Для того чтобы определить сущность понятия «профессиональная культура педагога», целесообразно рассмотреть такие понятия, как «профессиональная культура» и «педагогическая культура».

Профессиональная культура – это определенная степень овладения человеком приемами и способами решения профессиональных задач.

Педагогическая культура – существенная часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации личности.

С профессиональным самосовершенствованием тесно связана педагогическая культура, поскольку требования к специалисту постоянно растут, то

можно предположить, что процесс самосовершенствования и процесс культурного развития – непрерывные, диалектически развивающиеся, и «предела развития личности» не существует [3].

В совершенствовании будущего педагога рассматриваются два плана: личностный (самовоспитание) и деятельностный (самообразование). Личностный план реализуется посредством направленности активности человека на систематическое формирование, развитие положительных качеств и устранение отрицательных. В деятельностный же план включается обновление и совершенствование имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков для достижения желаемого уровня профессиональной компетентности.

Так, Л. А. Коростылева, исследующая проблему самореализации личности, отмечает, что самореализация невозможна без самосовершенствования. Отметим, что автор не дает определения понятию «самосовершенствование», а оперирует определением, данным К. А. Абульхановой-Славской, по мнению которой самосовершенствование есть своего рода высшая стадия развития зрелой личности, результат личностного роста и развития [3]. Отметим, что понимание явления самосовершенствования личности, как ее приобщения к культуре, постоянного повышения уровня своих знаний и активной реализации себя в жизни, вписывается в когнитивный компонент готовности будущего педагога к профессиональному совершенствованию.

По условиям нашего исследования, перед выпускной практикой был проведен контент-анализ высказываний студентов, позволяющий определить направления дальнейшего самосовершенствования в профессиональной деятельности. В изучении мнений участвовали 137 студентов 3-го и 4-го курсов заочного отделения факультета физического воспитания БГПУ.

На основе полученных сведений студентов нами были условно обозначены три уровня профессиональных знаний, умений и навыков студентов.

К первому уровню – «начинающий учитель» – мы отнесли студентов, в высказываниях которых преобладало следующее мнение: «я владею знаниями по предмету только в некоторых направлениях, попытки проявить творческий подход у меня чаще всего отсутствуют», «уровень моих знаний не позволяет принимать правильные решения во многих типичных ситуациях», «испытываю потребность в профессиональных методиках и технологиях», «чаще всего пытаюсь проявить творчество, но к положительному результату это приводит редко», «испытываю острую нехватку опыта и многих профессиональных знаний».

Ко второму «продвинутому» уровню мы отнесли тех студентов, у которых знания представляют достаточно целостную картину, все действия выполняются учителем успешно, но в измененных ситуациях он иногда теряется: «я использую в своей работе нестандартный подход, но чаще воз-

вращаюсь к воспроизведению указаний и рекомендаций», «все мои действия на уроках выполняются в оптимальные промежутки времени, однако в некоторых случаях я выигрываю за счет творческой переработки известных технологий и методик».

К третьему, «высокому» уровню, со всей уверенностью можно отнести студентов, обладающих обширными и глубокими знаниями, а отдельные элементы этих знаний носят авторский характер и обладают достаточной новизной.

Разброс профессиональных уровней студентов, в процентном отношении следующий: «начинающий учитель» – 30 %, «продвинутый уровень» – 43 % и «высокий уровень» – 27 %.

Данный контент-анализ с определением уровней знаний и умений будущего учителя можно использовать при оценке эффективности какой-либо новой технологии или в определении условий, при которых можно делать установку каждому уровню на самосовершенствование.

На основе психолого-педагогического анализа сущностных характеристик основных компонентов профессионального самосовершенствования и обобщенного опроса студентов – будущих педагогов, можно выделить систему педагогических условий, способствующих самосовершенствованию личности будущего педагога. К важным условиям самосовершенствования необходимо отнести:

• осознание необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самосовершенствования в профессиональном труде. Этому могут способствовать общевузовские воспитательные мероприятия, конкурсы творческих работ, фестивали педагогических идей и др.;

• в образовательном процессе университета необходима акцентуация идеи саморазвития, самосовершенствования, познавательных и творческих способностей, а также формирования социально и индивидуально значимых качеств личности обучающегося. Для этой цели в воспитательной работе куратора существуют социальные проекты, участие в волонтерской деятельности, общереспубликанских пробегах и шествиях;

• формирование субъектной позиции учителя для достижения целей личностного саморазвития и самосовершенствования, предполагающее участие в конкурсе «Студент года»;

• методическое обеспечение саморазвития будущего педагога, включающее стимулирующие методы и формы обучения, сочетающие образовательные, самообразовательные и инновационные технологии в профессиональной подготовке, чему могут способствовать конкурсные методические работы, разработка ЭУМК и электронных образовательных ресурсов, а также создание банка новейших образовательных технологий.

После определения условий университет может наметить много конкретных дел, методических находок, технологий обучения и воспитания, для того, чтобы формировать профессионализм будущего педагога с начального этапа обучения в УВО.

Итак, рассматривая вопрос о профессионализме будущего учителя, мы коснулись многих сопутствующих этому понятию явлений как непосредственно в педагогической деятельности, так и в создании условий для формирования этого качества во время педагогической практики.

Мы согласны с теми исследователями, которые утверждают, что не всегда учитель, имея глубокие профессиональные знания и теоретические умения, добивается высоких результатов на практике. Мы убеждены, что необходимы учителю навыки социально-востребованного поведения в коллективе, общения с детьми, организаторские качества, а также навыки самообразования.

Таким образом, процесс становления будущего специалиста-профессионала берет свое начало в вузовской подготовке и продолжается через всю профессиональную деятельность учителя, что позволит ему обозначить индивидуальную образовательную траекторию самосовершенствования.

Список использованных источников

1. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

2. *Рогов, Е. И.* Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

3. *Сергеева, Б. В.* Особенности профессионального самосовершенствования педагога начального образования [Электронный ресурс] / Б. В. Сергеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 3. – С. 87–99. – URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1628. – Дата доступа: 21.01.2021.

(Дата подачи: 20.02.2021 г.)

Е. М. Семёнова
Российский государственный социальный университет (филиал), Минск

Н. М. Плескачёва
Республиканский институт высшей школы, Минск

E. M. Semyonova
Russian State Social University, Branch in Minsk

N. M. Pleskachova
National Institute of Higher Education, Minsk

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЗАИМОСВЯЗИ СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ И МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BURNOUT SYNDROME AND THE MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY

В статье представлен анализ теоретических подходов к исследованию мотивации профессиональной деятельности и психического выгорания. Показано влияние выгорания на снижение роли духовных ценностей, ценностей личностного роста и творческую активность личности. Представлены результаты исследования выгорания и мотивации труда у преподавателей вышей школы. Негативные последствия психического выгорания у преподавателей проявляются в изменении мотивационной сферы. Выявлена ориентация на внешние результаты деятельности в ущерб мотивации содержанием труда.

Ключевые слова: синдром психического выгорания; мотивы; профессиональная мотивация ценности; трудовая деятельность; преподаватели высшей школы.

The article presents an analysis of theoretical approaches to the study of professional motivation and mental burnout. The influence of burnout on the decline in the role of spiritual values, values of personal growth and creative activity of the individual is shown. The article presents the results of a study of burnout and work motivation among teachers of higher school. The negative consequences of mental burnout among teachers are manifested in a change in the motivational sphere. The orientation to external results of activity to the detriment of motivation by the content of work is revealed.

Keywords: burnout syndrome; motives; professional motivation; values; work activity; higher school teachers.

Синдром психического выгорания как психологический феномен всё больше привлекает внимание теоретиков и практиков в разных отраслях психологии. Впервые на проблему психического выгорания обратили внимание американские специалисты в связи с созданием и массовым распространением социальных служб. Проведенные исследования привели к обнаружению своеобразного профессионального «стресса общения», который получил название синдрома «психического выгорания». Данный синдром стал рассматриваться как стресс-реакция на продолжительные стрессы межличностных отношений [1]. В зарубежной научной литературе появился термин «бессильный помощник», описывающий состояние психической перегрузки в социальных профессиях [2].

Основоположник идеи выгорания Кристина Маслач – социальный психолог – определила это понятие как синдром физического и эмоционального истощения, включающий развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам. В своем определении она подчеркивает, что выгорание – это не потеря творческого потенциала, не реакция на скуку, а эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением [3].

Выгорание может возникать на фоне неудовлетворенности профессиональной деятельностью, при снижении мотивации труда. Рассмотрим имеющиеся исследования о соотношении различных аспектов выгорания и мотивации профессиональной деятельности.

Так, например, закон Йеркса-Додсона, принятый как аксиома, который гласит о том, что сильная активация способствует выполнению легких и простых задач, а слабая активация – трудных и сложных задач. Внешние стимулы могут как усиливать, так и ослаблять силу мотива, кроме того, сила мотива зависит от степени осознанности и ясности объекта мотивации (закон специальной детерминации воли). Таким образом, одной из особенностей мотивации выделяют ее силу, которая влияет не только на уровень активности человека, но и на успешность проявления этой активности, в частности, эффективности деятельности [1, с. 297].

В исследовании В. Е. Орла выделены особенности проявления психологического выгорания в мотивационной сфере личности. Автор установил преимущественное воздействие выгорания на все аспекты мотивационной сферы по сравнению с обратным влиянием мотивации на исследуемый феномен [4, с. 61].

Воздействие выгорания на структуру мотивационной сферы личности на всех уровнях ее организации заключается в нарушении баланса структуры мотивации и гармоничных отношений между ее компонентами, что проявляется в ее дезинтеграции, изменении роли отдельных элементов, в выпадении некоторых из них из общей системы мотивации. В содержа-

тельном плане трансформация компонентного и структурного состава мотивационной сферы личности на индивидуально-психологическом уровне проявляется в ориентации субъекта на результаты деятельности, в ожидании скорейшего достижения цели, в отсутствии направленности на сам процесс труда и получение удовлетворения от проделанной работы [4].

На социально-психологическом и организационном уровнях смена доминирующей мотивации характеризуется исключением гуманистического компонента из ее содержания. Изменения межличностной мотивации заключаются в преобладающей роли блока «доминантно-формальных» отношений, сущность которого состоит в стремлении профессионалов к руководству другими людьми, контролю их поведения, в отсутствии потребности вступать в эмоционально-близкие отношения.

Специфика влияния выгорания на организационном уровне характеризуется снижением роли ценностей духовных, а также связанных с личностным ростом и творческой активностью; в такой ситуации доминирующими становятся материальные ценности [4].

Т. А. Саблиной, Т. В. Бутенко на примере медсестер показана взаимосвязь профессионального выгорания и трудовой мотивации [5]. Установлено, что чем большее эмоциональное истощение испытывают медсестры, тем более выраженной является внешняя направленность мотивации к труду: для них приоритетными являются факторы материального стимулирования, они более нуждаются в поддержке и покровительстве значимых лиц, стремятся к экономии затрат интеллектуальных и физических ресурсов, избегают новизны и беспокойства, отходят от профессиональных традиций, что может привести к противоречию с индивидуальными способностями, чертами характера и менталитетом.

Доказано, что с увеличением эмоционального истощения уменьшается мотивация творческого самовыражения и самореализации, морального самоуважения, служения обществу, снижается потребность в общении с другими людьми. В ходе исследования установлено, что чем более выражены признаки деперсонализации у медицинских сестер, тем сильнее проявляется внешняя направленность трудовой мотивации: приоритетными становятся материальные интересы, одновременно снижается значимость гуманистических мотивов служения, сокращается потребность в межличностном взаимодействии, возникает противоречие с профессиональными нормами и традициями. При снижении значимости собственных достижений у медсестер уменьшается альтруистическая мотивация, но, как и в первых двух случаях, возрастает роль меркантильных интересов, увеличивается дистанцирование от коллег, возникают нарушения профессиональных норм и традиций [5, с. 92].

И. А. Кураповой выделяются духовно-нравственные детерминанты эмоционального выгорания у педагогов. Установлено, что педагоги, состояв-

шиеся как субъекты педагогической деятельности (с преобладающим положительным отношением к работе), с доброжелательным и уравновешенным отношением к учащимся менее всего подвержены эмоциональному выгоранию [6].

Е. П. Ильин указывает ряд состояний человека, в которых резко уменьшается его мотивационный потенциал: «Так, при монотонности жизни, психическом пресыщении, утомлении исчезает желание выполнять работу, к которой вначале имелся положительный мотив. Но особенно сильно и длительно влияет на снижение мотивационного потенциала состояние депрессии, возникающей у здоровых людей <...> Возникает чувство беспомощности перед лицом жизненных трудностей, неуверенность в своих возможностях, сочетающиеся с чувством бесперспективности. Сила потребностей, влечений резко снижается, что приводит к пассивному поведению, безынициативности» [7, с. 43].

Г. С. Корытовой установлена отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога. Чем ближе к оптимальному мотивационный комплекс, тем больше активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов [8, с.17].

В исследовании Л. А. Копысовой обнаружена положительная корреляционная связь между формированием феномена психической дезадаптации личности и низким уровнем мотивации профессионального самосовершенствования, выражающемся, прежде всего, в отношении к себе как к профессионалу и отношении к самосовершенствованию [9].

К. С. Милевич в качестве важной причины зарождения эмоционального выгорания называет неспособность педагога поощрять себя за сопереживание и соучастие. Он не испытывает удовлетворения от альтруистической эмоциональной отдачи и переживает как показатель нравственных потерь, как утрату человечности [10, с. 102].

Профессиональная мотивация, изменение ее содержательного аспекта может быть как причиной психического выгорания, так и результатом неблагоприятного воздействия эмоционального выгорания на субъект труда.

Нами было проведено исследование, целью которого было выявить особенности мотивации профессиональной деятельности как фактора развития психического выгорания у преподавателей высших учебных заведений. В исследовании принимали участие 72 преподавателя гуманитарных дисциплин разных вузов г. Минска. Из них 54 женщины и 18 мужчин. Для решения задач исследования были использованы психодиагностические методики: методика «Определение психического выгорания» А. А. Рукавишникова [11]; методика «Мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартина [12].

По результатам исследования степени развития психического выгорания у преподавателей высших учебных заведений выявлены средние значения показателя «психоэмоциональное истощение» (27) и значения выше среднего по показателю «личностное отдаление» (27). То есть у преподавателей выявлено желание в уменьшении количества контактов с окружающими, тенденция к нетерпимости в общении, повышенная раздражительность.

По показателю «профессиональная мотивация» определено крайне высокое значение (44), что говорит о низком уровне рабочей мотивации и энтузиазма по отношению к работе, в которой есть альтруистический аспект, снижении интереса к работе, низкой самооценке профессиональной компетентности.

По индексу психического выгорания в целом выявлены также высокие значения (98), что говорит о высоком уровне психического выгорания у обследованных педагогов. Это характеризует их как неудовлетворённых отношениями в коллективе, своей работой, собой как профессионалом. У преподавателей снижена потребность в достижениях, развивается и стабилизируется чувство низкой профессиональной эффективности и отдачи.

По методике «Мотивационный профиль» Шейлы Ричи и Питера Мартина определены высокие значения факторов:

• «потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении», означающим, что у обследованных преподавателей существует высокая потребность в высокой заработной плате, желание иметь работу с хорошим набором льгот и надбавок;

• «потребность в хороших условиях труда, комфортной окружающей обстановке»;

• «потребность быть креативным, анализирующим, открытым для новых идей». Исследования Ричи и Мартина показывают, что «для индивидуумов с повышенной потребностью в креативности денежное вознаграждение в качестве мотиватора обычно не имеет большого значения». В сочетании с высоким значением фактора «потребность в высокой заработной плате» это означает, что исследуемые педагоги могут считать себя недостаточно оцененными. В сочетании с высоким значением фактора «Потребность в совершенствовании, росте и развитии» требуют совсем иного управленческого подхода. Им необходима твердая основа или административные рамки, прежде чем они смогут работать в условиях неопределенности или почувствуют себя в обстановке настолько комфортной, что заработает их воображение [12];

• «потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности». Это показатель желания самостоятельности, независимости и самосовершенствования. Потребность в совершенствовании играет для педагогов важную роль, но они будут очень осторожны и тщательно взвешивать все

варианты, прежде чем решиться рисковать своим финансовым благополучием. Если, по их мнению, работа не может обеспечить их развития и совершенствования, они будут находиться в состоянии постоянного напряжения, вероятно, ощущая свою неспособность продуктивно работать. Они не готовы легко отказаться от финансовых преимуществ работы в данной организации, но основная часть их энергии будет направляться на поиски другой работы или просто на то, чтобы оставить данную работу.

Для выявления зависимости влияния мотивационной потребности на психическое выгорание у преподавателей использовался однофакторный дисперсионный анализ.

Рассмотрим взаимодействие мотивационного фактора «потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности» и показателей психического выгорания. Дисперсионный анализ показал наличие значимых взаимодействий переменных «Психическое истощение» ($p = 0{,}004665$), переменной «Личностное отдаление» ($p = 0{,}021159$), переменной «Профессиональная мотивация» ($p = 0{,}035156$), переменной «Индекс психического выгорания» ($p = 0{,}014475$). Выявлено значимое влияние показателя «потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности» на развитие всех показателей психического выгорания.

Так как зависимость развития симптомов психического выгорания от показателя «потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности» оказалась значимой, то далее рассматривались различия между факторами по данным параметрам. Таблица 1 отражает результаты расчетов апостериорного критерия Дункана по шкалам психического выгорания и показателя «потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности».

Анализ полученных данных позволяет заключить, что между изучаемыми признаками – психическое истощение, личностное отдаление, индекс психического выгорания и «потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности» – существует значимая зависимость. Низкие значения рассматриваемого мотивационного фактора способствуют развитию психического истощения, личностного отдаления и индекса психического выгорания. Среднее и высокие значения потребности в совершенствовании, росте и развитии как личности не вызывают психического истощения и личностного отдаления.

Чем выше «потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности», тем выше неудовлетворённость работой. На личностном уровне это проявляется в неудовлетворённости собой в профессиональном плане, чувстве низкой профессиональной эффективности и отдачи. На мотивационном уровне происходит снижение потребности в профессиональных достижениях.

Таблица 1

Результаты расчетов апостериорного критерия Дункана по показателям психического выгорания и потребности в совершенствовании, росте и развитии как личности

Психическое истощение и потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности			
Показатели	{1}	{2}	{3}
	M = 28,571	M = 25,333	M = 37,273
высокие {1}		0,460190	**0,049941**
средние {2}	0,460190		**0,010666**
низкие {3}	**0,049941**	**0,010666**	
Личностное отдаление и потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности			
Показатели	{1}	{2}	{3}
	M = 28,286	**M = 25,130**	**M = 33,273**
высокие {1}		**0,382819**	**0,169616**
средние {2}	**0,382819**		**0,034318**
низкие {3}	**0,169616**	**0,034318**	
Профессиональная мотивация и потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности			
Показатели	{1}	{2}	{3}
	M = 47,571	**M = 44,611**	**M = 39,909**
высокие {1}		**0,265969**	**0,006851**
средние {2}	**0,265969**		**0,079310**
низкие {3}	**0,006851**	**0,079310**	
Индекс психического выгорания и потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности			
Показатели	{1}	{2}	{3}
	M = 104,43	**M = 95,074**	**M = 110,45**
высокие {1}		**0,171082**	**0,376042**
средние {2}	**0,171082**		**0,033708**
низкие {3}	**0,376042**	**0,033708**	

Значение интегрального показателя выгорания остается на низком уровне при среднем значении фактора «потребность в совершенствовании, ро-

сте и развитии как личности». Снижение потребности в совершенствовании, росте и развитии как личности останавливает развитие выгорания.

Таким образом, негативные последствия психического выгорания у преподавателей проявляются в изменении мотивационной сферы. Можно судить о снижении роли внутриличностных ценностей, связанных с саморазвитием и активностью личности. У преподавателей проявляется ориентация на внешние результаты деятельности в ущерб мотивации содержанием труда и получением удовлетворения от работы. Трансформация компонентов мотивационной сферы состоит в смене доминирующей мотивации в процессе профессиональной деятельности, которая характеризуется преимущественной ориентацией на внешние стимулы.

Таким образом, существующие исследования отмечают взаимосвязь СЭВ и мотивации профессиональной деятельности. Изменения на всех уровнях организации мотивационной сферы личности происходят под влиянием выгорания. В содержательном плане трансформация мотивационной сферы личности на индивидуально-психологическом уровне проявляется в ориентации субъекта на результаты деятельности, в отсутствии направленности на сам процесс труда и получение удовлетворения от проделанной работы. Снижается мотивация творческой деятельности, мотивация достижения, доминируют внешние мотивы профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. *Ильин, Е. П.* Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.

2. *Olkinuora, M.* Stress symptoms, burnout and suicidal thoughts in Finnish physicians / M. Olkinuora // Social psychiatric epidemiology. – 1990. – Vol. 25. – P. 81–86.

3. *Орел, В. Е.* Синдром психического выгорания: мифы и реальность / В. Е. Орёл. – Х.: Гуманитарный центр, 2014. – 296 с.

4. *Орел, Е. В.* Особенности проявления психологического выгорания в мотивационной сфере личности / В. Е. Орёл // Вестник ТГПУ. – 2005. – № 1. – С. 55–62.

5. *Саблина, Т. А.* Профессиональное выгорание и трудовая мотивация медицинских сестер / Т. А.Саблина, Т. В. Бутенко // Вестник МГГУ имени М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 3. – С. 86–92.

6. *Курапова, И. А.* Духовно-нравственные детерминанты эмоционального выгорания у педагогов / И. А. Курапова // Вестник АГУ. Серия 3. Педагогика и психология. – 2009. – Вып. 2. – С. 209–214.

7. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

8. *Корытова, Г. С.* Профессиональная деформация личности в педагогической деятельности / Г. С. Корытова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. № 1(142). – С. 13–18.

9. *Копысова, Л. А.* Развитие мотивации профессиональной деятельности у обучающихся в вузах / Л. А. Копысова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 2. – С. 23–26.

10. *Милевич, К. С.* К вопросу о формировании синдрома эмоционального выгорания в педагогическом общении / К. С. Милевич // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 1. – С. 102–104.

11. *Фетискин, Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во ин-та Психотерапии, 2002. – С. 488.

12. *Ричи, Ш.* Управление мотивацией / Ш. Ричи, П. Мартин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 399 с.

(Дата подачи: 27.02.2021 г.)

М. В. Сидорова, Е. С. Макеева
Белорусский государственный экономический университет, Минск

M. V. Sidorova, E. S. Makeeva
Belarusian State Economic University, Minsk

УДК 159.9.072

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND STRATEGIES FOR OVERCOMING STRESSFUL SITUATIONS OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

Одной из характеристик конкурентоспособной личности является формирование высокого уровня социально-психологической адаптации, которая определяется различными свойствами и характеристиками личности. В статье представлен анализ понятий «социально-психологическая адаптация» и «стратегии преодоления стрессовых ситуаций»; дана характеристика взаимосвязи адаптированности – дезадаптированности личности и стратегий преодоления стрессовых ситуаций студентов; описан тип «совладающего профиля» студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; адаптированность; дезадаптированность; ресурсный подход; стратегии преодоления стресса; совладающий профиль.

One of the characteristics of a competitive personality is the formation of a high level of socio-psychological adaptation, which is determined by various properties and characteristics of the personality. The article analyzes the concepts of «socio-psychological adaptation» and «strategies for overcoming stressful situations»; characterizes the relationship between adaptation – maladaptation of the individual and strategies for overcoming stressful situations of students; describes the type of «coping profile» of students of economic specialties.

Keywords: socio-psychological adaptation; adaptability; maladaptation; resource approach; strategies for overcoming stress; coping profile.

Современная модель высшего образования связана с развитием и реализацией личностных ресурсов человека, индивидуализацией его образовательной траектории, ресурсным обеспечением организации учебно-воспитательного процесса в целях самореализации обучающихся. В настоящее время проблема подготовки конкурентоспособных выпускников является первостепенной задачей, одним из актуальных направлений высшего образования Республики Беларусь. Подготовка конкурентоспособной личности предполагает не только овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и формирование высокого уровня социально-психологической адаптации, которая определяет процесс установления оптимального соответствия личности и условий социальной среды в ходе осуществления определенной деятельности, позволяет удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели. Высокая адаптивность, т. е. степень приспособленности личности к жизни в социуме, помогает ослабить и устранить внутреннее психическое напряжение, тревожность, беспокойство, возникающее у человека при взаимодействии с другими людьми и обществом в целом.

Адаптация является междисциплинарным, общенаучным понятием, предметом исследования многих научных направлений. Существует множество подходов к проблеме социально-психологической адаптации и факторов ее определяющих.

Впервые вопрос о ее изучении был сформулирован древнегреческим философом Аристотелем, который пришел к выводу о том, что во взаимодействии организмов и условий окружающей среды существует всеобщая целесообразность [1]. Дальнейшее изучение адаптации осуществлялось в русле эволюционных идей Ч. Дарвина, который конкретизировал проблему целесообразности адаптации, говоря о её относительности. Адаптация, происходящая в одних условиях окружающей среды, теряет свою актуальность при изменении этих условий. В новых условиях естественный отбор изменяет направление, в результате чего образуются новые виды и признаки адаптации.

В психологии адаптация рассматривается как состояние, процесс, свойство или результат деятельности, который возникает при определенных условиях, длится в течение определенного периода и способствует установлению равновесия между системами, которые адаптируются (А. Адлер, И. А. Александров, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, В. Г. Крысько, М. Мид, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, А. А. Реан, Г. Селье, З. Фрейд и др.).

С точки зрения нашего исследования интересны идеи гуманистической психологии и ресурсного подхода. Согласно гуманистической психологии нормальное существование в обществе и хорошая «психическая регуляция» имеют место тогда, когда концепция самости может ассимилировать весь сенсорный опыт и внутренние ощущения организма. При этом регулируя

свое поведение, выполняя новые социальные и межличностные роли, человек меняет (или вырабатывает новые) социальные регуляторы поведения, определяющие выбор стратегии преодоления трудностей в процессе адаптации. Человек при этом испытывает тревогу, страх, беспокойство, подавленность, что нарушает нормальную деятельность, мешая адекватно реагировать на окружающую действительность [1]. С позиции ресурсного подхода стресс возникает в результате реальной или воображаемой потери части ресурсов, которые включают поведенческую активность, соматические и психические возможности, личностные характеристики, вегетативные и обменные процессы, что требует адаптации личности к новым условиям.

С. Хобфолл [2] в осмыслении принципов использования копинг-ресурсов для предотвращения и профилактики эмоционального выгорания рассматривал концепцию психологического стресса и «консервации» ресурсов, согласно которой стресс возникает в ситуациях, представляющих угрозу потери ресурсов; в ситуациях фактической потери ресурсов; в ситуациях отсутствия адекватного возмещения истраченных ресурсов, когда вложение личных ресурсов для достижения желаемого значительно превышает получаемый результат. Таким образом, для повышения стрессоустойчивости важным оказывается накопление (консервация) ресурсов даже тогда, когда нет действующего стресса.

С. А. Хазова [2] отмечает, что существует два направления в исследовании ресурсов совладающего поведения: транзактный и интегрированный. С точки зрения транзактного подхода в исследованиях акцентируется внимание на совокупности ресурсов человека (на изучении свойств личности как ресурсов и на сравнении психологических характеристик людей, выстоявших в критических для благополучия человека условиях), а интегрированный подход ориентирован на управление ресурсами, эффективное их использование, необходимость осознавания человеком и актуализации имеющихся у него ресурсов.

Индивидуальные ресурсы человека связаны с интеллектуальным развитием, особенностями мотивационной и эмоциональной сферы, волевыми характеристиками личности, а также эффективно действующими стратегиями преодоления стрессовых ситуаций. В свою очередь, успешная адаптация личности к различным условиям зависит от имеющихся у нее индивидуальных ресурсов.

Целью нашего исследования было определить характер связи между уровнем адаптированности – дезадаптированности личности и стратегиями преодоления стрессовых ситуаций; а также, выявить и описать тип «совладающего профиля» студентов-экономистов.

В исследовании приняли участие студенты 1-го курса учетно-экономического факультета УО «Белорусский государственный экономический

университет». Общий объем выборки составил 60 человек. Из них: девушки – 44 человека (72, 5 %), юноши – 16 человек (17, 5 %) в возрасте 17–18 лет.

Для определения уровня адаптированности – дезадаптированности личности студентов использовался опросник «Социально-психологической адаптации» К. Роджерса – Р. Даймонда, в адаптации Т. В. Снегиревой [3], стратегии совладания со стрессом выявлялись посредством методики «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла, в адаптации Н. Е. Водопьяновой [4].

Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о доминировании в анализируемой выборке, испытуемых с выраженностью шкалы «Дезадаптированность» (41 чел. – 68,3 %). Это позволяет выявить у большинства студентов-экономистов личностную незрелость, защитные барьеры в осмыслении жизненного опыта, проблемы с принятием собственного «Я» и других людей, трудности в объективной оценке сложившейся ситуации и негибкости в принятии решений (рис. 1).

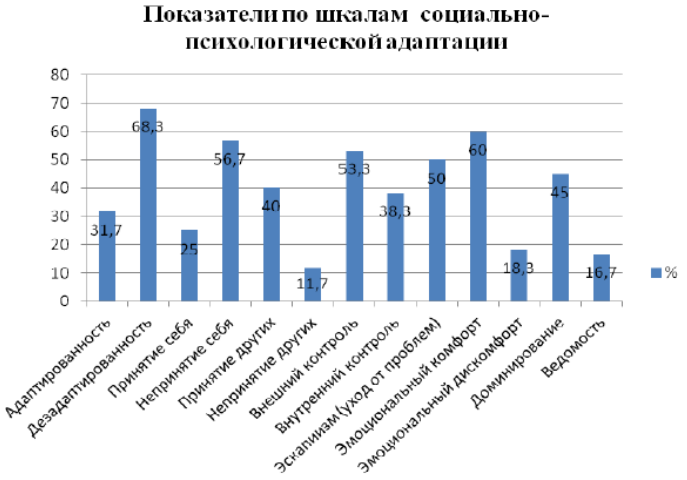

Рис. 1. **Показатели по шкалам социально-психологической адаптации для студентов-экономистов**

Гораздо реже среди будущих экономистов встречаются испытуемые с высоким показателем шкалы «Адаптированность» (19 чел. – 31,7 %). Это говорит о наличии у них личностной активности, реалистичной оценки себя и окружающей действительности, чувства собственного достоинства и умения уважать других людей, понимания собственных проблем и стремления справиться с ними.

Для доказательства значимости различий между группами «Адаптированность» и «Дезадаптированность» нами применялся Хи-квадрат критерий Пирсона, показатель которого, полученный в исследовании ($\chi^2 = 11,1$) позволил обнаружить достоверные различия в выборке студентов-экономистов на 5%-ом уровне значимости.

По остальным показателям методики «Социально-психологической адаптации» в выборке студентов-экономистов наблюдаются следующие результаты. Среди будущих экономистов чаще встречаются испытуемые с высокими баллами по шкалам «Неприятие себя» (34 чел. – 56,7 %), «Эмоциональный комфорт» (36 чел. – 60,0 %), «Внешний контроль» (32 чел. – 53,3 %) и «Эскапизм (уход от проблем)» (30 чел. – 50,0 %). Такие показатели указывают на наличие у студентов неудовлетворенности собой, экстернального локуса контроля, а именно, склонности приписывать ответственность за собственные поступки внешним обстоятельствам, а также, попыток избежать проблемных ситуаций. И все это на фоне определенности в эмоциональном отношении к окружающей действительности, сопровождаемом активностью и позитивным настроением.

Реже в анализируемой выборке встречаются студенты с выраженностью шкал «Доминирование» (27 чел. – 45,0 %), «Принятие других» (24 чел. – 40,0 %) и «Внутренний контроль» (23 чел. – 38,3 %). Эти данные говорят о присутствии у части испытуемых стремления к лидерству, реализуемому зачастую за счет окружающих, ярко выраженной потребности в общении и совместной деятельности, а также, интернального локуса контроля, позволяющего будущим экономистам брать ответственность за собственные поступки на себя.

Менее среди студентов-экономистов распространены испытуемые с выраженностью показателей «Принятие себя» (15 чел. – 25,0 %), «Эмоциональный дискомфорт» (11 чел. – 18,3 %), «Ведомость» (10 чел. – 16,7 %), «Непринятие других» (7 чел. – 11,7 %). Это свидетельствует о наличии у них удовлетворенности собой при неопределенном эмоциональном отношении к реальности, общей пассивности и стремления подчиняться людям и ситуациям.

Дальнейший анализ результатов исследования позволил составить «совладающий профиль» студентов-экономистов (рис. 2).

В частности, испытуемые данной выборки чаще всего используют такие стратегии преодоления как: «импульсивные действия» (40 чел. – 66,7 %), «вступление в социальный контакт» (35 чел. – 58,3 %) и «поиск социальной поддержки» (27 чел. – 45,0 %). Это говорит о наличии у будущих экономистов, с одной стороны тенденции к необдуманным действиям под влиянием аффекта, а с другой стороны – ориентации на взаимодействие с окружающими людьми для более эффективного разрешения проблем; а также, о привлечении внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки в стрессовой ситуации.

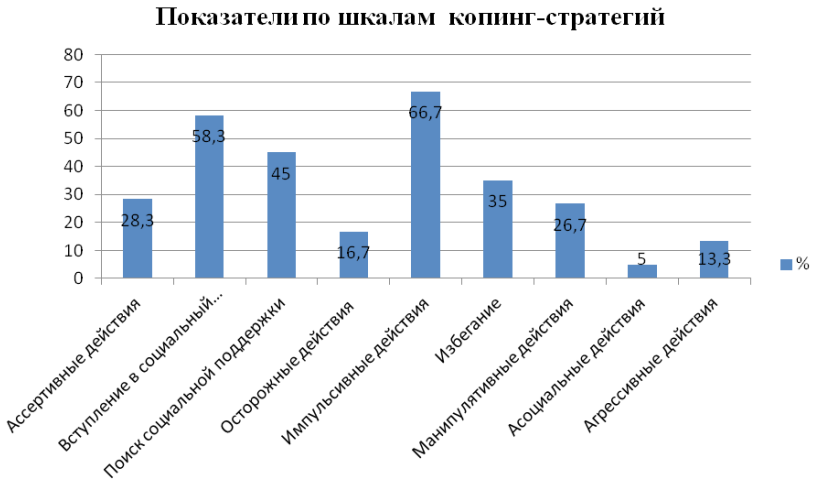

Рис. 2. **Показатели по шкалам копинг-стратегий студентов-экономистов**

Гораздо реже среди студентов-экономистов встречаются испытуемые, использующие в трудной жизненной ситуации стратегии «избегания» (21 чел. – 35,0 %), «ассертивные действия» (17 чел – 28,3 %) и «манипулятивные действия» (16 чел. – 26,7 %). Это свидетельствует о наличии у части испытуемых данной выборки противоположных тенденций. В частности, с одной стороны, «закрытие» своей позиции и желание уйти от ответственности за принятие решения в стрессовой ситуации, что может выражаться и через использование некоторых пассивных способов (например, злоупотребление алкоголем и наркотиками). А с другой стороны, «принятие на себя ответственности за собственное поведение» и уверенность в собственных силах.

Практически не распространены в анализируемой выборке студенты с выраженностью механизмов «осторожные действия» (социальная несмелость и неуверенность в собственных силах) – (10 чел. – 16,7 %); «агрессивные действия» (давление, отказ от поиска альтернативных решений, конфронтация и соперничество) – (8 чел. – 13,3 %); и «асоциальные действия» (жесткие, догматические, циничные, негуманные действия в отношении других людей) – (3 чел. – 5,0 %).

Данная методика также позволила оценить степень конструктивности преодолевающего поведения будущих экономистов. Так, «Индекс конструктивности стратегий преодолевающего поведения» (ИК), представляющий собой соотношение между суммой показателей шкал «ассертивные действия», «вступление в социальный контакт» и «поиск социальной поддержки» к сумме шкал «избегание», «асоциальные действия» и «агрессивные

действия», имеет в рамках нашего исследования показатель равный 1,2 [2]. Это указывает на достаточно высокую конструктивность совладающего поведения большинства испытуемых.

Для доказательства гипотезы нашего исследования мы использовали корреляционный анализ Пирсона, который позволил установить наличие прямой связи между показателем «адаптированности» и стратегиями «поиск социальной поддержки» ($r = 0,42$, $p \leq 0,05$), «ассертивные действия» ($r = 0,58$, $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о готовности части будущих экономистов в трудных жизненных ситуациях брать ответственность за собственное поведение на себя; а также, привлекать внешние (социальные) ресурсы, поиск информационной, эмоциональной и действенной поддержки с целью решения возникающих проблем.

При анализе данных исследования нами также было обнаружено наличие прямой связи между показателем «дезадаптированость» и такими совладающими механизмами, как «осторожные действия» ($r = 0,37$, $p \leq 0,05$), и «избегание» ($r = 0,46$, $p \leq 0,05$). Это говорит о присутствии у студентов-экономистов неуверенности в собственных силах, желания уйти от ответственности за принятие решения в проблемной ситуации, что может выражаться через использование некоторых пассивных способов (например, злоупотребление алкоголем, психотропными веществами и т. д.).

Мы также обнаружили наличие обратной корреляционной связи между «адаптированностью» и стратегией «агрессивные действия» ($r = -0,38$, $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что чем выше личностная зрелость испытуемых, тем реже будущие экономисты уходят от решения проблем и демонстрируют агрессивное поведение. Наличие обратной корреляционной зависимости между «дезадаптированностью» и стратегией «вступление в социальный контакт» ($r = -0, 54$, $p \leq 0,05$), позволяет нам утверждать, что студенты-экономисты, ориентированные на взаимодействие с окружающими людьми для более эффективного разрешения проблем, не склонны к защитному игнорированию реальности, а также, принимают себя и других людей такими, какие они есть. Полученные результаты свидетельствуют о том, что выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение на 5%- и 1%-ом уровнях статистической значимости.

Таким образом, на основе теоретического анализа литературы и результатов проведенного эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы.

В выборке студентов-экономистов чаще встречаются испытуемые с высоким показателем «Дезадаптированностьи», «Неприятия себя», «Эмоционального комфорта», «Внешнего контроля» и «Эскапизма (ухода от проблем)». «Совладающий профиль» личности будущих экономистов представлен стратегиями: «импульсивные действия», «вступление в социальный контакт» и «поиск социальной поддержки». При определении существова-

ния статистической связи между показателями «Адаптированность» – «Дезадаптированность» и стратегиями преодоления стрессовых ситуаций в анализируемой выборке было установлено, что чем выше уровень дезадаптированности испытуемых, тем чаще они используют совладающие механизмы «осторожные действия» и «избегание». И наоборот, чем выше показатель «адаптированности», тем чаще студенты-экономисты в трудных жизненных ситуациях прибегают к стратегиям «поиск социальной поддержки», «вступление в социальный контакт» и «ассертивные действия».

С помощью социально-психологической адаптации ослабляются и устраняются внутреннее психическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникающие у человека при взаимодействии его с другими людьми и обществом в целом. С другой стороны, развитие и преодоление стресса являются не только этапами целостного адаптационного процесса, но и специфично отражаются в нем.

Успешность управления стрессорами и уровень адаптации личности напрямую зависит от характера и степени наличных и доступных ресурсов. Образовательные ресурсы – это материальные, духовные, временные и другие средства развития человеческого потенциала, среды и деятельности человека. Образовательные ресурсы не только обеспечивают учебно-профессиональную адаптацию и мотивацию обучающихся, но и выполняют другие педагогически целесообразные функции: выращивание и развитие универсальных способностей и компетенций человека, усвоение предметного содержания, освоение нравственного поведения. С другой стороны, имеющиеся индивидуальные ресурсы студентов при организации благоприятных условий являются эффективным фактором формирования конкурентоспособной личности будущего выпускника.

Список использованных источников

1. *Александров, И. А.* Понятие адаптации с точки зрения психологии / И. А. Александров. – Молодой ученый. – 2018. – № 22(208). – С. 283–285.

2. *Хазова, С. А.* Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования / С. А. Хазова // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. – 2013. – № 5. – С. 188–191.

3. *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. – С. 193–197.

4. *Водопьянова, Н. Е.* Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2016. – С. 34–40.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Ю. М. Солодуха
Национальный институт образования, Минск

Y. M. Solodukha
The National Institute of Education, Minsk

УДК 159.923.2

СТАТУСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ

PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL IDENTITY STATUSES AT DIFFERENT STAGES OF ITS FORMATION.

Статья посвящена исследованию профессиональной идентичности психологов и ее статусов. Для анализа особенностей профессиональной идентичности использовались пять ее статусов: диффузная идентичность, предрешенная (преждевременная) идентичность, мораторий, достигнутая идентичность, псевдоидентичность. В статье рассматриваются особенности выделенных статусов у студентов 1, 3, 4 и 5 курсов, а также работающих специалистов, полученные данные сравниваются с ранее описанными результатами.

Ключевые слова: профессиональная идентичность психолога; статус профессиональной идентичности; психолог; диффузная идентичность, предрешенная (преждевременная) идентичность; мораторий, достигнутая идентичность; псевдоидентичность.

The article is dedicated to the psychologists' professional identity research. Five statuses of professional identity were used to analyze professional identity peculiarities: identity diffusion, foreclosure identity, moratorium, identity achievement, pseudo-identity. The peculiarities of the derived statuses at different stages of studying psychology (1, 3, 4, 5 years) and the work stage are discussed in the article.

Keywords: psychologist's professional identity; professional identity status; psychologist, identity diffusion; foreclosure identity; moratorium; identity achievement; pseudo-identity.

Проблема профессиональной идентичности специалиста приобретает особую актуальность в настоящее время. Основные мировые тенденции развития экономики и общества определяют особенности современного образования: виртуализация различных сфер жизни, активное использование социальных сетей, интеграция информационных пространств открывают новые возможности для обучения и ведения бизнеса.

В области психологии и оказания психологической помощи сегодня также наблюдается активное использование информационных технологий, сети Интернет и ее ресурсов, мобильность психологических кадров. Так, получить дополнительные знания можно на онлайн-семинарах или вебинарах, профессиональная супервизия или профессиональное общение с коллегами часто организуется с использованием сети Интернет, как и оказание

профессиональной психологической помощи – психолог может работать в индивидуальном или групповом формате с людьми из разных стран. Таким образом, подготовка современных психологов как в плане знаний, умений и навыков, так и личностных характеристик, должна отвечать самым высоким требованиям. Системой внутренних координат, включающей в себя эти профессиональные и личностные характеристики, является профессиональная идентичность.

Наше исследование посвящено особенностям профессиональной идентичности. В структуре профессиональной идентичности мы выделяем профессиональный образ Я и образ Другого. Как писал, С. Л. Рубинштейн, «Я» не может быть раскрыто только как объект непосредственного осознания, но и через восприятие другого и восприятие нашего Я другим: мое отношение к себе опосредовано как моим отношением к другим, так и отношением ко мне другого [1, с. 353]. В исследовании приняли участие студенты 1, 3, 4, 5 курсов БГПУ, БрГУ, специалисты социально-психологических центров вузов. В результате исследования мы выделили четыре профессиональных образа Я, четыре образа клиента, а также определенные их сочетания. Полученные результаты были представлены нами ранее [2–8].

В данной статье мы представили результаты дополнительного исследования профессиональной идентичности психологов с точки зрения определенных ее статусов, опираясь на идеи Дж. Марсиа и Л. Б. Шнейдер, а также сравнили с полученными нами ранее данными по профессиональному образу Я и образу клиента в структуре профессиональной идентичности. Следует отметить, что в связи с вступлением Беларуси в Болонский процесс и сокращению времени обучения в вузах, нами проводилось исследование студентов-психологов 4 курса БГПУ и сравнение их со студентами 3 и 5 курсов. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что сокращение времени обучения не оказывает критического влияния на формирование профессионального образа Я и образа клиента [9]. Таким образом, мы объединяем студентов 4 и 5 курсов в одну группу – выпускной курс.

В своей статусной модели идентичности Дж. Марсиа определил идентичность в целом как структуру эго, внутри которой определенным образом организованы потребности, убеждения, способности и индивидуальная история [9]. Автор выдвинул предположение, в ситуации социального выбора данная структура актуализируется и проявляется через определенные паттерны решения проблем, что в свою очередь вносит вклад в развитие идентичности.

Л. Б. Шнейдер определяет статус профессиональной идентичности, в котором находится студент в процессе профессионального обучения и работающий специалист в процессе профессиональной деятельности, как состояние, характеризующееся наличием или отсутствием кризиса

идентичности, а также наличием или отсутствием единиц идентичности – личностно значимых целей, ценностей и убеждений [10]. На наш взгляд, формирование статуса профессиональной идентичности основывается на осуществлении выбора профессии (или выбора дальнейшего профессионального развития у работающих специалистов или в процессе обучения) и принятии на себя определенных обязательств. Такой выбор может сопровождаться переживанием кризиса и совершением активных попыток его преодолеть, либо характеризоваться отсутствием кризиса. Таким образом, каждый статус профессиональной идентичности можно рассматривать еще и как стадию ее формирования.

Дж. Марсиа выделяет четыре статуса идентичности [9], а Л. Б. Шнейдер добавляет к ним пятый [10, с. 65–68]. Ниже представим краткую характеристику каждого статуса.

Достигнутая идентичность возникает при позитивном преодолении кризиса профессионального самоопределения. В результате кризиса формируется позитивное самоотношение и осознание себя представителем определенной профессии, компоненты профессиональной идентичности обеспечивают человеку чувство направленности и осмысленности жизни. Л. Б. Шнейдер выделяет следующие критерии достигнутой идентичности: представление о том, что Я как профессионал способен вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание; ощущение ценности собственной личности; уверенность в себе при высокой внутренней напряженности; осознание своих трудностей и др. [10, с. 65–68].

Мораторий – состояние кризиса профессиональной идентичности, в котором человек активно пытается этот кризис разрешить. Обычно большинство людей после кризиса переходят к состоянию достигнутой идентичности, реже – к преждевременной.

По мнению Л. Б. Шнейдер, достигнутая идентичность и мораторий взаимосвязаны с более сложными интересами, более развитой рефлексией, высоким уровнем самоуважения, более низким уровнем тревожности [10, с. 65–68].

Преждевременная идентичность является результатом идентификации с родителями или другими значимыми людьми, а не появляется в результате самостоятельного поиска и выбора, переживания кризиса. Такую идентичность можно назвать навязанной, ее компоненты могут полностью отражать чужие ожидания [10].

Диффузная идентичность – это статус идентичности, при котором наблюдается потеря интереса к своему внутреннему миру, нежелание меняться (ригидность Я-концепции), заниженная самооценка, компоненты идентичности отсутствуют. При диффузной идентичности кризиса не было совсем, либо человек оказался неспособным решить возникшие проблемы.

При этом отсутствие ясного чувства идентичности может вызывать тревогу, апатию, отчуждение и др. Человек с диффузной идентичностью может вступить в стадию моратория и затем перейти к зрелой идентичности [10].

Псевдоидентичность (псевдопозитивная идентичность) – либо стабильное отрицание своей уникальности, либо, напротив, ее преувеличение, стереотипное предъявление своего профессионального Я. С одной стороны, псевдоидентичность характеризуется гипертрофированностью механизмов идентификации и обособления, низкой рефлексией, болезненным принятием критики в свой адрес. С другой стороны, в некоторых случаях такую идентичность можно описывать как гиперидентичность вследствие тотального поглощения статусом, ролью, работой, при высоко положительном оценивании собственных качеств и стремлении достичь цели любыми средствами [10].

Для выявления статусов профессиональной идентичности мы использовали методику Л. Б. Шнейдер [10]. Результаты представлены в таблице (количество человек в % от каждой группы), которые далее мы сравним с полученными ранее данными.

Таблица

Статусы профессиональной идентичности, %

	Преждевременная	**Диффузная**	**Мораторий**	**Достигнутая позитивная**	**Псевдоидентичность**
1 курс	22,3	29,1	15,5	18,4	14,6
3 курс	15,7	18,1	20,5	26,5	19,3
Выпускной курс	15,1	18,3	26,9	21,5	18,3
Специалист	8,7	14,5	23,2	36,2	17,4

Наибольшее количество студентов 1-го курса получили статус диффузной идентичности (29,1 %). Данный факт означает, что у первокурсников еще отсутствует ясное представление о себе, профессии, клиенте, нет четких профессиональных целей. 22,3 % первокурсников имеют преждевременную идентичность, что говорит о ее формировании в результате идентификации с родителями, преподавателями или другими значимыми людьми.

В данном случае самостоятельный профессиональный поиск и выбор не были совершены.

Статус псевдоидентичности получили 14,6 % первокурсников. На наш взгляд, на первом курсе данный статус выражается в низкой рефлексии, гиперидентификации со статусом психолога, чрезмерной поглощенности своей профессиональной ролью. Они всячески подчеркивают свою приверженность профессии, погруженность в нее. Это своеобразное демонстративное поведение, которое базируется на фантазиях и проекциях, так как первокурсники не обладают набором тех профессионально-личностных качеств, которые они себе приписывают. Иногда это временное явление, которое встречается на стадии обучения и обусловлено желанием получить признание как профессионала от референтного социального окружения.

Полученные результаты согласуются с представленными нами ранее данными. Так, у студентов 1-го курса преобладающими образами себя как профессионала являются «Неудовлетворенный-дезадаптированный» и «Неуверенный-аутоагрессивный». Данные образы характеризуются, в основном, неуверенностью в себе и неверием в себя, наличием внутренних конфликтов и переживаний, заниженной самооценкой, конфликтами между уровнем притязаний и реальными достижениями, а также противоречивостью, зависимостью от значимых других, нетерпимостью к критике. При этом в своем профессиональном Я первокурсники выделяют такие характеристики как психологическое здоровье, гармоничность, уверенность в себе. Можно предположить, что они относятся скорее к идеальным, стереотипизированным, которые возникают у человека вследствие гиперидентификации с образом «грандиозного психолога» на фоне усвоения знаний и установок о психологе, как спасателе [7, с. 364]. Следует также отметить, что образ клиента на 1 курсе включает в себя такие характеристики как нуждаемость в руководстве, лечении, научении и воспитании, незрелость, поляризованность, и является наиболее размытым по сравнению с другими курсами или специалистами [2; 3; 8], что также говорит о диффузии идентичности (недостаточно сформированные представления) или преждевременной идентичности (достаточно стереотипные представления о клиентах).

При этом часть первокурсников либо успешно преодолели кризис самоопределения, либо в данный момент его переживают. 18,4 % получили статус достигнутой идентичности, что говорит об успешном преодолении кризиса профессионального самоопределения. При этом есть ощущение ценности своего профессионального Я, которое обеспечивает чувство направленности и осмысленности жизни. Мораторий идентичности был выявлен у 15,5 % студентов 1-го курса. Мораторий предполагает переживание кризиса профессиональной идентичности, высокий уровень тревожности и рефлексии.

Наибольшее количество студентов 3-го курса (26,5 %) получили статус достигнутой идентичности, а наименьшее количество (15,7 %) – преждевременной идентичности. Это говорит о более позитивном профессиональном самоотношении, сформированности определенных профессиональных представлений о себе, осмысленности профессиональной жизни. Мы писали ранее, что преобладающим профессиональным образом Я на третьем курсе является образ «Стабильный-уверенный». Данное представление о своем профессиональном Я характеризуется уверенностью в себе, целеустремленностью, целостностью, самоуважением и самопринятием, профессиональное Я переживается как внутренний стержень, позволяющий гармонично интегрировать личностные и профессионально-значимые характеристики [7, с. 364]. Преобладающим образом клиента является образ «Уникальная личность, нуждающаяся в эффективной адаптации», что также свидетельствует о научные психологические знания постепенно заменяют житейские представления студентов о психологической помощи и клиентах, что положительно сказывается на их профессиональной идентичности [7].

Статус моратория свидетельствует, что 20,5 % третьекурсников находятся в состоянии профессионального кризиса. С одной стороны, студенты уже имеют достаточное количество знаний о психологии; в обучении появляются практико-ориентированные предметы, психологическая практика, а также проводится личностно-ориентированная работа на практических занятиях, что позволяет последним решать внутриличностные конфликты, самосовершенствоваться и ощущать большую профессиональную уверенность. С другой стороны, возможно разочарование в профессии как таковой, понимание трудностей непосредственного применения теоретических знаний на практике, что вызывает негативные эмоции в свой адрес, снижение профессиональной самооценки и сложности в идентификации себя со своей профессиональной группой, т. е. переживание профессионального кризиса [2; 4; 6; 7].

Псевдопозитивная идентичность характерна для 19,3 % студентов. На третьем курсе это может быть связано с введением практикоориентированных дисциплин, что дает студентам возможность попробовать себя в роли психолога. При этом переоценивается значимость собственной профессиональной роли и профессионального статуса. Наблюдается гиперидентификация как поглощенность своей профессиональной ролью. Например, психологические знания начинают применяться всегда и везде, несмотря на возможную их неуместность. Профессиональный образ Я «Стабильный-уверенный» в некоторых случаях может свидетельствовать о ригидности Я-концепции, чрезмерной поглощенности профессиональной ролью и стремлению соответствовать ожиданиям окружающих в своей профессиональной роли [7]. Диффузная идентичность также достаточно представлена

на 3-ем курсе (18,1 %). Можно предположить, что при наличии общего положительного отношения к себе как к психологу у студентов отсутствует желание профессионально развиваться, теряется интерес к профессии либо возникает тревога и апатия на фоне сложностей применения знаний на практике и т. п.

На выпускном курсе возрастает количество человек со статусом мораторий профессиональной идентичности (26,9 %). Данный факт может быть связан со стрессовой ситуацией завершения обучения, разочарования в профессии, отсутствием возможности хорошего трудоустройства, сложностями в профессиональной идентификации (невозможность достичь профессионального идеала), страхом будущей профессиональной деятельностью. Результаты согласуются с полученными ранее данными. Так, более половины студентов выпускного курса получили образ себя «Противоречивый-расщепленный». Это говорит о переживании профессионального кризиса – именно в этот период студенты делают дальнейший выбор в своей профессиональной жизни. Наше исследование показало, что около 69 % студентов не планируют работать практическими психологами, 20 % собираются получить другую специальность [6, с. 52]. Переживание кризиса может также выражаться в достаточно негативном отношении к клиентам (образ «Пациент, нуждающийся в экспертной оценке, лечении и воспитании», в котором восприятие клиента и взаимодействие с ним строится исходя из позиции дистантного доминирования психолога) [7, с. 365].

21,5 % студентов выпускного курса имеют статус достигнутой профессиональной идентичности. Такому статусу будет соответствовать наиболее реалистичное представление о клиентах (образ «Уникальная личность, нуждающаяся в адаптации»), в котором базисной моделью взаимодействия с клиентом является психологическая модель [7]. Менее всего студентов имеют преждевременную идентичность (15,1 %).

У специалистов наиболее представленным является статус достигнутой профессиональной идентичности (36,2 %). Так, по нашим данным в группе специалистов-психологов наибольшую выраженность получил профессиональный образ себя «Стабильный-уверенный» [6, с. 52]. Как статус достигнутой идентичности, так и выделенный нами образ, говорят о сформированности у специалиста представлений о себе, профессиональных целей и ценностей. По полученным ранее данным, образ клиента также реалистичный («Уникальная личность, нуждающаяся в эффективной адаптации») [7]. Приписывание клиентам некоторых отрицательных качеств, а также появление у психолога негативных чувств в адрес клиента является вполне закономерным следствием контакта психолога с клиентом в процессе консультирования, что свидетельствует об адекватности профессиональной идентичности.

Мораторий профессиональной идентичности у работающих психологов (23,2 %) может быть связан, с одной стороны, с гибкостью профессионального Я, саморазвитием, желанием профессионально совершенствоваться, а с другой стороны, неудовлетворенностью собой в профессиональном плане и соответственно поиском своего профессионального предназначения. Псевдопозитивная идентичность (17,4 %) скорее связана с гиперидентификацией с профессией, переоценкой значимости своего профессионального Я и профессии в целом. Также внешняя показательная презентация себя в качестве психолога наряду с внутренней неустойчивостью профессионального Я, болезненным принятием критики в свой адрес свидетельствует о гиперкомпенсации за счет профессиональной деятельности.

Таким образом, количество статусов достигнутой идентичности увеличивается при переходе с одного этапа профессионального обучения на другой. Количество статусов диффузной и преждевременной идентичности снижается, количество статусов моратория идентичности увеличивается. Количество статусов псевдоидентичности увеличивается у студентов и снижается у работающих специалистов. Можно предположить, что достигнутая профессиональная идентичность более характерна для работающих специалистов, чем для студентов. Однако определенные колебания у первых возможны уже в рамках принятого решения относительно профессии. Это может быть связано с повышением квалификации, дополнительным обучением, расширением или углублением сферы профессиональных интересов и методов работы, желанием профессионального совершенствования, либо разочаровании в профессии, изменением жизненных обстоятельств.

Проявление кризисных ситуаций в процессе становления профессиональной идентичности является вполне закономерным. Опираясь на идеи Дж. Марсиа [11], Н. В. Антоновой [11], мы предполагаем, что процесс развития идентичности является нелинейным процессом, прекращение поисков себя и работы над собой может привести к кризису и регрессу.

Таким образом, можно сказать, что в процессе принятия и осуществления разнообразных решений относительно себя в рамках профессиональной сферы развивается структура профессиональной идентичности и ее компоненты, повышается осознание своих сильных и слабых профессиональных сторон, целенаправленности и осмысленности своей жизни в профессии.

Список использованных источников

1. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

2. *Солодуха, Ю. М.* Взаимосвязь профессиональных образов Я и образов клиента в структуре профессиональной идентичности психологов / Ю. М. Солодуха // Науч. труды Респ. ин-та высшей школы. Ист. и психол.-пед. науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2017. – С. 361–368.

3. *Солодуха, Ю. М.* Динамика профессиональных представлений психологов о себе и о клиенте в контексте оказания психологической помощи студенческой молодежи / Ю. М. Солодуха, Н.И. Олифирович // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 78–87.

4. *Солодуха, Ю. М.* Модели профессионального взаимодействия с клиентом на разных этапах профессионального развития / Ю. М. Солодуха, Н. И. Олифирович // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. – № 8. – 2010. – С. 224–234.

5. *Солодуха, Ю. М.* Психосемантический анализ представлений психолога о себе как о профессионале и о клиенте / Ю.М. Солодуха // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Ф .Беркова. – Минск: РИВШ, 2011. – Ч. 2. – Вып. 11 – С. 359–366.

6. *Солодуха, Ю. М.*Профессиональный образ Я психолога на разных этапах развития специалиста / Ю. М. Солодуха // Весці БДПУ. – 2014. – № 1. – С. 48–53. – Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія.

7. *Солодуха, Ю. М.* Представления психологов о клиентах на разных этапах профессионального становления специалиста / Ю. М. Солодуха // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2014. – Ч. 2. – Вып. 14. – С. 269–276.

8. *Солодуха, Ю. М.* Особенности профессиональной идентичности у студентов-психологов разных курсов / Ю.М. Солодуха // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей: в 3 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2018. – Ч. 3. – Вып. 18. – С. 64–72.

9. *Marcia, J. E.* Identity in adolescence / J. E. Marcia // Handbook of adolescent psychology / ed. J. Adelson – NY: John Wiley, 1980. – 852 p.

10. *Шнейдер, Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 128 с.

11. *Антонова, Н. В.* Самоопределение как механизм развития идентичности / Н. В. Антонова, В. В. Белоусова // Педагогика и психология образования. – 2011. – № 2. – С. 79–92.

(Дата подачи: 24.02.2021 г.)

В. В. Солодухо
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

V. Solodukho
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 159.9.07

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК С ПОКАЗАТЕЛЯМИ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

A MODEL OF INTERACTION OF PERSONAL CHARACTERISTICS WITH INDICATORS OF BURN OUT SYNDROME IN MEDICAL WORKERS

В статье представлены результаты изучения синдрома выгорания (СВ), социального интеллекта, личностно-адаптационного потенциала, стратегий преодолевающего поведения у медицинских работников (врачи и медицинские сестры). В результате проведенного исследования установлено, что СВ представлен у большинства обследованных респондентов. Прослеживается наличие причинно-следственной связи между переменными «синдром эмоционального выгорания» и изучаемыми личностными характеристиками.

Ключевые слова: Синдром выгорания; медицинские работники; социальный интеллект; личностно-адаптационный потенциал; стратегии преодолевающего повеления; моделирование структурными уравнениями.

The article presents the results of studying the burnout syndrome (BS), social intelligence, personality-adaptive potential, strategies of overcoming behavior in medical workers (doctors and nurses). As a result of the study, it was found that BS is present in the majority of the surveyed respondents. The presence of a causal relationship between the variables "burnout syndrome" and the studied personality characteristics is traced.

Keywords: burnout syndrome, healthcare professionals, social intelligence, personality-adaptive potential, coping strategies, structural equation modeling.

О синдроме выгорания заговорили как о социальной проблеме в США в 70-х годах XX века. Наблюдая за работниками, было выявлено наличие постоянного эмоционального истощения, испытываемое сотрудниками, потеря мотивации и работоспособности. Надо отметить, что в первых публикациях по этой теме отсутствовали эмпирические данные, чаще описывались отдельные случаи эмоционального выгорания, поэтому не было возможности сравнивать результаты исследования разных авторов, и ученые часто указывали на то, что стоит отказаться от этого понятия. Тем не

менее присутствовал большой интерес к этой проблеме у практикующих психологов, так как в практике они сталкивались с симптомами синдрома эмоционального выгорания, и они имели достаточно полное представление о данном феномене. В связи с этим синдром эмоционального выгорания изучался в то время в двух направлениях – клиническом и социально-психологическом.

Американский психиатр Дж. Фрейденбергер в 1974 г. ввел отдельный термин «burnout» («выгорание») для обозначения данного феномена. Этот термин использовался для обозначения психологического состояния здоровых людей, которые находились в постоянном общении с другими людьми, клиентами, пациентами в излишне эмоциональной и напряженной атмосфере при выполнении своих должностных обязанностей.

В одно время с клиническими исследованиями данного явления социальный психолог Кристина Маслач в 1976 г. стала изучать в феномене эмоционального выгорания не только психические, но и физические компоненты. Она установила, что исследуемый феномен влияет на профессиональное отождествление и поступки работников [1, с. 24]. Главной причиной явились напряженные отношения между клиентом и профессионалом. После исследований она представила это понятие как «синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам».

После этих событий начали активно выдвигаться новые концепции подходов к эмоциональному выгоранию, более детально и точно стали проводиться экспериментальные исследования, посвященные синдрому, расширяться методологические подходы, а также параллельно дополнялись новыми научными методами исследования. Позже, в 1981 г. К. Маслач вместе с психологом С. Джексон рассматривала синдром эмоционального выгорания как ответную реакцию на продолжительные профессиональные стрессы межличностного общения, включающие в себя три взаимосвязанных измерения: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. Они же совместно создали методику (опросник) MBI, предназначенную для измерения степени эмоционального выгорания в профессиях типа «человек – человек». Этот опросник позже был адаптирован отечественным ученым Н. Е. Водопьяновой и дополнен математической моделью НИПНИ им. Бехтерева. Проблема выгорания вышла далеко за рамки психологии, превратившись в междисциплинарную. Синдром эмоционального выгорания исследуется в клинической психологии, психологии личности, в инженерной психологии и других. В исследование данного феномена также активно включились представители медицины, педагогики, социологии и так далее. Согласно современным данным, под синдромом эмоционального выгорания понимается состояние физического,

эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы [2].

Исследователи С. П. Безносов (1989, 1997, 2004), Р. М. Грановская (1984, 2010), Л. Н. Корнеева (1991), А. К. Маркова (1996, 2004) отмечают, что в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социономических профессий, постоянно взаимодействующих с людьми: врачей, педагогов, работников сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих, руководителей, предпринимателей и др.

В данной статье в первую очередь рассматриваются детерминанты синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников. Проводимые научные исследования позволили выявить личностные факторы, определяющие его формирование. В качестве предмета научного исследования были выбраны особенности характеристик социального интеллекта, личностного адаптационного потенциала и стратегий преодолевающего поведения как факторов формирования синдрома эмоционального выгорания. Цель данной работы – выявление личностных факторов, определяющих формирование изучаемого феномена.

Личностные характеристики, провоцирующие выгорание, В. И. Орел называет «катализаторами», а тормозящие его процесс – «ингибиторами» выгорания. Так, люди с определенными чертами личности (тревожные, чувствительные, эмпатичные, склонные к интроверсии, имеющие гуманистическую жизненную установку, склонные отождествляться с другими) больше подвержены синдрому эмоционального выгорания. «Ингибиторами» синдрома эмоционального выгорания выступают: оптимизм, высокая самооценка, интернальная Я-концепция, конфликтоустойчивость, увлеченность, проницательность, целеустремленность [3].

Кроме этого авторы выделяют и другие причины: общие и специфичные.

Общие: интенсивное общение с разными людьми, в том числе негативно настроенными; работа в меняющихся условиях, столкновение с непредсказуемыми обстоятельствами; отсутствие времени и средств на специальные действия по улучшению собственного здоровья.

Специфичные: проблемы профессионального характера (карьерного роста) и условий труда (недостаточный уровень заработной платы, отсутствие необходимого оборудования для качественного и успешного выполнения своей работы); невозможность оказать помощь больному в некоторых случаях; летальность; воздействие пациентов и их близких, стремящихся решить свои психологические проблемы за счет общения с врачом; угроза обращений родственников больных в случае летального исхода с юридическими претензиями, исками, жалобами.

Следствием эмоционального выгорания является стандартизация общения, применение в работе стереотипных навыков, одинаковых заготовок,

подмена творческой продуктивной деятельности формальным исполнением своих обязанностей, желание снизить объем работы, так как работнику в этом состоянии кажется, что чувство хронической усталости и напряжения связаны с перегрузкой [4, с. 14].

В исследовании приняли участие 150 медицинских работников, 29 врачей и 121 медицинская сестра, в возрасте от 21 до 60 лет, от 2 до 40 лет стажа. Средний возраст испытуемых составил – 38,7 лет, средний стаж – 18,3 года.

Для изучения синдрома выгорания была использована методика, основанная на модели К. Маслач и С. Джексон, адаптированная Н. Е. Водопьяновой [5]. Было выявлено, что эмоциональное выгорание в той или иной степени сформировано у 100 медработников, что составляет 66,7 % выборки (рис. 1).

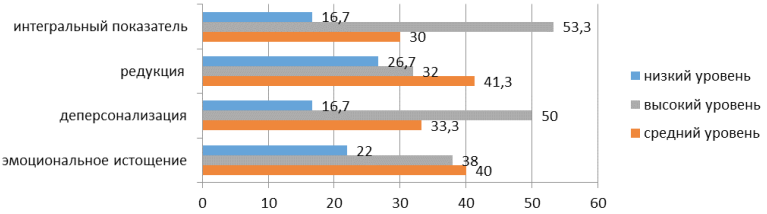

Рис. 1. **Распределение результатов диагностики синдрома выгорания**

Для определения уровней развития социального интеллекта использовался тест Дж. Гилфорда, адаптированный Е. С. Михайловой (Алёшиной) (2006).

В результате диагностики социального интеллекта были получены следующие данные, представленные на рисунке 2.

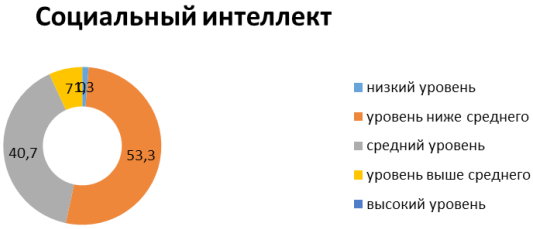

Рис. 2. **Распределение результатов диагностики социального интеллекта**

Для изучения уровня развития адаптационных способностей использовался многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, в результате проведения которого получены следующие результаты (рис. 3).

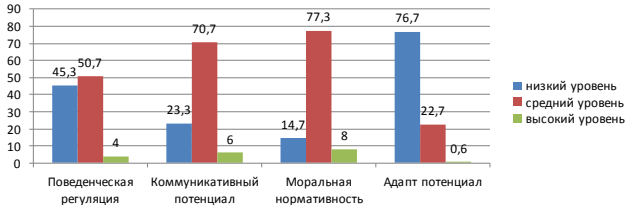

Рис. 3. **Распределение результатов диагностики личностного адаптационного потенциала**

Для изучения моделей преодолевающего поведения использовался опросник «SACS» (стратегии преодоления стрессовых ситуаций) [6], адаптированный Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой.

Сравнительный анализ частоты использования различных моделей поведения представлен на рисунке 4.

Рис. 4. **Частота использования моделей преодолевающего поведения медработниками (высокий уровень), %**

Для конкретизации механизмов зависимости синдрома эмоционального выгорания от личностных характеристик была разработана модель его детерминации (рис. 5).

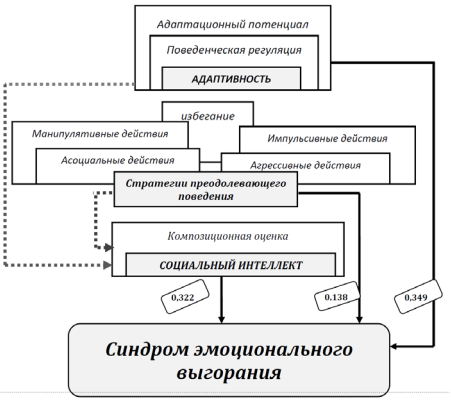

Рис. 5. **Эмпирическая модель детерминации синдрома выгорания**

Для проверки адекватности разработанной модели было реализовано моделирование структурными уравнениями. В представленной модели в качестве экзогенных латентных переменных рассматривались адаптивность и стратегии преодолевающего поведения, которые оказывают влияние на эндогенную латентную переменную «Социальный интеллект», которая, в свою очередь, влияет на эндогенную латентную переменную «Синдром эмоционального выгорания». Кроме этого, указанные переменные также каждая в отдельности влияют на данную синдром эмоционального выгорания. Фактор адаптивности образован двумя явными переменными «Поведенческая регуляция» и «Адаптивный потенциал»; в фактор преодолевающего поведения вошли измеренные переменные «Импульсивные действия», «Избегание», «Манипулятивные действия», «Асоциальные действия» и «Агрессивные действия». Латентная переменная «Социальные интеллект» включает явную переменную «Композитная оценка» как общий показатель социального интеллекта, а фактор выгорания – интегральный показатель профессионального выгорания.

Подтверждение модели взаимодействия личностных характеристик с переменной синдром выгорания представлены на рисунках 6–8.

	Noncentrality Fit Indices		
	Lower 90% Conf. Bound	**Point Estimate**	Upper 90% Conf. Bound
Population Noncentrality Parameter	0,000	0,066	0,186
Steiger-Lind RMSEA Index	0,000	0,064	0,108
McDonald Noncentrality Index	0,911	0,968	1,000
Population Gamma Index	0,960	0,986	1,000
Adjusted Population Gamma Index	0,888	0,960	1,000

Рис. 6. **Индекс RMSEA 0,05 < 0,064 < 0,08 → приемлемое согласие модели с собранными данными**

	Single Sample Fit Indices
	Value
Joreskog GFI	0,963
Joreskog AGFI	0,896
Akaike Information Criterion	0,568
Schwarz's Bayesian Criterion	1,154
Browne-Cudeck Cross Validation Index	0,596
Independence Model Chi-Square	548,973
Independence Model df	36,000
Bentler-Bonett Normed Fit Index	0,951
Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index	0,953
Bentler Comparative Fit Index	0,979
James-Mulaik-Brett Parsimonious Fit Index	0,423
Bollen's Rho	0,891
Bollen's Delta	0,980

Рис. 7. **Индекс CFI 0,979 > 0,95 → хорошее согласие модели с собранными данными. Индекс IFI (Bollen'sDelta) 0,98 > 0,95 → хорошее согласие модели с собранными данными.**

	Model Estimates			
	Parameter Estimate	**Standard Error**	T Statistic	Prob. Level
(DELTA1)-24-(DELTA3)	-0,329	0,202	-1,632	0,103
(DELTA1)-25-(DELTA4)	-0,270	0,224	-1,206	0,228
(DELTA1)-26-(DELTA5)	0,009	0,144	0,061	0,952
(DELTA2)-27-(DELTA4)	-0,085	0,083	-1,016	0,310
(DELTA2)-28-(DELTA6)	0,225	0,070	3,239	0,001
(DELTA2)-29-(DELTA7)	0,229	0,069	3,304	0,001
(DELTA5)-30-(DELTA6)	0,211	0,066	3,199	0,001
(DELTA5)-31-(DELTA7)	0,233	0,066	3,554	0,000
(c)-1->[Impulsiv]	0,552	0,270	2,040	0,041
(c)-2->[Izbegani]	0,277	0,100	2,760	0,006
(c)-3->[Manipuly]	0,702	0,084	8,396	0,000
(c)-4->[Asocialn]	0,798	0,089	8,945	0,000
(c)-5->[Agressiv]	0,405	0,081	5,017	0,000
(a)-6->[Povedenc]	0,985	0,032	30,835	0,000
(a)-7->[Adaptaci]	0,973	0,032	30,695	0,000
(DELTA1)-->[Impulsiv]				
(DELTA2)-->[Izbegani]				
(DELTA3)-->[Manipuly]				
(DELTA4)-->[Asocialn]				
(DELTA5)-->[Agressiv]				
(DELTA6)-->[Povedenc]				
(DELTA7)-->[Adaptaci]				
(DELTA1)-8-(DELTA1)	0,696	0,298	2,331	0,020
(DELTA2)-9-(DELTA2)	0,923	0,056	16,634	0,000
(DELTA3)-10-(DELTA3)	0,507	0,117	4,316	0,000
(DELTA4)-11-(DELTA4)	0,364	0,142	2,557	0,011
(DELTA5)-12-(DELTA5)	0,836	0,066	12,750	0,000
(DELTA6)-13-(DELTA6)	0,030	0,063	0,484	0,628
(DELTA7)-14-(DELTA7)	0,053	0,062	0,855	0,392
(si)-->[Kompozit]				
(v)-->[Obshchiy]				
(EPSILON1)-->[Kompozit]				
(EPSILON2)-->[Obshchiy]				
(EPSILON1)-15-(EPSILON1)	0,595	0,010	58,158	0,000
(EPSILON2)-16-(EPSILON2)	0,500	0,000		
(ZETA1)-->(si)				
(ZETA2)-->(v)				
(ZETA1)-17-(ZETA1)	0,401	0,000		
(ZETA2)-18-(ZETA2)	0,321	0,067	4,773	0,000
(c)-19->(si)	0,050	0,085	0,583	0,560
(a)-20->(si)	-0,039	0,078	-0,500	0,617
(si)-21->(v)	0,322	0,186	1,734	0,083
(c)-22->(v)	0,138	0,082	1,681	0,093
(a)-23->(v)	0,349	0,070	4,998	0,000

Рис. 8. **Параметры модели**

В результате проведенного исследования выяснилось, что между латентными переменными «адаптивность» и «синдром эмоционального выгорания» существует причинно-следственная связь, величина которой оценена коэффициентом 0,349. Также были установлены две причинно-следственные связи, имеющие тенденцию к статистической значимости. Это связь между социальным интеллектом и выгоранием (0,322) и между стратегиями преодолевающего поведения и выгоранием (0,138).

Таким образом, на основании полученных результатов из групп изучаемых переменных были выделены статистически достоверные закономерности, характеризующие влияние личностных характеристик на формирование синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников.

Список использованной литературы

1. *Деслер, Г.* Управление персоналом / Г. Деслер. – М.: БИНОМ, 2007. – 431 с.

2. *Кутузова, Д. А.* Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / Д. А. Кутозова; Моск. гос. психол.-пед. ун-т. – М., 2006. – 213 с.

3. *Орёл, В. Е.* Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... д-ра психол. наук 19.00.03 / В. Е. Орёл. – М., 2006. – 449 с.

4. *Сазонов, В. Я.* Профессиональное выгорание у врачей-онкологов, особенности его формирования и психопрофилактики: автореферат дис. … канд. мед. наук: 19.00.04 / В. Я. Сазонов: Санкт-Петербургский психоневологический институт имени В. М. Бехтерева. – СПб., 2012. – С. 20.

5. *Водопьянова, Н. Е.* Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления / Н. Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 218 с.

6. *Водопьянова, Н. Е.* Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека / Н. Е. Водопьянова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Вып. 2. – Сер. 12. – С. 75–87.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Д. А. Стадольник
Университет права и социально информационных технологий (БИП), Минск

D. Stadolnik
BIP – University of law and social-information technologies, Minsk

УДК 159:316

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОГО МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ И РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РОЛЕЙ У СУПРУГОВ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SUCCESSFUL INTERPERSONAL COMMUNICATION AND THE DISTRIBUTION OF ROLES AMONG SPOUSES

В статье рассмотрено исследование о представлении супругов об их ролевой структуре семьи. Так как общение является регулятором межличностных отношений супругов, целью исследования было выявление взаимосвязи между особенностями общения и распределением ролей у супругов.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, семейные роли, общение, семья.

The article examines a study on the perception of spouses about their family role structure. Since communication is a regulator of interpersonal relations between spouses, the purpose of the study was to identify the relationship between the features of communication and the distribution of roles among spouses.

Keywords: interpersonal interaction, family roles, communication, family.

Наша жизнь неотъемлемо связана с повседневным межличностным взаимодействием, будь то семейное взаимодействие, трудовое, дружеское, экономическое и любые другие виды.

Основой современной семьи становятся не экономические или статусные, а эмоциональные стороны межличностных отношений. Семейные ценности регламентируют образ жизни семьи, распределение ролей и установление главенства, которое определяет иерархию и организацию функционирования, характер принятия решений, меру участия членов семьи в управлении её жизнедеятельностью, отношения власти – доминирование и подчинение. Межличностные роли индивидуализированы, определяются конкретным характером межличностных отношений в семье, кристаллизуя в себе уникальный опыт семейного межличностного общения. Межличностные роли определяют характер межличностного взаимодействия, включая роли покровителя, опекуна, опекаемого, друга, сексуального партнера и т. д. [3, с. 48].

Актуальность темы исследования семейного взаимодействия, его структуры сопровождается глубокими изменениями в жизнедеятельности семьи, её ценностей, норм, образцов поведения. В наше время включенность в семью перестала быть необходимым фактором духовного и физического выживания, изменился характер восприятия семейных отношений, так как личность получила относительную независимость от семьи. Наиболее значимыми стали не родственные, объективно заданные отношения, а супружеские, которые базируются на свободном выборе супругов, именно они и являются центральными в семье.

Семейная структура представляет собой совокупность элементов и взаимосвязей между ними. С. Минухин и Ч. Фишман в качестве структурных элементов семьи как системы выделяют супружескую, родительскую, сиблинговую и индивидуальную подсистемы, представляющие собой дифференцированные совокупности семейных ролей, которые позволяют семье выполнять определенные функции [5, с. 6].

Совместная жизнь требует от каждого члена семьи постоянной оценки собственных поступков с точки зрения того, как их оценивают другие. Ожидаемые реакции заранее включаются в поведение другого брачного партнера. Семейные роли – устойчивые функции семейной системы, закрепленные за каждым ее членом [5, с. 6].

Семейные роли понимаются как цели, убеждения, чувства, ценности, действия, которые ожидаются или приписываются человеку, занимающему определенное место в семейной системе. Выделяют:

а) конвенциальные – роли, определенные правом, моралью, традицией.

Самые общие права и обязанности для мужа, жены, отца, матери, равно как и детей по отношению к родителям установлены законодательно. Кон-

кретные нормы и правила определяют, что должно выполняться носителем конвенциальной роли.

б) межличностные – роли, которые определяются личностными особенностями, склонностями их носителей (лидер, диктатор, любимчик, ведомый и др.).

Выделяют следующие требования к семейным ролям:

1. Совокупность ролей, которые выполняет индивид в семье, должна обеспечивать удовлетворение его потребностей в уважении, признании и т. п.

2. Выполняемая семейная роль должна соответствовать возможностям носителя данной роли.

3. Совокупность семейных ролей, которые выполняет индивид в семье, должна обеспечивать удовлетворение не только его потребностей, но и потребностей других членов семьи [2, с. 15].

Существуют правила, предписания, касающиеся как принятия ролей, так и их исполнения. Основными параметрами ролевой структуры семьи являются характер главенства, определяющего систему отношений власти и подчинения, то есть иерархическое строение семьи, и распределение ролей в соответствии с теми задачами, которые решает семья на данной стадии своего жизненного цикла [4].

Значительное влияние на ролевое поведение оказывает фактор родительской семьи. Два типа воздействия родительской семьи, часто неосознаваемых, способствуют принятию и исполнению ролей: а) повторение в собственной семье характера распределения семейных ролей в той форме, в которой они исполнялись в родительской семье; б) отвержение уклада родительской семьи [4].

На характер принятия межличностных ролей в семье оказывает влияние, как порядок рождения, так и наличие братьев и сестер. Модель взаимоотношений с братьями и сестрами переносится на собственного супруга и детей, определяет претензии на лидерство, отношение к вопросам власти, сотрудничества, кооперации, соревновательности.

Из разделения социальных ролей в семье основной линией дифференциации ролей мужчин и женщин является линия «дом – работа». От мужчин в первую очередь требуется, чтобы он имел постоянную и хорошо оплачиваемую работу, ответственность за дом, семью возлагается на женщину. Такой способ ролевого взаимодействия называется традиционным. В современном обществе все чаще наблюдается, эгалитарное распределение ролей, то есть в семье фактически все роли распределяются между мужем и женой преимущественно поровну.

Одним из показателей качества семейных отношений является психологический климат, который раскрывает стиль жизни семьи и характер отношений в ней. Под социально-психологическим климатом семьи понимается

обобщенная интегративная характеристика семьи, которая отражает степень удовлетворенности супругов основными аспектами жизнедеятельности семьи, общим тоном и стилем отношений [1].

Составляющей психологического климата является умение и желание понимать друг друга, удовлетворять потребности в равенстве, подтверждать представления друг друга о семейных ролях.

Целью данного исследования было установление взаимосвязи между особенностями общения и распределением ролей в семье у супругов. В качестве респондентов принимали участие семьи, с разным стажем совместной жизни, с разным количеством, либо отсутствием детей в семье. Обследовано было 80 пар с помощью методик «Особенности общения между супругами» и «Распределение ролей в семье».

С помощью программы Statistica 8.0 был осуществлен анализ результатов. Далее постараемся тезисно описать основные побочные результаты проведённого нами эмпирического исследования. Чтобы определить значимы ли связи между показателями общения и распределением ролей в различных семьях, мы провели корреляционный анализ Спирмена.

Таблица 1

Корреляционный анализ Спирмена

	Spearman	**p-level**
1. Воспитание детей РОП & Доверительность (оценка себя)	0,328017	0,002975
2. Воспитание детей РОП & Доверительность (оценка супруга)	0,279262	0,012121
3. Воспитание детей РОП & Взаимопонимание (оценка себя)	0,445475	0,000035
4. Воспитание детей РОП & Взаимопонимание (оценка мужа)	0,469769	0,000011
5. Воспитание детей РОП & Сходство во взглядах	0,231890	0,038476
6. Воспитание детей РОП & Легкость общения	0,441222	0,000042
7. Воспитание детей РОП & Психотерапевтичность общения	0,352660	0,001335
8. Эмоциональный климат в семье & Общие символы семьи	0,285762	0,010184
9. Эмоциональный климат в семье & Легкость общения	0,292653	0,008431

Окончание таблицы 1

10. Материальное обеспечение семьи & Доверительность (оценка себя)	-0,358759	0,001084
	Spearman	**p-level**
11. Материальное обеспечение семьи & Доверительность (оценка супруга)	-0,222232	0,047561
12. Материальное обеспечение семьи & Взаимопонимание (оценка себя)	-0,352598	0,001338
13. Материальное обеспечение семьи & Взаимопонимание (оценка мужа)	-0,299132	0,007030
14. Материальное обеспечение семьи & Сходство во взглядах	-0,221007	0,048830
15. Материальное обеспечение семьи & Легкость общения	-0,360783	0,001010
16. Материальное обеспечение семьи & Психотерапевтичность общения	-0,288294	0,009506
17. Сексуальный партнер & Взаимопонимание (оценка себя)	-0,230693	0,039517

В ходе исследования была выявлена слабая прямая связь у таких показателей, как воспитание детей и доверительность (оценка супруга) (0,279 при p = 0,012121). Такой показатель может говорить о том, что чем сильнее проявляются потребности к выполнению обязанностей, связанных с формированием личности ребенка старшего возраста (не младенца), тем и, как правило, выше доверительный характер общения по отношению к супругу преобладает в семье; материальное обеспечение и доверительность (оценка супруга) (0,222 при p = 0,047561). Такой показатель может говорить о том, что чем сильнее проявляются потребности к выполнению обязанностей, связанные с обеспечением семьи необходимым уровнем благосостояния, тем выше и доверительней характер общения по отношению к супругу; воспитание детей и сходство во взглядах (0,231 при p = 0,038476). Чем сильнее проявляются потребности к выполнению обязанностей, связанных с формированием личности ребенка старшего возраста, тем более схожи будут супруги в своих взглядах, при решении семейных вопросов; эмоциональный климат и общие символы семьи (0,285 при p = 0,010184). Такой показатель может говорить о том, что чем лучше организовано общение с родными и близкими, высоко организовано участие в семейных ритуалах, церемониях, праздниках и содействие социальному и психологическому становлению членов семьи, тем больше оснований говорить о существовании так

называемого «семейного» языка; эмоциональный климат и легкость в общении (0,292 при p = 0,008431). Такой результат может говорить о том, что, чем лучше организовано общение с родными и близкими, высоко организовано участие в семейных ритуалах, церемониях, праздниках и содействие социальному и психологическому становлению членов семьи, тем легче супругам общаться между собой.

Также была установлена умеренная прямая связь у таких показателей, как воспитание детей и доверительность (оценка себя) (0,328 при p = 0,002975). Такой показатель может говорить о том, что чем сильнее проявляются потребности к выполнению обязанностей, связанных с формированием личности ребенка старшего возраста, тем выше доверительный характер общения в семье; воспитание детей и взаимопонимание (оценка себя) (0,445 при p = 0,000035). Чем сильнее проявляются потребности к выполнению обязанностей, связанных с формированием личности ребенка старшего возраста, тем больше взаимопонимания между супругами; воспитание детей и взаимопонимание (оценка супруга) (0,469 при p = 0,000011). Такой результат может говорить о том, что чем сильнее проявляются потребности к выполнению обязанностей, связанных с формированием личности ребенка старшего возраста, тем больше взаимопонимания между супругами; воспитание детей и легкость в общении (0,441 при p = 0,000042). Чем сильнее проявляются потребности к выполнению обязанностей, связанных с формированием личности ребенка старшего возраста, тем легче супругам общаться между собой; воспитание детей и психотерапевтичность общения (0,352 при p = 0,001335). Такой результат говорит о том, что чем сильнее проявляются потребности к выполнению обязанностей, связанных с формированием личности ребенка старшего возраста, тем «психотерапевтичнее» протекает процесс общения в семье.

Была выявлена слабая обратная связь у таких показателей как сексуальный партнер и взаимопонимание (оценка себя) (-0,230 при p = 0,039517). Такой результат может говорить о том, что чем выше проявление активности в сексуальном поведении одного из супругов, тем хуже взаимопонимание в оценке себя, как супруга; материальное обеспечение и взаимопонимание (оценка супруга) (-0,299 при p = 0,007030). Такой показатель может говорить о том, что чем больше обязанностей, связанных с обеспечением семьи, необходимым уровнем благосостояния, тем хуже происходит взаимопонимание в отношении одного супруга к другому; материальное обеспечение и сходство во взглядах (-0,221 при p = 0,048830). Чем больше обязанностей, связанных с обеспечением семьи, необходимым уровнем благосостояния, тем хуже супругам сходиться в общих взглядах и взаимных интересах; материальное обеспечение и психотерапевтичность общения (-0,288 при p = 0,009506). Такой результат может говорить о том, что чем больше обя-

занностей, связанных с обеспечением семьи, необходимым уровнем благосостояния, тем ниже выражена психотерапевтическая функция в семье.

Так же была выявлена умеренная обратная связь у таких показателей как материальное обеспечение семьи и доверительность (оценка себя) (-0,358 при p = 0,001084). Такой показатель может говорить о том, что чем больше обязанностей, связанных с обеспечением семьи, необходимым уровнем благосостояния, тем менее доверительный характер общения в семье у одного из супругов по отношению к себе; материальное обеспечение и взаимопонимание (оценка себя) (-0,352 при p = 0,001338). Такой результат говорит о том, что чем больше обязанностей, связанных с обеспечением семьи, необходимым уровнем благосостояния, тем меньше взаимопонимания между супругами; материальное обеспечение и легкость в общении (-0,360 при p = 0,001010). Такой результат говорит о том, что чем больше обязанностей, связанных с обеспечением семьи, необходимым уровнем благосостояния, тем хуже супругам удается общаться между собой.

Таким образом, гипотеза о том, что существует взаимосвязь между особенностями общения и распределением ролей у супругов подтвердилась частично.

Когда создается молодая семья, в основном люди пытаются удовлетворить большой комплекс потребностей – в детях, в переживании общих радостей, в любви, в понимании и общении. Становление семьи – это не только реализация своих идеальных представлений о браке, которые уже сложились у будущих супругов в их родительских семьях, но это и реальная жизнь двух, а затем и нескольких людей, во всей ее сложности. Вся жизнь далее включает в себя непрерывные переговоры, заключения общих соглашений, компромиссы и, конечно, преодоление трудностей, разрешение конфликтов, которые есть в каждой семье.

Список использованных источников

1. *Добрынина, О. А.* Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи: автореф. канд. психол. наук / О. А. Добрынина. – М., 1993. – 18 с.

2. *Захарова, Г. И.* Психология семейных отношений: учебное пособие / Г. И. Захарова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.

3. *Карабанова, О. А.* Психология семейных отношений / О. А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.

4. *Нижегородова, Л. А.* Социально-психологическая структура межличностных взаимоотношений супругов / Л. А. Нижегородова // Семья в России. – М.: 2009.

5. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович [и др.]. – М.: Речь, 2006. – 260 с.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

Н. Л. Станкевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

N. L. Stankevich
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk

УДК [159.922:316.624]-057.75

ВЫРАЖЕННОСТЬ САМОКОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ (ТАБАКОКУРЕНИЕ)

SEVERITY OF SELF-CONTROL IN STUDENTS WITH ADDICTIVE BEHAVIOR (TOBACCO SMOKING)

В данной статье рассматривается проблема самоконтроля студентов с аддиктивным поведением (табакокурение). Приводятся результаты эмпирического исследования по выявлению выраженности самоконтроля у студентов, употребляющих табак. Представлены данные уровня субъективного контроля студентов с аддиктивным поведением (табакокурение): ориентация на внутренний (экстернальность) и внешний (интернальность) контроль. Подчеркивается значимость создания и внедрения в образовательный процесс программ практико-ориентированных спецкурсов по развитию умений и навыков самоконтроля у студентов, склонных к табачной аддикции.

Ключевые слова: самоконтроль; уровень субъективного контроля; аддиктивное поведение; табакокурение.

This article discusses the problem of self-control of students with addictive behavior (tobacco smoking). The results of an empirical study to identify the severity of self-control among students using tobacco are presented. The data of the level of subjective control of students with addictive behavior (tobacco smoking) are presented: orientation towards internal (externality) and external (internality) control. The importance of creating and introducing into the educational process of programs of practice-oriented special courses on the development of skills and abilities of self-control among students prone to tobacco addiction is emphasized.

Keywords: self-control; the level of subjective control; addictive behavior; tobacco smoking.

Актуальность изучения проблемы самоконтроля у студентов с аддиктивным поведением (табакокурение) можно обозначить несколькими факторами. Первым фактором является теоретическая значимость исследования. В настоящее время в Республике Беларусь уделяется значительное внимание проблеме аддиктивного поведения. Однако, несмотря на большое количество научных исследований и разработок, стремительные изменения в обществе, требуют дополнительного изучения причин и особенностей зависимого поведения личности. Научный интерес представляет исследование наиболее распространенного вида аддиктивного поведения как табакокурение. Традиционно табакокурение рассматривается как вредная

привычка, которая оказывает отрицательное влияние на здоровье человека. Уверенность курящего в том, что при желании он всегда сможет отказаться от данной привычки создает иллюзорность представлений личности о наличии контроля над собственным поведением. В действительности, многочисленные исследования подтверждают, что у молодых людей с табачной аддикцией отмечается недостаточная сформированность умений и навыков самоконтроля, а результатом табакокурения является возникновение психологической зависимости личности [1; 2; 3]. Новые эмпирические данные выраженности самоконтроля у студентов с аддиктивным поведением (табакокурение) позволят расширить существующие научные сведения по заявленной проблеме.

Второй фактор актуальности проблемы самоконтроля у студентов с табачной аддикцией обусловлен рядом противоречий, существующих в современном обществе. Они выражаются в несоответствии характеристик самоконтроля личности с аддиктивным поведением (табакокурение) приоритетным общественным ценностям здорового образа жизни, требованиям нормативного поведения, установленного в обществе. В настоящее время, несмотря на общую тенденцию снижения потребления табака в молодежной среде, наблюдается динамика табакокурения в сторону увеличения потребления табака среди представителей женского пола. Особое внимание исследователей к проблеме самоконтроля студенческой молодежи обусловлено тем, что студенчество как отдельная социальная группа, является интеллектуальным ресурсом общества и его кадровым потенциалом. Именно поэтому, формирование и развитие личностных характеристик у молодых людей, обеспечивающих оптимизацию их поведения и деятельности, является приоритетной ценностью в обществе.

Третий фактор актуальности исследования заключается в прикладной значимости изучения проблемы самоконтроля у студентов с аддиктивным поведением (табакокурение). Представленное исследование имеет практическую направленность, которая реализуется через актуализацию уже существующих программ, разработку и внедрение в образовательный и воспитательный процесс новых программ психологического сопровождения студентов в системе образования, создании и апробации технологий развития самоконтроля. Значимым для педагогической теории и практики является определение новых методик развития, разработка и внедрение способов и приемов самоконтроля, создание практико-ориентированных спецкурсов.

С точки зрения научных подходов, теорий и концепций к проблеме исследования самоконтроля: субъектно-деятельностного (С. Л. Рубинштейн, К. А. Альбуханова-Славская, А. В. Брушлинский); системного (Б. Ф. Ломов); системно-субъектного (Е. А. Сергиенко); концепции «кольца в кольце» Н. С. Никифорова; теории контроля за действием Ю. Куля и др., самоконтроль личности представляет собой способ осознанной регуляции

собственной активности. Сознание и самосознание являются признаками самоконтроля, так как выступают условием адекватного психического отражения субъектом своего внутреннего мира и окружающей реальности. Характеристики самоконтроля человека как субъекта собственной активности проявляются и реализуются в процессе поведения и деятельности. Самоконтроль рассматривается в виде целостной системы регуляции и управления, включающий три субсистемы: когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль [4; 5].

При проведении исследования выраженности самоконтроля у студентов с аддиктивным повдением (табакокурение) мы опирались на построенную нами экспериментальную модель самоконтроля обучающихся. Согласно данной модели, на концептуальном уровне изучаемый феномен рассматривается в качестве произвольного, осознанного способа волевой регуляции, состоящего из регуляторно-личностного и процессуального структурных компонентов. К процессуальному компоненту самоконтроля относятся когнитивная, аффективная и волевая составляющие. Регуляторно-личностный компонент самоконтроля содержит локус контроля и личностные свойства: настойчивость и самообладание. Они определяют общую способность личности к самоконтролю поведения и деятельности в напряженных (стрессовых) и ненапряженных ситуациях. Формирование и развитие самоконтроля обучающихся осуществляется под влиянием факторов внутреннего (биологические характеристики: пол и возраст, индивидуально-типологические особенности и свойства нервной системы) и внешнего (социальные характеристики: особенности обучения и воспитания, условия деятельности) порядка. Следствиями низкого самоконтроля у обучающихся являются различного рода нарушения поведения, а также низкая успеваемость. Отсюда следует, что особенности самоконтроля у обучающихся детерминированы биологическими и социальными характеристиками, определяющими индивидуальный характер формирования и осуществления самоконтроля [6, с. 61].

В контексте изучаемой проблематики нами проведено эмпирическое исследование. Цель исследования: определить выраженность самоконтроля у студентов с аддиктивным поведением (табакокурение). Эмпирическая база исследования состояла из 60 студентов 1–4 курсов вузов Республики Беларусь: БГПУ, Белорусская государственная академия музыки. Из них 80 % (n = 48) девушек и 20 % (n = 12) юношей, что обусловлено спецификой педагогических специальностей, по которым обучаются студенты данной выборки.

В качестве инструментария исследования были использованы: вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности, поведении (социальный самоконтроль) Г. С. Никифорова, В. К. Васильева, С. В. Фирсовой; методика определения уровня субъектив-

ного контроля (УСК) Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда. Исследование проводилось с помощью компьютерных технологий (онлайн-опрос с использованием Google Форм). Следует отметить, что данная форма проведения исследования наиболее актуальна в условиях пандемии и обладает рядом преимуществ: быстрота опроса; возможность оперативного реагирования экспериментатора; широта охвата выборки исследования; высокий уровень доверия участников опроса; организационная гибкость. Статистическая обработка данных исследования проводилась с помощью пакета анализа данных Microsoft Excel 2013 и программы статистической обработки данных «Statistica 8.0».

Эмпирические данные исследования выраженности самоконтроля у студентов с аддиктивным поведением (табакокурение) отражены на рисунке 1.

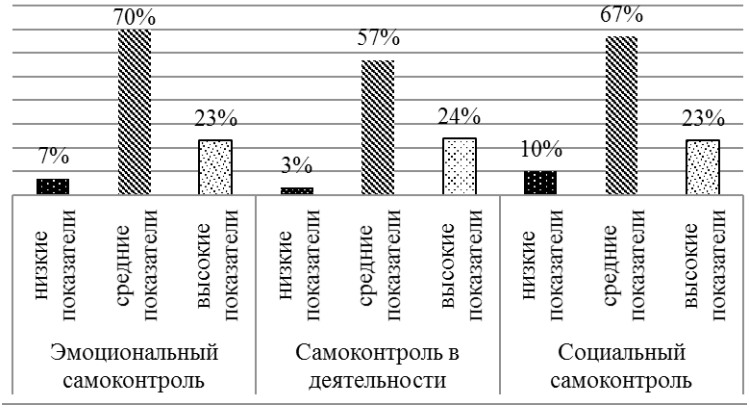

Рис. 1. **Показатели самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности, поведении (социальный самоконтроль) у студентов с аддиктивным поведением**

На основании полученных результатов исследования у 70 % испытуемых (n = 42) выявлены средние показатели выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере; у 23 % (n = 14) отмечены высокие и у 7 % (n = 4) низкие значения эмоционального самоконтроля. По шкале «Самоконтроль в деятельности» средние значения преобладают у большинства 57 % студентов (n = 34), высокие показатели установлены у 40 % испытуемых (n = 24) и низкие у 3 % респондентов (n = 2). Преобладающее количество 67 % студентов (n = 40) имеют средние показатели выраженности социального самоконтроля, у 23 % (n = 14) зафиксированы высокие, а у 10 % (n = 6) низкие значения самоконтроля в процессе межличностного и межгруппового взаимодействия.

Анализ данных исследования показывает, что большинство испытуемых считают себя: склонными к самоконтролю собственных эмоциональных со-

Окончание таблицы 1

стояний и поведенческих проявлений как в деятельности, так и в общении, ориентируясь при этом на систему социальных эталонов. Студенты отмечают у себя способность контролировать ход выполнения собственной деятельности: прогнозировать, планировать, контролировать ее реализацию, поддерживать намерение в активном состоянии и выполнять действия независимо от возникающих препятствий, а также оценивать результаты деятельности.

Вместе с тем, данные исследования, полученные по итогам проведения методики УСК Дж. Роттера показали, что для 98 % студентов (n = 58) характерен экстернальный локус контроля. Низкие показатели ответственности (< 5,5 стенов) по шкале общей интернальности свидетельствуют об отсутствии у испытуемых чувства ответственности за результаты их деятельности. Они не видят связи между собственными действиями и значимыми событиями в жизни, не считают себя способными контролировать их развитие, а напротив, полагают, что большинство происходящих ситуаций в их жизни является результатом случая или действия других людей.

Преобладающее количество 98 % респондентов (n = 58) по данным шкал интернальности в области достижений; в области неудач; в области производственных отношений; в семейных отношениях; в области межличностных отношений; в отношении здоровья и болезни имеют низкий уровень субъективного контроля. Они склонны приписывать ответственность в производственной и творческой деятельности другим людям или считать все происходящее результатом невезения. Испытуемые указывают, что не могут быть ответственными и контролировать важные события, возникающие в родительской семье, поэтому не придают значимой роли собственному поведению и действиям, которые могут быть причиной складывающихся семейных обстоятельств. Респонденты исследуемой выборки не считают себя способными самостоятельно контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, активно формировать свой круг общения. Студентам характерен низкий уровень ответственности за собственное здоровье, они полагают, что выздоровление во многом зависит от действий других людей, прежде всего врачей.

Следовательно, экстернальный локус контроля, характерный для студентов с аддиктивным поведением указывает о их низкой ответственности и контроле над собственным поведением и деятельностью. Молодые люди ориентированы в большей степени на внешний контроль, что, безусловно, противоречит описанным у них выше данным выраженности самоконтроля. Возможно, данные различия могут быть связаны с большой вероятностью субъективных представлений испытуемых о наличии у них способностей к самоконтролю поведения и деятельности. Отвечая на прямые вопросы опросника выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятель-

ности и поведении, обучающиеся также могли сознательно предоставлять ложные, социально желательные ответы, так как они сами характеризовали и непосредственно оценивали присутствие, отсутствие или степень выраженности умения контролировать собственное поведение и деятельность. В содержании методики УСК Дж. Роттера косвенные вопросы не предполагали прямых оценок испытуемыми изучаемого феномена, поэтому сознательное искажение картины исследование было маловероятно. Следует также отметить, что результаты проведенного нами исследования уровня субъективного контроля студентов согласуются с результатами исследования В. П. Маминой. В своей исследовательской работе, она отмечает, что большинство студентов, употребляющих табак, имеют внешний (экстернальный) локус контроля. Им свойственны следующие характеристики: внешне направленное поведение; склонность к конформизму; убеждение в том, что неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей, неблагоприятным стечением обстоятельств. Эти респонденты нуждаются в одобрении и поддержке; у них отмечается связь с эмоциональной нестабильностью; они имеют представление о себе как о слабой, нерешительной и зависимой личности. В. П. Мамина считает, что в случае отказа от курения студентам с экстернальным локусом контроля необходима будет внешняя стимуляция и поддержка со стороны окружающих [7].

Таким образом, данные исследования подчёркивают значимость внешнего контроля для студентов экстерналов и ценность внутреннего самоконтроля для студентов интерналов в разрешении проблемы потребления табака. Полученные результаты исследования также указывают на целесообразность использования для изучения поведенческих реакций и действий самоконтроля у студентов как психодиагностических методик (преимущественно тестов, вопросников, содержащих косвенные вопросы), так и экспериментальных методов. Вместе с тем, проблема методов и методик изучения самоконтроля в настоящее время является актуальной и вызывает определенный научный интерес. Перспективным направлением в области психологических исследований также является исследование влияния биологических и социальных факторов риска формирования аддиктивного поведения у студентов; изучение взаимосвязей аддиктивного поведения студентов с их успеваемостью, поведенческими особенностями в стрессовых ситуациях и т. д.; разработка экспериментальных методов, компьютерных программ, содержащих упражнения, которые требуют применения студентами навыков самоконтроля.

Результаты исследования позволяют нам также подчеркнуть значимость реализации уже существующих профилактических, коррекционных психолого-педагогических программ в студенческой среде и актуальность создания и внедрения в образовательный процесс новых программ практико-

ориентированных спецкурсов по развитию умений и навыков самоконтроля у студентов с аддиктивным поведением (табакокурение). Актуальным является внедрение в образовательный процесс методов формирования навыков самоконтроля у студентов: метода обучения самоконтролю посредством выработанной пошаговой программы поведения, метода самоанализа (рефлексии), методов самовнушения. Следует также отметить целесообразность применения полученных результатов исследования в практике индивидуального психологического консультирования студентов с табачной аддикцией.

Список использованных источников

1. *Фурманов, И. А.* Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. – Минск: РИВШ, 2011. – 250 с.

2. *Дунай, В. И.* Курение в студенческой среде: мотивация, уровень никотиновой зависимости и психологические особенности курящих / В. И. Дунай, Н. Г. Аринчина, В. Н. Сидоренко // Медицинский журнал. – 2015. – № 3. – С. 59–61.

3. *Крамченкова, В. А.* Социально-психологические установки по отношению к курению в структуре адаптивнозащитных паттернов личности курильщиков / В. А. Крамченкова // Социальная психология здоровья и современные информационные технологии: сб. науч. статей I Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 14–15 апр. 2015 г.: в 2 ч. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; под общ. ред. Е. И. Медведской. – Брест: БрГУ, 2015. – С. 34–43.

4. *Сергиенко, Е. А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 120–132.

5. *Никифоров, Г. С.* Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров // Издательство Ленинградского университета. – 1989. – 192 с.

6. *Станкевич, Н. Л.* Факторы риска снижения самоконтроля у обучающихся / Н. Л. Станкевич // Профессиональное образование. – 2019. – № 2 (36). – С. 57–62.

7. *Мамина, В. П.* Особенности проявления локуса контроля личности табакокурящих студентов [Электронный ресурс] / В. П. Мамина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 2. – Режим доступа: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2020/2/psychology/mamina.pdf. – Дата доступа: 30.01.2021.

(Дата подачи: 09.02.2021 г.)

Ю. А. Стрижнёв
Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь, Минск

Yu. A. Strizhnev
Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9:34

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОСНОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДИКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE SUBSTANTIATION OF PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

В статье анализируются теоретические подходы к проблемам психологических предикторов, а также виды психологических предикторов. Обосновано, что предикторы способствуют определению круга факторов, в том числе средовых, которые участвуют в формировании успешности профессиональной деятельности сотрудника. Психологический предиктор позволяет оценить сравнительный вклад ряда факторов в прогнозирование успешности сотрудника.

Ключевые слова: психологические предикторы; виды предикторов; подходы к определению предикторов.

The article analyzes the theoretical approaches to the problems of psychological predictors, as well as the types of psychological predictors. It is proved that predictors contribute to determining the range of factors, including environmental factors, that are involved in the formation of the success of the employee's professional activity. The psychological predictor allows you to evaluate the comparative contribution of a number of factors to the prediction of employee success.

Keywords: psychological predictors; types of predictors; approaches to determining predictors.

Последние годы общество характеризуется серьезными переменами в сфере изменения отношения к индивидуальности человека. Сегодня ни у кого не возникает сомнений в том, что возможность прогнозирования является одной из самых важных потребностей современного общества. На фоне большого интереса к психологическим феноменам, индивидуальным различиям возрастает потребность их культивирования. Одной из актуальных теоретических и прикладных задач современной юридической психологии является изучение вопросов, связанных с прогнозированием профессиональной успешности сотрудника милиции Республики Беларусь

(далее – сотрудника). Вопрос профессиональной успешности, структуры, функций и содержания в своих работах рассматривается О. Н. Родиной, Н. А. Батуриным, А. С. Белкиным, Н. И. Бережной, С. Т. Джанерьян, Е. В. Желтовой, Е. М. Ивановой, Д. В. Теленковой, В. А. Шаповаловой [1]. Опыт стимулирования профессионального успеха описан в работах А. С. Белкина, У. Глассера, Э. Ш. Натанзона, С. Л. Соловейчика [2], разрабатываются технологии создания ситуации успеха. Вместе с тем, нет однозначного представления о круге факторов, которые участвуют в формировании уровня профессиональной успешности сотрудника, а также и возможность оценить сравнительный вклад этих факторов, позволяющих прогнозировать достижения сотрудником наивысшей степени профессионального развития. В связи с этим, основной задачей юридической психологии выступает не только диагностика разных типов индивидуальности но и психологические предикторов успешной профессиональной деятельности сотрудника.

Категория «психологический предиктор» активно используется в научной русскоязычной литературе с 90-годов в психологии, медицине, педагогике, социологии, менеджменте. Исследованием данной категории в своих работах занимались Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев, В. И. Трубников, В. Д. Москаленко, В. Г. Булыгина, А. А. Дубинский, М. Ю. Белякова и др. В крупных психологических словарях Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко, С. Ю. Головина, П. М. Магдиловой, З. Р. Омаровой Р. С. Немова данный термин не встречается.

Вопросом прогнозирования деятельности занимались А. В. Брушлинский, И. В. Бестужев-Лада, А. А. Бунас, В. Г. Булыгина, А. А. Дубинский, Л. А. Регуш, О. Ю. Ермолаев, В. И. Трубников, Т. М. Марютина. Так, Ю. В. Громыко утверждает: ближе всего сегодня к сложившимся формам естественнонаучного мышления – прогнозирование, которое становится фактически единственной доктриной работы с будущим. Внешнее формирование объекта, который движется по своим собственным законам без изменения мышления и сознания субъекта, существует и живет внутри прогнозируемого целого, – такова наиболее распространенная сциентистская методология работы с будущим [3].

Категорию «предиктор» (*predictor* от англ. – предсказатель, пророк, прогнозист, синоптик) О. Ю. Ермолаев, Т. М. Марютина, В. И. Трубников рассматривают в “широком” и “узком» значении. «В “широком” смысле понятие “предиктор” – исходная характеристика окружения индивида и его самого, по которой можно с большим или меньшим основанием предсказать другую (целевую) характеристику того же индивида. В “узком” смысле понятие “предиктор” приобретает дополнительные ограничения, связанные с количественным выражением и оценкой статистической достоверности прогноза. В регрессионном анализе, который наиболее часто используется

как метод построения прогноза, предикторами называются такие независимые переменные, изменение которых приводят к изменениям других независимых переменных – откликов» [4, с. 27].

В психологическом контексте В. Д. Москаленко рассматривает предиктор как любую характеристику, как индивида, так и среды, по которой можно составить индивидуальный прогноз в отношении возникновения явления в будущем [5]. В. М. Голянич, А. Ф. Бондарук, Т. В. Тулупьева под психологическими предикторами профессиональной компетенции рассматривает коммуникативные свойства и интерперсональную активность [6]. Л. В. Карпетян выделяет следующие психологические предикторы успешности профессионалов [7]:

- жизнестойкость, психологическое благополучие;
- адаптивность, устойчивость к профессиональному выгоранию;
- оптимизм, экстраверсия;
- доминантность, самодостаточность.

Проанализировав вопрос феноменологии категории «предиктор», будем в широком смысле слова рассматривать предиктор как исходную характеристику сотрудника и его окружения, на основании которой делается попытка прогнозировать искомую характеристику этого же сотрудника. В узком смысле – это появление дополнительных ограничений, которые требуется исследовать и обосновать.

В. И. Трубников, Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев выделяют четыре основных вида предикторов, связанных с характером прогнозируемых эффектов [4, с. 28]:

- межуровневые;
- онтогенетические;
- профессиональные;
- клинические.

Межуровневые предикторы отражают возможность прогнозирования одних свойств/параметров индивидуальности на основе других, параметров показателей интеллекта и других когнитивных характеристик на основе электроэнцефалограммы. Вторые прямо связаны с прогнозом индивидуального различия на более или менее отдаленную временную перспективу. Целевыми признаками служат показатели когнитивного развития, например, интеллект или особенности развития ребенка, специфическим образом проявляющиеся в поведении. Профессиональные предикторы относятся к сфере профотбора и применяются с целью выявить личностные особенности специалистов, гарантирующие их профессиональную компетентность. Последние связаны с необходимостью выделения индивидов, потенциально входящих в группу риска по тому или иному типу заболевания [4, с. 27]. Рассматривая данные виды предикторов, авторы исследуют возможность смешанных вариантов.

Психологические предикторы могут иметь внешнюю или внутреннюю природу. Внешними факторами являются: «социальные факторы; организация профессионального пространства; оплата труда; характеристики самой работы. К внутренним факторам могут быть отнесены: характер субъективного контроля; индивидуальный стиль деятельности; самооценка; Я – концепция; владение специальными знаниями; специальными умениями; наличие специальных качеств личности и свойств характера; выраженная психологическая готовность к деятельности; самосовершенствованию; мотивированность деятельности, а также наличие в структуре мотивации творческих потребностей в самоэффективности; персонализации; самоактуализации; личностный потенциал и внутренние резервы человека; развитая аутопсихологическая компетентность. В качестве факторов, способствующих достижению успешности, могут выступать как индивидуально-психологические (интеллектуальные и эмоциональные способности, мотивационная сфера), так и психотипологические (половой диморфизм, возраст, культурная принадлежность) особенности субъекта» [8]. При этом в зависимости от содержания переменных, входящих в состав предикторов, последние могут представлять не только собственные особенности, но и иметь комплексную природу.

Предикторы успешности профессиональной деятельности начальника отряда строятся на материале группы, отобранной по тем или иным признакам. Введение дополнительных ограничений при комплектовании группы может значительно повлиять на состав выделяемых предикторов. Например, исследования предикторов успешности начальников отряда в лечебно-трудовых профилакториях и исправительных колониях. Набор предикторов представляет собой вариант моделирования, результаты которого зависят от избранной комбинации независимых переменных. Изменяя состав последних, вводя новые независимые переменные, можно получить разные комплексы прогностических характеристик. Тем не менее, когда в различных сочетаниях независимых переменных устойчиво выделяется несколько характеристик, достоверно объясняющих значительную долю зависимой переменно, мы имеем основание считать, что выделенные характеристики приобретают функцию общих предикторов и могут быть использованы для прогнозирования целевого признака у любого сотрудника.

В связи с возросшей потребностью прогнозирования достоверной траектории профессиональной успешности сотрудника становится актуальной информация о достоверности предикторов, то есть, достоверно объясняющих значительную долю успешности профессиональной деятельности, круг внешних и внутренних факторов, в том числе средовых, которые участвуют в формировании успешности профессиональной деятельности сотрудника. Правильно вычисленный психологический предиктор позволяет оценить сравнительный вклад этих факторов в прогнозирование успешности деятельности сотрудника.

Таблица 1

Переменные личностно-психологических предикторов

Автор	Содержание личностно-психологических предикторов
А. А. Бунас	**Личностно-психологическими предикторами склонности к рискованному поведению выступают:** доминантность; независимость; безопасность; жесткость; практичность; авантюризм; конфликтность; необоснованная уверенность в себе; высокая самооценка; целеустремленность; высокий самоконтроль; смелость; решительность; общительность; инициативность; творчеством в общении; адаптивность; желание получить новые ощущения; достичь успеха; преодолеть неудачу; импульсивность; рефлективность; возбужденность; гиперактивность; удовольствие; радость; страх; тревожность; агрессивность; устойчивость эмоционального переживания; невротичность; раздражительность; эмоциональная лабильность [9]
В. Г. Булыгина, А. А. Дубинский, М. Ю. Белякова, Н. Е. Лысенко	**Психологическими предикторами интервала рецидивности выступают:** неспособность планировать свою деятельность; низкий самоконтроль и несвязанность этапов саморегуляции между собой; трудности в понимании смысла ситуации с своеобразием ее интерпретации и установлении логических связей; неспособность к интеракции по модальности и дифференциации эмоций участников; продуцирование большего числа вариантов развития социально неприемлемых событий. Индивидуально-психологическими предикторами адаптации и дезадаптации специалистов экстремального профиля деятельности выступают переменные-предикторы: коммуникативная энергичность; гибкость; коммуникативная пластичность; интеллектуальная, психомоторная скорость и индекс общей адаптивности [10]
И. В. Девятковская, Э. Э. Сыманюк	**В качестве психологических предикторов коррупционного поведения рассматривают:** мотивы; ценности; личностные качества. К мотивам относят: неудовлетворенность жизнью; трудом; профессией; внешние мотивы профессиональной деятельности; стремление к власти как к способу личного обогащения; потребность в самоутверждении за счет других. Ценности: редукция нравственных ценностей; размытая профессиональная идентичность. Личностные качества: косвенная агрессия; материальные ценности; низкий уровень ответственности и самоконтроля; цинизм; социальное лицемерие; личностная конформность [11]
Д. С. Семенов	**К числу важных психологических предикторов прогнозирования профессиональной деятельности относит:** Я-концепция; смысложизненные ориентации; жизнестойкость; толерантность к неопределенности; уровень притязаний; субъектная активность; коммуникативность; оптимизм; эмоциональная увлеченность; целеполагание; мотивация; устойчивость интересов; твердость характера; самоконтроль; креативность [12]

Окончание таблицы 1

Автор	Содержание личностно-психологических предикторов
Л .В. Карапетян	**Психологическими предикторами успешности профессионалов выступают:** жизнестойкость; психологическое благополучие; адаптивность; устойчивость к профессиональному выгоранию; оптимизм; экстраверсия; доминантность и самодостаточность [7]
Э. В. Патраков, Т. Н. Лобанова	**Выделяют психологические предикторы отклонения трудового поведения:** направленность на себя, нежели на общение и дело; выраженное стремление к доминированию; высокая степень склонности к риску, переходящая со временем в адаптацию к опасности и нарушению правил; направленность на общение и совместное дело; способность выражать свои чувства во внешних проявлениях; хорошая защищенность к воздействию стресс-факторов; интерес к делу, которым они занимаются; более низкие показатели склонности к риску; внутреннее чувство меры и ответственности за свои действия [13]

Таким образом, в научной литературе психологическими предикторами выступают ценности, личные качества, волевые качества, коммуникативные особенности, мотивы. Учитывая, что единого подхода к психологическим предикторам на сегодняшний день не достигнуто, в целом можно констатировать, что данная тема нуждается в дальнейшем изучении и разработке, в частности, вычислении достоверности предикторов и определении феноменологии данной категории.

Список использованных источников

1. *Конева, Е. Б.* Психологические аспекты изучения успешности профессиональной деятельности и её показатели в деятельности социальных работников [Электронный ресурс] / Е. Б. Конева // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – № 10/3. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-izucheniya-uspeshnosti-professionalnoy-deyatelnosti-i-eyo-pokazateli-v-deyatelnosti-sotsialnyh-rabotnikov. – Дата доступа: 21.01.2021.

2. *Лазаренко, Л. А.* Психологическая компетентность как предиктор профессиональной успешности преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Л. А. Лазаренко // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. – 2008. – Специальный выпуск. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-kompetentnost-kak-prediktor-professionalnoy-uspeshnosti-prepodavatelya-vysshey-shkoly. – Дата доступа: 15.01.2021.

3. *Громыко, Ю. В.* Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю. В. Громыко. – М.: Ин-т. учеб. Paideia. – 1997. – 560 с.

4. *Марютина, Т. М.* О природе психологических предикторов / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев, В. И. Трубников // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 27–34.

5. *Хмелевская, О. Е.* Психологические предикторы и детерминанты формирования наркотической аддикции личности с нарушением адаптации [Электронный ресурс] / О. Е. Хмельковская. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-psihologicheskie-prediktory-i-determinanty-formi-rovaniya-narkoticheskoy-addiktsii-lichnosti-s-narusheniem-adaptatsii. – Дата доступа: 01.02.2021.

6. *Голянич, В. Г.* Психологические предикторы профессиональной компетентности менеджеров по продажам [Электронный ресурс] / В. Г. Голянич, А. Ф. Бондарук, Т. В. Тулупьева // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 9. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-prediktory-professionalnoy-kompetentnosti-menedzherov-po-prodazham. – Дата доступа: 27.01.2021.

7. *Карапетян, Л. В.* Социально-демографические и психологические предикторы успешности профессионалов [Электронный ресурс] / Л. В. Карапетян // Организационная психология. – 2019. – № 3. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-demograficheskie-i-psihologicheskie-prediktory-uspeshnosti-professionalov. – Дата доступа: 18.01.2021.

8. *Геворкян, Г. Г.* Профессиональная успешность как предмет научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии [Электронный ресурс] / Г. Г. Геворкян // Гуманизация образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-uspeshnost-kak-predmet-nauchnoy-refleksii-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-psihologii. – Дата доступа: 12.01.2021.

9. *Бунас, А. А.* Личностно-психологические предикторы склонности к рискованному поведению [Электронный ресурс] / А. А. Бунас // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2013. – № 2. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-psihologicheskie-prediktory-sklonnosti-k-riskovannomu-povedeniyu. – Дата доступа: 01.02.2021.

10.Психологические предикторы интервала рецидивности [Электронный ресурс] / В. Г. Булыгина [и др.] // Прикладная юридическая психология. 2016. – № 1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-prediktory-intervala-retsidivnosti. – Дата доступа: 16.01.2021.

11. *Девятовская, И. В.* Пихологические предикторы коррупционного поведения личности и их коррекция [Электронный ресурс] / И. В. Девятовская, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – Режим доступа: ttps://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-prediktory-korruptsionnogo-povedeniya-lichnosti-i-ih-korrektsiya. – Дата доступа: 11.01.2021.

12. *Семенов, Д. С.* Психологические предикторы прогнозирования профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Д. С. Семенов // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–19. – Режим доступа: https://science.urfu.ru/ru/publications/психологические-предикторы-прогнозирования-профессиональной-деят. – Дата доступа: 02.01.2021.

13. *Патраков, Э. В.* Социально-психологические предикторы отклонения трудового поведения [Электронный ресурс] / Э. В. Патраков, Т. Н. Лобанова // Вестник КГУ. – 2020. – № 1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-prediktory-otkloneniya-trudovogo-povedeniya. – Дата доступа: 12.01.2021.

(Дата подачи: 19.02.2021 г.)

А. Ю. Ульянова
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Брест

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

УДК 159.9:37.015.3

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЕЕ КОМПОНЕНТОВ

THE PROBLEM OF FORMATION OF LEARNING ACTIVITY THROUGH DEVELOPMENT OF ITS COMPONENTS

В статье обсуждается проблема мониторинга сформированности учебной деятельности учащихся на разных ступенях образования. Обсуждаются результаты исследования, направленного на изучение представлений и знаний учителей начальных классов о структуре учебной деятельности. Установлено, что педагоги не ставят отдельной задачи формирования учебной деятельности учащихся через развитие ее компонентов, а в большей степени ориентированы на показатели предметных и метапредметных знаний. Предлагается решение обозначенной проблемы посредством индивидуально-личностного подхода к изучению студентами теории учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность; компоненты учебной деятельности; формирование учебной деятельности.

The problem of monitoring the formation of students' learning activity at different levels of education is discussed in the article. The results of the research aimed at studying the ideas and knowledge of primary school teachers about the structure of learning activity are discussed. It has been established that teachers do not set a separate task of the formation of students' learning activity through the development of its components, but are more focused on indicators of subject and metasubject knowledge. A solution to this problem is proposed through the individual-personal approach to the study of the theory of learning activity by students.

Keywords: learning activity; components of learning activity; the formation of learning activity.

Понятие «учебная деятельность» является одним из ключевых и фундаментальных понятий как в педагогике, так и психологии. Учебная деятельность – это сложный развивающийся процесс, который подвергается постоянному отслеживанию и корректировке, в том числе и в учреждениях высшего образования. В работах белорусских ученых (Е. И. Белокоз, 2008; П. Р. Галузо, 2015; Н. Т. Ерчак, 2017; А. М. Колышко, 2014; Т. И. Краснова, 2013; А. П. Лобанов, 2005; Е. И. Медведская, 2019; А. В. Торхова, 2017 и др.) затрагиваются темы, отражающие проблемы повышения качества обучения и развития личности студента. Учеными рассматриваются вопросы

организации учебного процесса, академической культуры и компетенций студентов, проблемы осознанной саморегуляции учебной деятельности, проблемы управления развитием обучающихся, а также методы исследования особенностей учебной деятельности современного студента.

При наличии многовекторности в исследованиях учебной деятельности в последние годы весьма актуальной становится проблема формирования учебной деятельности на всех ступенях образования, в том числе и высшей школы. Все более очевидными становятся противоречия между требованиями, предъявляемыми УВО к уровню знаний и общей подготовки выпускников средних общеобразовательных школ и реальной степенью их психологической готовности к обучению в УВО. Учебная деятельность первокурсников сопровождается значительными затруднениями общеучебного характера: у ряда студентов проявляется недостаточный уровень сформированности умений в осуществлении важных мыслительных операций, связанных с классификацией явлений, выделением главного и второстепенного в содержании изучаемого материала. Кроме того, студентам свойственна ориентация на механическое заучивание материала с последующим воспроизведением без достаточно глубокого осмысления, у студентов отсутствуют умения работы с текстом, ведения записей, навыки самоорганизации умственного труда. Наличие данных затруднений приводит не только к снижению мотивации учения студентов, общей успеваемости, но и к сужению спектра смыслов учения. Преподавателям зачастую приходиться прилагать большие усилия, чтобы преодолеть «школярное» отношение к учебе: ориентацию только на результат усвоения предметных знаний и равнодушие к самому процессу движения мысли. Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться. Еще В. Я. Ляудис [1] отмечала, что в период обучения в УВО учебная деятельность проходит период окончательного становления.

Таким образом, очевидным фактом является наличие неблагополучия, которое состоит в том, что при переходе на высшую ступень образования у учащихся отсутствует сформированная учебная деятельность в развернутой ее форме и данная проблема до сих пор не осознана и не выделяется как специфическая задача управления учением в высшей школе. Такая постановка проблемы предполагает анализ истоков формирования учебной деятельности учащихся, что соответствует периоду младшего школьного возраста. Возникает необходимость изучения структуры и компонентов учебной деятельности, их взаимовлияний на разных уровнях обучения, определение динамики их развития и взаимопереходов, а также понимание детерминант структуры учебной деятельности в плане ее функционирования, развития и становления.

Традиционно в классической психологии и педагогике учебная деятельность определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном

возрасте. Систематическое осуществление младшими школьниками учебной деятельности способствует возникновению и развитию у них основных психологических новообразований данного возраста и прежде всего основ теоретического мышления. В концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова ученик понимается как субъект познания, а сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей, главных психических новообразований. Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания. При этом, основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. Таким образом, чем лучше создаются обучающие условия, тем оптимальнее развивается ученик.

В результате фундаментальных исследований учебной деятельности Д. Б. Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности и о ее значении в психическом развитии ребенка. В структуре учебной деятельности автор выделил следующие компоненты: учебная цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения и действия оценки степени усвоения [2, с. 215–219]. При этом Д. Б. Эльконин подчеркивал, что представленная структура учебной деятельности – это ее развернутая и зрелая форма, что такой она становится лишь на определенном этапе формирования. У детей, приходящих в первый класс школы, целостной структуры еще нет, она формируется у некоторых детей несколько лет, особенно интенсивно в период начальной школы. А это зависит от конкретного содержания усваиваемого материала и организации процесса обучения. Для того, чтобы у младших школьников (а затем и у школьников старших классов) формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи посредством системы учебных действий. «Формирование учебной деятельности, – писал Д. Б. Эльконин, – есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя» [2, с. 49].

Т. В. Габай учебную деятельность определяет как совместную, составную деятельность, в которой выделяются две подсистемы: основная (учение) и подготовительная (обучение). Следовательно, обучающийся приобретает опыт посредством учебной деятельности, в тоже время педагог обеспечивает благоприятные для этого условия [3, с. 144]. Эта идея также прослеживается во взглядах И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис и др. Учебная деятельность – это деятельность, преднамеренно направленная на приобретение опыта одним из ее участников. При этом, умение учиться – это умение выполнять основной функциональный компонент учебной деятельности, а вовсе не какой-либо из ее подготовительных компонентов или под-

компонентов. И. И. Ильясов ввел в научный обиход более общее понятие «деятельность учения», определяя ее как процесс, активно управляемый и осуществляемый самим учащимся, а для этого у учащегося должна быть сформирована соответствующая ориентировка в учении. Учение должно быть реализовано таким образом, чтобы произошло преобразование самого учащегося из субъекта, не владеющего данным действием, в субъекта, овладевшего им [4, с. 126–127]. Умение самостоятельно выполнять некоторую деятельность является важнейшим аспектом образования субъекта.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что именно в младшем школьном возрасте происходит становление учебной деятельности, ее компонентов и ее субъекта. В этом возрасте у детей формируется желание и умение учиться (правда, это происходит не у всех обучающихся). Как показывает практика современные дети зачастую уже в период средней школы не умеют и не хотят учится, испытывают затруднения в осуществлении данной деятельности, не обладают самостоятельностью и не проявляют истинный интерес к познанию, порождая массу подростковых проблем школьного негативизма.

Таким образом, проблема формирования учебной деятельности в процессе обучения становиться первостепенной задачей и для современной инновационной школы. Имеющийся дефицит современных научных данных о формировании умения учиться через развитие компонентов учебной деятельности у учащихся начальных классов обусловливает актуальность настоящего исследования, посвященного выявлению особенностей формирования и становления компонентов учебной деятельности учителями начальных классов.

Исследование было организовано и проведено на базе ГУО «Гродненский областной институт развития образования». В исследовании приняли участие учителя начальных классов (n = 30), проходившие курсы повышения квалификации. В качестве инструмента сбора эмпирических данных выступил специально разработанный опросник, предусматривающий свободную форму ответов. Учителям начальных классов было предложено ответить на пять вопросов, направленных на выявление их знаний о формировании и становлении компонентов учебной деятельности у учащихся. Обработка данных осуществлялась посредством контент-анализа и частотного анализа.

На вопрос «Какие компоненты учебной деятельности входят в структуру учебной деятельности?» 34 % опрошенных смогли назвать компоненты, входящие в структуру учебной деятельности. Остальные 66 % либо не смогли дать четкого ответа, назвав 2–3 компонента, либо к данному понятию относили «умение планировать свою деятельность», «предвидеть результат деятельности», «умение работать в группе», «работа со словарем», «работать по карточкам» и др. Анализ ответов учителей показал, что только около

трети учителей определяют и называют классическую структуру учебной деятельности, предложенную Д. Б. Элькониным, которая является основополагающей в концепции учебной деятельности.

На вопрос «Какие признаки вы используете для фиксации овладения учащимся компонентами учебной деятельности?» 20 % опрошенных указывали «адекватность в оценивании своих учебных действий», «полученные знания переносит на практику», «дети научаются контролировать свою деятельность», «появляется самостоятельность», «контролируют свои ответы», «наличие учебного интереса», «ставят перед собой задачи», «замотивированы в работе». 12 % ответ не дали вообще. Остальные 68 % учителей отмечали: используют нормы оценок, самостоятельные и контрольные работы, проверочные, контроль знаний и др. Анализ ответов демонстрирует, что только пятая часть учителей уделяют внимание вопросам динамики развития компонентов учебной деятельности и используют соответствующие диагностические признаки. О формировании отдельных компонентов учебной деятельности, действительно, можно судить по наличию у учащихся обобщенного учебно-познавательного интереса; активного и творческого включения в процесс выполнения заданий. Такие ученики способны формулировать новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне и строить действия соответственно с ними, а овладевая новым способом решения учебной задачи, осознают не только его состав, но и принципы его построения. Кроме того, при самостоятельном решении новой задачи, ученики могут обнаруживать ошибки и корректировать схему действий, что свидетельствует о наличии рефлексивного контроля. Показателем сформированности оценочного компонента учебной деятельности выступает наличие у учеников самостоятельной оценки своих возможностей выполнения задания с учетом возможных изменений известных им способов действий и границ их применения.

На вопрос «Должна ли на занятии использоваться коллективная учебная деятельность и с какой целью?» 90 % педагогов ответили утвердительно. При этом в обоснованиях встречались следующие ответы: «…для вовлечения детей в учебный процесс», «…для улучшения запоминания материала», «…для сплочения коллектива», а также «…чтоб ребенок чувствовал себя значимым», «…для развития связной речи» и др. 10 % учителей отметили, что на занятиях предпочтение отдают индивидуальным формам обучения и не используют коллективную учебную деятельность. Анализ ответов позволяет предположить, что учителя либо не понимают в полной мере роли коллективной мыслительной деятельности, либо не умеют ее грамотно организовать. Здесь необходимо отметить, что первичной формой учебной деятельности является ее коллективное выполнение, что подтверждено исследованиями Л. С. Выготского, В. В. Давыдова и др. Данный факт демонстрирует, что собственно индивидуальная учебная деятельность у ученика

в начальной школе еще не сформирована, что первичной формой учебной деятельности является ее коллективное выполнение. Данный подход основывается на положениях Л. С. Выготского об интериоризации психических процессов. Таким образом, учебная деятельность изначально осуществляется субъектом коллективным, затем индивидуальным [5].

«Диагностируете ли вы сформированность учебной деятельности у учащихся? Если да, то какой инструментарий используете?». 100 % опрошенных ответили утвердительно, что диагностируют сформированность учебной деятельности у учащихся. При этом к инструментарию относят следующий: тестирование, проверочные и самостоятельные работы, проверка домашних заданий, качество письменной и устной речи, тесты по теме, карты адаптации в 1 классе, устный опрос, написание сочинений, контрольные работы и др. Приведенные ответы учителей не имеют отношения к диагностическому инструментарию компонентов учебной деятельности, а указывают на формы контроля знаний и изучение адаптации учащихся первых классов. К диагностическому инструментарию сформированности учебной деятельности учащихся начальных классов можно отнести методику «Оценки уровня сформированности базовых компонентов учебной деятельности» В. В. Репкина, Г. В. Репкиной, А. Е. Заики [6], направленную на измерение уровней сформированности базовых компонентов учебной деятельности: мотивов (учебно-познавательный интерес), целеполагания, учебных действий, действий контроля, действий оценки. По каждому компоненту авторы выделили признаки на шести уровнях. С целью повышения эффективности учебного процесса авторы акцентируют внимание на необходимости постоянного отслеживании самой структуры учебной деятельности, ее основных компонентов, их взаимосвязи, уровня их развития, трудностей в протекании, специфических слабых и сильных мест функционирования и т. п.

На вопрос «Должна ли деятельность педагогов корректироваться с учетом уровня сформированности учебной деятельности у учащихся? Почему?» 100 % опрошенных ответили утвердительно, но пояснений не было дано. Встречались отдельные комментарии: «Деятельность учителя должна корректироваться, но в классе 32 ученика и это сделать невозможно, работать с каждым учеником с учетом уровня сформированности его учебной деятельности». Таким образом, ответы учителей свидетельствуют о понимании ими необходимости корректировать свою деятельность с учетом уровня сформированности учебной деятельности учащихся. При этом, обоснований дано не было, а были ссылки на сложные условия труда. Такие ответы свидетельствуют, что учителя выстраивают учебный процесс без учета уровня сформированности учебной деятельности учащихся, а также зоны ближайшего и актуального развития, что не может не сказаться на эффективности обучения. Данный факт можно объяснить отсутствием

у педагогов отдельной задачи в процессе обучения формирования учебной деятельности учащихся через развитие компонентов.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие основные заключения.

Педагоги начальных классов фактически не осознают в качестве своей профессиональной задачи формирование у начинающих учеников умения учиться. Более половины опрошенных учителей не обладают знаниями о структуре учебной деятельности, и еще меньшее их число использует доступные критерии для определения сформированности ее компонентов у обучающихся на практике. Этот дефицит закономерно снижает эффективность обучения в настоящем времени, а также искажает ценностно смысловое отношение учащихся к процессу собственного учения в будущем.

Для ликвидации указанного дефицита эффективным и экономичным решением представляется изучение соответствующего учебного материала на материале собственной учебной деятельности студентов. Такой максимально личностно-ориентированный подход не только позволит прочно усвоить довольно сложную для понимания студентами 1 и 2 курсов теорию учебной деятельности, но и обеспечит сознательное усовершенствование собственной учебной деятельности будущих учителей.

В целом результаты проведенного исследования отражает необходимость постоянного мониторинга за процессами формирования и становления компонентов учебной деятельности на всех ступенях образования, что позволит осуществить эффективное принятие управленческих решений по совершенствованию построения учебной деятельности и тем самым предупредить многочисленные трудности и проблемы, связанные с недостаточным развитием или деформированностью у учащихся самого процесса протекания учебной деятельности и составляющих его психических механизмов.

Список использованных источников

1. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1989. – 240 с.

2. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

3. *Габай, Т. В.* Общая структура учебной деятельности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Т. В. Габай. – М., 2001.

4. *Ильясов, И. И.* Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 200 с.

5. *Давыдов, В. В.* Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.

6. *Репкина, Г. В.* Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 61 с.

(Дата подачи: 17.02.2021 г.)

О. В. Хоролец
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

O. V. Khorolets
Academy of Public Administration under the aegis of the President
of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 19.00.13

АНТИКОРРУПЦИОННЫЙ КОМПЛАЕНС КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ КОРРУПЦИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

ANTI-CORRUPTION COMPLIANCE AS A METHOD FOR PREVENTING CORRUPTION IN THE REPRESENTATION OF STUDENTS

В данной статье предпринята попытка исследовать мнение студенческой молодежи относительно внедрения сравнительно нового для нашего государства метода борьбы с коррупцией, а также проследить взаимосвязь данного метода с психологической составляющей коррупции как общественного явления. Приведены результаты анкетирования, которые раскрывают особенности представления студентов о методе антикоррупционный комплаенс, необходимости его внедрения в целях профилактики коррупции в организациях, влиянии на государство и общество.

Ключевые слова: антикоррупционный комплаенс; коррупция; представление об антикоррупционном комплаенсе; профилактика коррупции; социально-психологический аспект коррупции; студенчество; социальная группа.

This article attempts to investigate the opinion of student youth regarding the introduction of a relatively new method of combating corruption for our state, as well as to trace the relationship of this method with the psychological component of corruption as a social phenomenon. The results of the questionnaire are given, which reveal the peculiarities of students' perception of the anti-corruption compliance method, the need for its implementation in order to prevent corruption in organizations, the impact on the state and society.

Keywords: anti-corruption compliance; corruption; understanding of anti-corruption compliance; prevention of corruption; socio-psychological aspect of corruption; student body; social group.

Осенью 2020 года на конференции «Концептуальные основы стратегии борьбы с коррупцией» был рассмотрен проект модели национальной стратегии борьбы с коррупцией на 2021–2030 гг. в ходе которой директор НПЦ Генпрокуратуры Беларуси Василий Марчук отметил: «саморегулирование каждой организации для соответствия антикоррупционным требованиям – основа профилактики коррупции. В этой связи перспективным представляется такое новое направление, как антикоррупционный комплаенс-менеджмент» [1].

Исследования по противодействию коррупции все чаще в последнее время сконцентрированы на том, что одни только «карательные операции», которые в большинстве своем чаще всего применяются в качестве метода борьбы с коррупционными проявлениями, опирающиеся на суровые санкции уголовного закона, приводят лишь к обострению этого явления [2]. Психологическая составляющая данного явления мало изучена и требует дополнительного изучения. Неоспоримым является и тот факт, что при изучении общественного мнения о частоте коррупционных проявлений среди обывателей и государственных служащих большинство опрошенных сходятся во мнении, что к коррупции более склонны чиновники, нежели обычные граждане или представители других социальных слоев. По данным нашего исследования в представлении студенческой молодежи коррумпированная среда – это в первую очередь среда представителей государственной власти, хотя коррупция как массовое явление относится ко всем сферам общества. Общество составляют как представители государственных структур, начиная от чиновников, заканчивая представителями рабочих специальностей, так и представители крупного, среднего и малого бизнеса – огромные холдинги, концерны и, менее значимые, но все же также подверженные коррупционным проявлениям, индивидуальные предприниматели. И если факты коррупционных проявлений, способы профилактики и борьбы с коррупцией среди представителей государственных структур освещаются в средствах массовой информации, то подобные проявления среди представителей бизнес-структур менее часто попадают в «фокус» внимания граждан. То же можно сказать и о научном исследовании проявлений коррупции у представителей бизнес-среды, которые являются малоизученными, хотя данная часть общества имеет немаловажное значение для общества и государства в целом.

Анализируя опыт борьбы с коррупцией в сфере бизнеса в различных государствах, можно отметить определенные достижения, вместе с тем следует отметить, что, согласно данным таких международных объединений, как автономная некоммерческая организация «Центр антикоррупционных исследований и инициатив “Трансперенси Интернешнл – Р”», «Антикоррупционный деловой портал» (Россия), агентство «The Serious Fraud Office» (Новая Зеландия), антикоррупционные инициативы «Бюро Государственного департамента США по международным вопросам борьбы с наркотиками и правоохранительной деятельности» (США) и др., исследующих эффективность методов по профилактике борьбы с коррупцией, ни одна страна еще не достигла тотального контроля над коррупцией как массового общественного явления.

Если учесть социально-экономическую, социально-политическую, социально-психологическую стороны процесса коррупции, то во многом успех, по нашему мнению, возможен в случае «сопряжения» этических

и социальных норм с законодательной составляющей данного феномена, а также отлаженной работе по противодействию коррупции в отдельно взятой группе, например, рабочем коллективе. На наш взгляд при анализе подходов и методов по профилактике и борьбе с коррупцией незначительное внимание уделяется анализу роли отдельно взятой личности в коллективе, ее способности нести ответственность в принятии решений в рамках целого коллектива, с целью минимизации коррумпированных отношений. При этом целый ряд институциональных факторов оказывает принципиальное влияние на характер взаимодействия индивида, а также общества и участников общественного процесса, а также коррупционную динамику. Особенно ярко это проявляется в странах (регионах) с переходными процессами в социальной, экономической и политической сферах (например, Россия и многие другие). Выявление на основе сравнительного анализа кейсов факторов институциональной среды, определяющих формирование и внедрение «правил игры» участниками коррупционных отношений в сферах деятельности с высокими коррупционными рисками. И чем раньше установлены эти «правила игры» противодействующих коррупционным отношениям в отдельно взятой компании или рабочем коллективе, тем эффективнее, на наш взгляд, результат антикоррупционной компании.

Прежде чем внедрять ту или иную программу или метод борьбы с коррупцией на государственном уровне необходимо изучить представления общества в целом о данном методе, определить базис и теоретическую составляющую понимания данной формы противодействия коррупции. Таким образом, мы предприняли попытку изучить мнение о внедрении антикоррупционного комплаенс – менеджемента, как способе профилактики коррупции в малом коллективе, среди студенческой молодежи. С этой целью в Академии управления при Президенте Республики Беларусь было проведено анкетирование студенческой молодежи как представителей социального института, которая в будущем сможет стать частью как управленческой вертикали власти, так и стать успешными представителями среднего и малого бизнеса – «Антикоррупционный комплаенс – мое видение».

Понятие антикоррупционный комплаенс достаточно новое для стран постсоветского пространства, в большей степени регулирует коррупционные проявления в сфере бизнеса в западных странах. В дословном переводе комплаенс (англ. «COMPLIANCE» в переводе означает согласие, соответствие) определяется как комплекс мер, направленных на обеспечение соответствия деятельности компании требованиям законодательства в различных сферах: борьба с коррупцией, борьба с «отмыванием доходов», антимонопольное регулирование, налогообложение, трудовые отношения, внутрикорпоративные правила [3].

Антикоррупционный комплаенс – это система мер внутри компании, направленная на предотвращение и профилактику совершения коррупцион-

ных преступлений сотрудникам компании. Антикоррупционный комплаенс снижает риски совершения антикоррупционных правонарушений, кроме того вероятность вовлечения организации, через ее сотрудников, в ситуации связанные с риском нарушения законодательства или потерей репутации» [3]. Таким образом, комплаенс позволяет снизить вероятность того, что работники компании совершат правонарушения, а компании будут причинены убытки, тем самым обеспечивается защита бизнеса и его собственников, а, следовательно, повышение уровня экономической устойчивости государства целом. Нарушения в области антикоррупционного комплаенса влекут за собой личную ответственность (дисциплинарную, административную, а возможно, и уголовную), а, следовательно, личная ответственность повышает саморегуляцию отдельно взятого сотрудника. В этом предопределяется психологическая составляющая данного метода – ответственность отдельно взятой личности за результат работы всей группы.

Изучение представлений в отношении антикоррупционной политики среди студенческой молодежи является необходимым и важным и, в первую очередь, должно быть нацелено на развитие потенциала молодых граждан, создание условий для их самоорганизации, активного и эффективного развития и участия в жизни общества, усиление патриотического вектора в воспитании молодых граждан, формировании у них чувства ответственности за будущее страны, активное вовлечение их в разработку и реализацию программ развития страны.

Целью анкетирования «Антикоррупционный комплаенс – мое видение», было изучение представлений студенческой молодежи о данном методе. Анкета состоит из 12 заранее разработанных вопросов, которые направлены на изучение представлений о данном методе, его особенностях и перспективах реализации, так же на выявление демографических и профессиональных сведений респондентов. Кроме того, в анкете содержатся вопросы, которые относятся к личному опыту респондентов об антикоррупционном комплаенсе, по этой причине анкетирование проводилось анонимно. Средний возраст опрошенных 18–25 лет, в анкетировании приняли участие 135 респондентов 1–4 курсов дневного обучения специальностей «Государственное управление и право», «Государственное управление и экономика», «Управление информационными ресурсами» (40,2 % (58 респондентов) 15,9 % (24 респондента), 43,9 % (53 респондента) соответственно). Среди опрошенных респондентов основную массу составили студенты 1 курса – 50 % (68 респондентов), далее студенты 3 курса – 26 % (35 респондентов), студенты 4 курса – 13 % (17 респондентов) и меньше всего приняло участие в анкетировании студентов 2 курса – 11 % (15 респондентов). Ответы также распределились неоднозначно, ввиду особенностей личного опыта каждого из опрашиваемых респондентов.

Таким образом, по результатам анкетирования на вопрос «Что вы понимаете под понятием “антикоррупционный комплаенс?”» большинство респондентов считают, что это – меры по борьбе с коррупцией на уровне организации (53 % – 72 респондента), 33 % опрошенных (49 студентов) считают, что это международная программа по борьбе с коррупцией, 14 % (19 опрошенных) не знают, что это такое, либо затрудняются ответить. Таким образом большая часть опрошенных респондентов понимают значение понятия «антикоррупционный комплаенс».

Следующий вопрос «Как вы оцениваете эффективность использования данного метода для осуществления антикоррупционной программы на уровне среднего и малого бизнеса в Республике Беларусь?» получил следующие результаты: 43,7 % (59 опрошенных) считают данную меру эффективной, 31,9 % (43 опрошенных) считают меру не эффективной, 24 % (33 опрошенных) затрудняются ответить либо считают, что введение данной меры принесет положительные результаты, либо считают эффективность «средней». В целом большинство опрошенных студентов считают данную меру достаточно эффективной.

На вопрос «Видите ли вы возможности и перспективы реализации данного метода в Республике Беларусь? Какие?» из полученных 135 ответов 9 % (12 респондентов) считают данный метод неэффективным, объясняя данный выбор в первую очередь тем, что «если те, кто проводит данную политику сами будут коррумпированными, реализовать данные меры невозможно», то есть сами студенты не исключают психологическую составляющую данного метода в виде личностной неспособности противостоять коррупционным проявлениям либо поддаться им на уровне группового взаимодействия. 26 % (35 респондентов) затрудняются ответить на данный вопрос. 65 % (88 респондентов) считают этот метод эффективным, более того, высказываются следующим образом «думаю, скорее да, чем нет, сокращение коррупционной деятельности; перспективы есть, если наладить контроль над организациями, чтобы потом организации сами определяли наполнение своего антикоррупционное соглашения; кардинальные перемены, начиная от высших структур власти, то есть «сверху вниз»; да, все должно получиться в силу того, что в нашей стране сильно развита система охраны всех сфер жизни; при принятии эффективных мер в компаниях возможно снижение риска возникновения теневой экономики. Также снизятся случаи мошенничества, повысится экономическая эффективность ведения бизнеса; да, комплаенс должен стать неотъемлемой частью корпоративной политики и кодексом работников, сокращение коррупционных рисков в Беларуси на данном этапе может осуществляться только посредством данного метода, закрепить четко в законодательстве, да, при соблюдении всех правил есть вероятность создать антикоррупционную среду с помощью антикоррупционного комплаенса»; так же при утвердительных ответах об

эффективности данного метода многие респонденты ссылаются на «положительный опыт других государств, использовавших данный метод в целях профилактики и борьбы с коррупцией».

Процентное соотношении по вопросу «Приходилось ли вам сталкиваться с методом “антикоррупционной комплаенс” в повседневной жизни?» распределилось следующим образом: 77,8 % (105 респондентов) с подобным методом в повседневной жизни лично не сталкивались, 17 % (23 респондента) слышали о данном методе профилактики коррупции от друзей, 2 % (3 респондента) сталкивались с данным методом лично, преимущественно в частных организациях, 3,2 % (4 респондента) не знают, сталкивались ли с конкретно этим методом профилактики коррупции.

Вопрос «Какие меры по профилактике и борьбе с коррупцией в рамках антикоррупционного комплаенса вы могли бы предложить?» получил следующие ответы: 18,5 % (25 респондентов) не знают, какие меры в рамках антикоррупционного комплаенса можно предложить, «введение более жестких законов, правил, проведение разного рода открытых общений на темы связанные, с коррупцией, ужесточение ответственности на законодательном уровне, уголовная ответственность, общественный контроль за соблюдением антикоррупционного комплаенса, внедрение новых методов контроля за соблюдением антикоррупционного комплаенса, повышение «прозрачности» сотрудников» как одни из мер предложены 70 респондентами (52 %), «проведение качественной идеологической работы, как меры профилактики коррупции, повышение антикоррупционной мотивации работников с помощью профилактических бесед» считают необходимым ввести 29,5 % опрошенных респондентов. Таким образом, большинство ответов имеют в основе своей законодательную составляющую, представления студентов сконцентрированы именно на понимании антикоррупционного комплаенса как закона организациию.

На вопрос «Что вы понимаете под “скрытой коррупцией”, как данное определение может быть связано с антикоррупционным комплаенсом?» в большинстве своем считают, что коррупция само по себе скрытое явление либо связано исключительно со взяточничеством и никак не связано с антикоррупционным комплаенсом (78 %, 105 респондентов), 13 % (17 респондентов) считают, что антикоррупционный комплаенс призван бороться с данным явлением, 7 % (13 респондентов) не видят взаимосвязи антикоррупционного комплаенса со «скрытой коррупцией».

По вопросу эффективности реализации данного метода в зависимости от территориального расположения организации 52,6 % (71 респондент) считают, что антикоррупционный комплаенс эффективно реализовывать как в городе, так и в сельской местности, 34,8 % (47 респондентов) считают эффективной данную меру для города, против 1 % (2 респондента) выбравших сельскую местность по данному вопросу, 11 % (15 респондентов) счи-

тают не эффективным применять данный метод ни в городе, ни в сельской местности.

На вопрос «Какова, на ваш взгляд, психологическая составляющая антикоррупционного комплаенса как метода борьбы с коррупцией?» последовали следующие ответы: 20 % (27 респондентов) не видят психологической составляющей данного метода, 15 % (20 респондентов) считают, что «человек может бояться подставить коллектив», то есть связывают психологическую составляющую с ответственностью личности перед коллективом, за «повышение морально-этических норм сотрудников, привитие неприязни к коррупции» высказались 65 % (88 респондентов).

Таким образом, опрошенные респонденты связывают психологическую составляющую антикоррупционного компалаенса в первую очередь с морально-этическими нормами личности (честностью, справедливостью, ответственностью), а не соблюдением правил и норм группы.

По мнению респондентов (129 человек) внедрение метода «Антикоррупционный комплаенс» позволит:

• снизить уровень коррупции, а, следовательно, повысить экономическую эффективность компании в целом – 48 % (62 респондента);

• повысить ответственность за дачу взятки и любого коррупционного проявления каждого работника компании – 30 % (38 респондентов);

• сделать рабочие процессы «открытыми» – 9,3 % (12 респондентов);

• повысить морально – этические нормы работников компании – 7 % (9 респондентов);

• повысить корпоративную этику компании – 6 % (8 респондентов).

Последний вопрос данного анкетирования «Как вы относитесь к введению штрафа за отсутствие антикоррупционного комплаенса в компании?» получил следующие результаты: положительно к данному введению относятся 44 % (59 респондентов), отрицательно – 39 % (53 респондента), аргументируя свои ответы тем, что введение штрафа за отсутствие антикоррупционного комплаенса в компании может повлечь за собой еще большие коррупционные проявления, например, повысить стоимость данной программы, 17 % (23 респондента) относятся к данной мере нейтрально.

Таким образом, в представлении студентов антикоррупционный комплаенс ассоциируется в качестве метода профилактики коррупции, прежде всего на уровне организации и повышением уровня индивидуальной ответственности, а также соблюдения этических норм и правил. При этом определяющим фактором эффективности внедрения данного метода является территориально-региональная характеристика компании. Например, в городской среде, по мнению респондентов, где отсутствует должный контроль коррупционных действий со стороны общества (социальных групп, трудовых коллективов и т. д.) внедрение антикоррупционного комплаенса сможет принести большую пользу. Также следует отметить, определенную

«размытость» представлений об антикоррупционном комплаенсе, не понимании его психологической составляющей, что ориентирует на дальнейшее исследование данной проблематики и обоснование возможностей его внедрения в отечественной социально-экономической практике.

Список использованных источников

1. Стратегию борьбы с коррупцией на 2021–2030 годы планируют принять в Беларуси [Электронный ресурс] // «Белта» – белорусское телеграфное агенство. – Режим доступа: https://www.belta.by/society/view/strategiju-borby-s-korruptsiej-na-2021-2030-gody-planirujut-prinjat-v-belarusi-409060-2020/. – Дата доступа: 20.01.2021.

2. *Богачев, А. В.* Природа коррупции и противодействие ей в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / А. В. Богачев // Сайт Минского государственного колледжа электроники. – Режим доступа: http://mgke.minsk.edu.by/be/main.aspx?guid=4381. – Дата доступа: 10.01.2021.

3. Антикоррупционный комплаенс – новая ступень развития российского бизнеса [Электронный ресурс] // Официальный сайт Патентного бюро «Галифанов, Мальков и партнеры». – Режим доступа: https://1-tm.ru/blog/antikorrupczionnyj-komplaens-novaya-stupen-razvitiya-rossijskogo-biznesa. – Дата доступа: 15.01.2021.

(Дата подачи: 26.02.2021 г.)

В. А. Хриптович
Республиканский институт высшей школы, Минск

V. Khriptovich
National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 376.56

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AS AN INDICATOR OF SOCIALIZATION SUCCESS IN YOUNG PEOPLE

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи социализированности, идентичности и психологического благополучия в юношеском возрасте. Выявлено, что в результате успешной социализации в юношеском возрасте формируется здоровая идентичность, психодиагностическим показателем которой является психологическое благополучие личности. Показатели психологического благополучия выше в группе женского пола, подросткового возраста, из полных семей и не употребляющих психоактивные вещества респондентов.

Ключевые слова: психологическое благополучие; социализация; идентичность; юношеский возраст.

The article presents the results of a study of the relationship between socialization, identity and psychological well-being in adolescence. It was revealed that as a result of successful socialization in adolescence, a healthy identity is formed, the psychodiagnostic indicator of which is the psychological well-being of the individual. Indicators of psychological well-being are higher in the group of women, adolescents, from two-parent families and respondents who do not use psychoactive substances.

Keywords: psychological well-being; socialization; identity; adolescence.

Изучение включения человека в социальную общность и интериоризации им социально-психологического содержания важно с точки зрения понимания того, каким образом и в какой степени личность обретает свою социальность и как она регулирует свое поведение. Решающим условием индивидуализации человека становится социализация – привлечение человека к социальной жизни путем принятия в себя и превращения в свой жизненный мир, в соответствии с возможностями и требованиями индивидуальных черт, достижений социального опыта. Исходя из этого, социализированность как конечный результат процесса социализации может рассматриваться с точки зрения степени интериоризированности тех норм и правил, которые предлагает культурная и образовательная среда [1].

Критериями социализированности ученые считают: самоактуализацию, личностную зрелость, смысловое самоопределение, социальную адаптированность, сформированность коммуникативных навыков, здоровьесбережение, успешность в обучении, устойчивость интересов, оптимистичную самооценку, развитое целеполагание, просоциальную активность, высокий уровень моральных качеств и культуры поведения [2; 3].

Среди психодиагностических показателей социализированности личности юношеского возраста выделяют: уровень развития ценностно-целевых установок, социометрический статус, адекватность самооценки, позитивное самоотношение и самовосприятие, толерантные установки личности, развитость интернального локуса контроля, высокий уровень рефлексивности, критичности, сформированная временная перспектива, высокий уровень межличностной чувствительности и эмоционально-волевой саморегуляции, развитый личностный адаптивный потенциал, самостоятельность суждений, низкий уровень конформности [4].

Одним из значимых эффектов социализации личности является обретение идентичности. Сформированная идентичность выполняет защитную функцию в отношении социализации, закрепляя ценности, нормы, представления соответствующего института или агента. От ее характеристик во многом зависит устойчивость приобретенных норм и иных характеристик внутренних инстанций личности. Достижение идентичности происходит после пятнадцати лет, когда человек осознает свои потребности, убеждается в правильности своих поисков. Юношеский возраст сензитивен освоению

деятельности саморазвития, освоению самоактуализации, является наиболее благоприятным периодом возможного окончательного установления доминирующей позитивной идентичности [5; 6]. Таким образом, определение идентичности позволяет трактовать ее как результат социализации.

В то же время, транзитивность среды, характеризующейся множественностью, изменчивостью и неопределенностью, может превратить социализированность в неудачную или неадекватную изменившимся условиям. В этом случае возможность успешно социализироваться зависит от способности личности адаптироваться к новым условиям. Так, взрослеющий человек с большими внутренними ресурсами для взаимодействия во взрослом мире, тем не менее, может отклоняться от успешной адаптации, у него могут возникнуть нарушения идентичности.

В идентичности современных юношей и девушек преобладают стремление к сохранению позитивной личностной (но не групповой) принадлежности, что может быть обусловлено индивидуалистическим характером современного общества [7]. Ведущую роль в социализации молодежи играют достижительные мотивы: получить высшее образование, престижную и высокооплачиваемую профессию, повысить свой социальный статус, однако реализация этих установок затруднена социально-структурными условиями, накопившимися социальными проблемами, что ослабляет ее социальную и гражданскую идентичность [8].

Современные юноши в меньшей степени ориентированы на процессы межличностного взаимодействия, что выражается как на уровне оценки значимости понимания и управления эмоциями других людей, так и на уровне характерологической ориентированности на себя и свои процессы. Формируясь в условиях мирового кризиса, поколение, родившееся в информационном обществе, отличается нетерпеливостью и сосредоточением на краткосрочных целях, амбициозностью, индивидуалистичностью и ориентацией на потребление.

Моральное развитие современной молодежи осуществляется в условиях открытого информационного пространства, которое характеризуется высокой социальной неопределенностью и противоречивостью, неоднозначностью социальных ценностей, норм и стандартов. Вместе с тем, информационное пространство выступает источником развития образа социального мира, основой поведения и деятельности, принятия решений и морального самоопределения. Интернет и коммуникация в интернете становятся как источником новых возможностей для самореализации, так и потенциальным источником опасности и угрозы нормативному психическому развитию молодых людей [9].

Социализация в информационном пространстве инициирует формирование новых идентичностей и новых комбинаций социальной и персональной идентичностей. Интернет-социализация может быть определена как

процесс расширения социального опыта личности в социально-культурном пространстве интернета, благодаря поэтапному развертыванию инструментальной, мотивационной и мифологической составляющих данного процесса, ведущего к конструированию социального пространства субъектом, а в отдельных случаях к формированию виртуальной личности [10; 11]. Сетевые сообщества предоставляют человеку опыт гибкой и позитивной социализации и, одновременно, возможность разных вариантов «игры» со своей идентичностью – способа и возможности «примерить» на себя разные роли и статусы, что позволяет повысить осознание и самой роли, и себя в роли [12]. У молодых людей, активно пользующихся социальными сетями, обнаруживается тенденция к формированию однобокой, «размытой» и несогласованной идентичности.

Самоотношение современных юношей отличается внутренней противоречивостью, нестабильностью, недостаточным самопринятием, что свидетельствует о наличии внутриличностных конфликтов [13]. Так, внутренне напряжение (стресс) характерно для 56 % студентов, что свидетельствует о невозможности адекватного восприятия и себя, и социума. Юноши в целом удовлетворены своей жизнью, но при этом хотят перемен. Решающее значение в ситуациях выбора для них играют комфорт и безопасность. Доминирование мотивации избегания неудач объясняет выбор ими простых, легко достигаемых, не требующих риска целей. Доминирующий фактор в структуре личности – эмоциональность. Они чувствуют себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями, с тревогой ожидают неприятностей. В юношеском возрасте увеличение способности личности выдерживать стресс, сохраняя внутреннюю сбалансированность, связано с общительностью, оптимизмом, групповым взаимодействием [14].

Неуспешно пройденный в подростковом возрасте кризис идентичности, понимаемый как потеря Эго-идентичности, ролевое смещение, трудности идентификаций, размывание авторитетов, деперсонализация, может привести к формированию диффузной идентичности, а впоследствии – и к негативной идентичности, к примеру, аддиктивной.

Исследование Ю. Ю. Кушнеровой показало, что если для студентов без признаков алкогольной аддикции чаще характерна достигнутая идентичность, то для студентов-алкогольных аддиктов характерна предрешенная идентичность – когда человек выбирает для себя ценности и образцы, заданные референтной группой. Этот статус отличается идеализированным образом будущего, эгоцентрацией, самомнением, стремлением к риску, предрешенным внешней ситуацией выбором. Также к алкоголю прибегают из-за недостаточности внутренних ресурсов [6].

Юношей со склонностью к аддиктивному поведению характеризует низкий уровень эго-идентичности, отсутствие поиска и выбора (диффузная идентичность и статус моратория) в наиболее значимых сферах само-

определения личности, особенно это касается сферы политики, профессии, семьи и религии. Структура идентичности у склонных к аддиктивному поведению характеризуется низкой дифференцированностью образа «Я», недостаточной сформированностью половой идентичности, слабым уровнем рефлексии, отсутствием социальных ролей в самоописании [15]. Состояние эмоционального напряжения у них снижает адаптационный потенциал личности и не предполагает поиска конструктивных копинг-стратегий, то есть ослабляются навыки самоконтроля [16].

Таким образом, обретение идентичности является одним из значимых результатов социализации. Особенности транзитивной среды нарушают целостность идентичности и увеличивают гетерохронность психологического хронотопа в мультикультурном пространстве, затрудняют выбор группы идентификации и пространства социализации.

Важным аспектом в понимании особенностей социализации и формирования идентичности человека в транзитивном мире являются не только объективные трансформации и их последствия, но и субъективное восприятие и переживание человеком постоянной изменчивости и неопределенности, в которой он живет, а также собственных личностных трансформаций в новых контекстах.

О. А. Идобаева определяет психологическое благополучие личности как функционально-динамическое образование, понимание которого следует осуществлять через рассмотрение индивидуально-типологических особенностей личности, соответствующие возрасту психологические новообразования, ведущий тип деятельности, механизмы психологической защиты, адаптационный ресурс, опосредованные социальной ситуацией развития [17].

Удовлетворенность жизнью взрослеющих людей тесно связана с решением основных задач возраста: формирования доверия к себе, становления идентичности, выстраивания жизненных смыслов, осознания важности личностного роста и направленности на саморазвитие и самоосуществление [18].

По мнению Р. М. Шамионова, психологическое благополучие выполняет как минимум четыре функции: регулятивную (или функцию адаптации), функцию управления когнитивными процессами, функцию развития и поведенческую функцию [19]. Функция адаптации заключается в регуляции внутреннего самоотношения, самочувствия, а также взаимоотношения с внешним миром, усиливающих адаптационные возможности человека в социуме, а также в восприятии себя и своей жизни. Функция управления когнитивными процессами реализуется в консолидации и интеграции опыта, в соотнесении актуальных и имеющихся в «арсенале» знаний и чувственного опыта. Функция развития описывается как обеспечивающая творческое движение в сторону саморазвития, в сторону обеспечения

внешних условий для удовлетворения высших потребностей и приведения всей системы в равновесие. Поведенческая функция заключается в выборе стратегий поведения в зависимости от локуса благополучия и направленности личности. Таким образом, психологическое благополучие содержит все три компонента психического явления – когнитивный, эмоциональный, конативный, характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения.

Е. Е. Бочарова эмпирическим путем установила, что психологическое благополучие – это сложное социально-психологическое образование, которое включает в себя эмоциональные, когнитивные и конативные компоненты, формируется в процессе социально-психологической деятельности в системе реальных отношений личности к объектам окружающей действительности и складывается на основе социально-психологических установок, ценностей, стратегий поведения [20].

Психологическое благополучие женщин по сравнению с мужчинами имеет более эвдемонистический характер. Компоненты психоэмоционального благополучия сопряжены с возрастом: по мере взросления снижается общая тревожность, уменьшается процент времени переживания несчастья, увеличивается тенденция к переживанию интереса как устойчивого эмоционального состояния, растет чувство компетентности и способности формировать позитивные отношения. Вместе с тем, снижается ощущение личностного роста, уменьшается разница между важностью саморазвития и оценкой достижений в этой сфере, т. е. психологическое благополучие с возрастом приобретает более гедонистический характер. С ростом уровня образования, с одной стороны, увеличивается переживание личностного роста и интерес к саморазвитию, а с другой – повышается удовлетворенность жизнью в целом. Таким образом, образование является фактором, влияющим в равной мере на гедонистические и эвдемонистические аспекты благополучия [18].

Базисные убеждения юношей в ценности собственного «Я» можно рассматривать как важное условие психологического благополучия, однако при этом юноши и девушки придают большое значение случайности в своей жизни, что можно предположительно связать с влиянием существующей в обществе нестабильности, которую они скорее неосознанно, но достаточно остро ощущают в процессе своего становления [21].

Способы самоосуществления во многом определяются психологическим благополучием личности. В случае, если юноши и девушки полагают, что им удается воплощать себя, они испытывают состояние удовлетворенности, эмоционального комфорта. Общий показатель удовлетворенности обнаруживает связь со всеми способами самоосуществления. Высокая удовлетворенность предоставляемыми возможностями (получения инфор-

мации, использования денег и пр.) создает условия для успешной самореализации в юношеском возрасте [22].

Положительно коррелируют с психологическим благополучием адаптивные стратегии совладания, экстраверсия, оптимистичный стиль атрибуции и эмоциональная устойчивость, склонность соотносить положительную самооценку и самоэффективность с восприятием высокого уровня глобальной удовлетворенности жизнью [23].

Юноши-студенты с низким уровнем психологического благополучия в меньшей степени используют конструктивные копинг-стратегии. Они имеют достаточно серьезные проблемы в эмоционально-личностной сфере: отличаются высоким уровнем тревожности, более высокой степенью межличностного напряжения, более низкой самооценкой, подвержены страху и беспокойству. Девушки-студентки ощущают себя более психологически благополучными. Свое психологическое благополучие студенты связывают с такими факторами, как «личностный рост» и «позитивные отношения с окружающими». Слабо выражен в структуре психологического благополучия студентов всех категорий фактор «управление средой». В целом Е. Ю. Григоренко говорит о низком уровне психологического благополучия у студентов [24].

Согласно концепции К. Рифф, психологическое благополучие основано на позитивном функционировании личности [25]. Такое понимание определило состав личностных особенностей, обеспечивающих психологическое благополучие: автономность, контроль над окружением (компетентность), личностный рост, позитивные отношения с другими, самопринятие, цели в жизни.

В исследовании психологического благополучия с помощью методики «Шкала психологического благополучия К. Рифф» приняли участие 773 человека в возрасте 13–19 лет – обучающиеся учреждений общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования г. Минск.

Выявлено, что показатель общего уровня психологического благополучия выше в группах женского пола ($t = –2,85$ при $p < 0,01$), подросткового возраста ($t = –2,32$ при $p < 0,05$), из полных семей ($t = 2,30$ при $p < 0,05$) и не употребляющих психоактивные вещества ($t = 3,90$ при $p < 0,001$) [26]. Респонденты, имеющие более высокий показатель психологического благополучия, отличаются более выраженными проявлениями:

• удовлетворительных, доверительных отношений с окружающими; заботы о благополучии других; способности сопереживать, иметь привязанности и близкие отношения; понимания того, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках;

• восприятия себя «растущими» и самореализовывающимися, открытости новому опыту, чувства реализации своего потенциала, способности на-

блюдать улучшения в себе и своих действиях с течением времени; изменяться в соответствии с собственными познанием и достижениями;

• целеполагания и чувства направленности; осмысленности прошлой и настоящей жизни; убеждений, которые являются источниками целей в жизни; намерений и целей на всю жизнь;

• позитивного самоотношения, знания и принятия различных своих сторон.

Таким образом, психологическое благополучие зависит от результатов социализации и от того, что является для субъекта наиболее важным, ценным, какова степень стремления к чему-либо. Взрослеющая личность стремится к «глобальному» благополучию, которое для нее принимает совершенно очевидные очертания в процессе своего становления.

Список использованных источников

1. *Ковалева, А. И.* Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А. И. Ковалева // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 109–115.

2. *Баранова, Т. А.* Исследование адаптации студентов первого курса как механизма социализации / Т. А. Баранова, М. А. Акопова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2015. – № 2(220). – С. 146–151.

3. *Шамионов, Р. М.* Социализация и ресоциализация личности: нормативность и процессуальность / Р. М. Шамионов // Известия Саратовского университетата. – 2012. – Т. 12. – № 4. – С. 3–8.

4. *Милехин, А. В.* Психологическая грамотность как фактор социализации старшеклассников в современной школе: дис. … канд. псих. наук: 19.00.07 / А. В. Милехин. – М., 2012. – 154 л.

5. *Ильина, Е. В.* Самоактуализация как необходимое условие полноценного развития и социализации личности / Е. В. Ильина, А. А. Пытина // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2009. – № 3. – С. 353–356.

6. *Кушнерова, Ю. Ю.* Формирование эго-идентичности студентов в процессе адаптации к обучению в вузе как фактор профилактики алкогольной аддикции: автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.07 / Ю. Ю. Кушнерова. – Кемерово, 2012. – 23 с.

7. *Хузеева, Г. Р.* Динамика развития личностной и социальной идентичности подростков и юношей в ситуации транзитивности / Г. Р. Хузеева // Ананьевские чтения-2018 Психология личности: традиции и современность: сб. материалов Междунар. науч. конф. / под общ. ред. Н. В. Гришиной [и др.]. – СПб.: Айсинг, 2018. – С. 158–159.

8. *Маткаримов, Н. Т.* Социализация учащейся молодежи в Республике Кыргызстан: дис. … канд. соц. наук: 22.00.04 / Н. Т. Маткаримов. – СПб., 2010. – 204 л.

9. *Молчанов, С. В.* Моральные установки подростков в условиях информационной социализации / С. В. Молчанов // Ананьевские чтения-2018 Психология личности: традиции и современность: сб. материалов Междунар. науч. конф. /под общ. ред. Н. В. Гришиной,

С. Н. Костроминой; отв. ред. И. Р. Муртазина, М. О. Аванесян. – СПб.: Айсинг, 2018. – С. 140–141.

10. *Лукина, Н. А.* Психологические особенности опосредованного Интернетом межличностного общения студентов: дис. … канд. псих. наук: 19.00.07 / Н. А. Лукина. – Самара, 2013. – 180 л.

11. *Лучинкина, А. И.* Психологические аспекты девиантной интернет-социализации личности / А. И. Лучинкина, Т. В. Юдеева // Научный альманах. – 2015. – № 8(10). – С. 1535–1537.

12. *Марцинковская, Т. Д.* Проблема социализации в историко-генетической парадигме / Т. Д. Марцинковская. – М.: Смысл, 2015. – 248 с.

13. *Чевачина, А. В.* Психологические особенности развития самоотношения у старших подростков в условиях различных воспитательных систем: автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.07 / А. В. Чевачина. – Нижний Новгород, 2012. – 24 с.

14. *Кобзева, О. В.* Жизнестойкость как индикатор социальной адаптации в юношеском возрасте / О. В. Кобзева // Ананьевские чтения-2018 Психология личности: традиции и современность: сб. материалов Междунар. науч. конф. / под общ. ред. Н. В. Гришиной, С. Н. Костроминой; отв. ред. И. Р. Муртазина, М. О. Аванесян. – СПб. : Айсинг, 2018. – С. 167–168.

15. *Ярышева, А. А*. Несформированность идентичности как детерминанта склонности к аддиктивному поведению старших школьников: дис. … канд. псих. наук: 19.00.07 / А. А. Ярышева. – Кемерово, 2012. – 233 л.

16. *Дубровина, О. В.* Психическая саморегуляция как средство гармонизации Я-концепции личности с виртуальной аддикцией (на материале лиц юношеского возраста): дис. … канд. псих. наук: 19.00.01 / О. В. Дубровина. – Новосибирск, 2009. – 194 л.

17. *Идобаева, О. А.* Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: дис. … д-ра псих. наук: 19.00.07 / О. А. Идобаева. – М., 2013. – 389 л.

18. *Манукян, В. Р.* Психоэмоциональное благополучие личности: дифференциально-психологические аспекты / В. Р. Манукян // Ананьевские чтения–2018 Психология личности: традиции и современность: сб. материалов Междунар. науч. конф. / под общ. ред. Н. В. Гришиной, С. Н. Костроминой; отв. ред. И. Р. Муртазина, М. О. Аванесян. – СПб.: Айсинг, 2018. – С. 220–221.

19. *Шамионов, Р. М.* Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Саратовс. ун-та, 2004. – 174 с.

20. *Бочарова, Е. Е.* Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности: дис. … канд. псих. наук: 19.00.05 / Е. Е. Бочарова. – Саратов, 2005. – 160 л.

21. *Беляева, Т. Б.* Взаимосвязь психологического благополучия с базисными убеждениями старшеклассников / Т. Б. Беляева, М. В. Кеппель // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (10–11 окт. 2018 г., Санкт-Петербург): в 2 ч. / под общ. ред. Л. А. Цветковой, Е. Н. Волковой, А. В. Микляевой. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2018. – Ч. 1. – С. 158–166.

22. *Ануфриюк, К. Ю.* Психоэмоциональное благополучие и способы самоосуществления в юношеском возрасте / К. Ю. Ануфриюк // Ананьевские чтения-2018 Психология личности: традиции и современность: сб. материалов Междунар. науч. конф. / под общ. ред. Н. В. Гришиной, С. Н. Костроминой; отв. ред. И. Р. Муртазина, М. О. Аванесян. – СПб.: Айсинг, 2018. – С. 211–212.

23. *Водяха, С. А.* Психологическое благополучие учащихся / С. А. Водяха // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / сост. Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург: УГПУ, 2013. – С. 5–11.

24. *Григоренко, Е. Ю.* Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы / Е. Ю. Григоренко // Проблемы развития территории. – 2009. – № 2(48). – С. 98–105.

25. *Ryff, C. D.* Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being / C. D. Ryff, B. H. Singer // Springer Science+Business Media: Journal of Happiness Studies. – 2006. – № 9. – P. 20.

26. *Хриптович, В. А.* Аддиктивная и нормативная социализация личности обучающихся подросткового и юношеского возраста / В. А. Хриптович // Монография. – Минск: РИВШ, 2020. – 372 с.

(Дата подачи: 15.02.2021 г.)

Т. Е. Черчес
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

Т. А. Колас
Республиканский центр психологической помощи БГПУ, Минск

T. E. Cherches
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

T. A. Kolas
Republican Center for Psychological Assistance of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.922.1

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

GENDER FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENT YOUTH

В статье представлены результаты исследований гендерных особенностей психологического благополучия определенной социальной группы – студенческой молодежи. Были выявлены содержательные характеристики психологического благополучия и гендерной

идентичности студентов. Установлены различия в уровне психологического благополучия студентов с разной гендерной идентичностью. Выявлена специфика психологического благополучия в зависимости от типа и содержательных характеристик гендерной идентичности студентов.

Ключевые слова: психологическое благополучие; гендерная идентичность; феминность; маскулинность; андрогинность; студенческая молодежь.

The article presents the results of studies of gender characteristics of psychological well-being of a certain social group, student youth. Substantive characteristics of psychological well-being and gender identity of students were identified. Differences in the level of psychological well-being of students with different gender identity have been established. The specificity of psychological well-being was revealed depending on the type and content characteristics of the gender identity of students.

Keywords: psychological well-being; gender identity; femininity; masculinity; androgyny; student youth.

Современная социально-экономическая ситуация, характеризующаяся увеличением источников стресса, накладывает свой отпечаток на психологическое состояние личности. Существенно растет количество людей с низким уровнем психологического благополучия. Значимость психологического благополучия личности заключается в том, что оно определяет не только психическое здоровье, но и успешность адаптации и взаимодействия в социуме. В связи с этим актуальным является выявление факторов, определяющих уровень психологического благополучия.

Особенного внимания требует проблема психологического благополучия студенческой молодежи, так оно является важным условием эффективного усвоения ими профессии и дальнейшего профессионального становления.

Категория «психологическое благополучие» является фундаментальной для психологии, а потому изучение ее различных характеристик неоднократно попадало в поле научных интересов зарубежных и отечественных исследователей (М. Аргайл, Н. Брэдберн, Э. Динер, К. Рифф, М. Селигман, Р. Эммонс, Н. К. Бахарева, М. В. Бучацкая, А. В. Воронина, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова и др.). Результаты исследований показали, что наиболее сильные причины эмоционального дискомфорта находятся внутри самой личности и ее межличностных отношений, а средовые влияния менее сильны [1, с. 76]. Таким образом, в настоящее время остается актуальным вопрос о поиске внутриличностных факторов формирования психологического благополучия.

Первый и основной признак, на котором мы основываемся, вступая в социальное взаимодействие с кем-либо, – это половая принадлежность. Однако для того, чтобы быть в обществе мужчиной или женщиной недостаточно родиться с определенным набором генетических, анатомических и гормо-

нальных характеристик, поскольку представителей разных полов отличают не только конституциональные и физиологические признаки, но и воспитание, поведение, привычки, отношение общества. В современной психологии существует четкая дифференциация понятий «пол» и «гендер». «Пол» рассматривается как предписанный статус, данный человеку при рождении, а «гендер» определяется как статус, достигаемый в процессе социализации. Следовательно, гендер – это социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается окружающими.

Гендерная идентичность, как ее определял И. С. Кон, – «это базовое, фундаментальное чувство своей принадлежности к определённому полу, осознание себя мужчиной, женщиной или существом какого-то другого, «промежуточного» или «третьего» пола» [2, с. 42]. Гендерная идентичность, будучи базовым элементом самосознания, играет ключевую роль в формировании представлений о себе, других людях, мире и своем месте в нем и характеризуется значительной устойчивостью.

На современном этапе необходимость учета гендерной идентичности при исследовании психологического благополучия личности признается многими отечественными и зарубежными исследователями (М. В. Буракова, Л. Н. Ожигова, Л. Г. Степанова, Г. В. Турецкая). Достижение позитивной гендерной идентичности рассматривается ими как необходимое условие гармоничного развития личности [3].

В данном исследовании мы будем придерживаться интегративной модели психологического благополучия К. Рифф, согласно которой психологическое благополучие – это «интегральный (комплексный) показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно отражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью» [1, с. 79].

Переживание психологического благополучия приобретает особую актуальность в студенческие годы, поскольку сказывается как на психическом здоровье, так и на успешности адаптации и социального взаимодействия. Психологическое неблагополучие, проявляющееся в негативной оценке себя и обстоятельств своей жизни, отсутствие веры в возможность что-либо изменить, может быть связано с нарушением гендерной идентичности. Гендерная идентичность как продукт социального конструирования, является одним из ключевых факторов, опосредующих поведенческую активность и установки личности в контексте межличностных отношений. В данной работе мы опираемся на позицию В. Е. Кагана, который рассматривает гендерную идентичность в контексте представлений о биосоциальной природе человека, а показатели феминности и маскулинности, как независимые характеристики.

В последнее время происходят значительные изменения в социальном восприятии мужчин и женщин, что качественно сказывается на специфике гендерной идентичности студентов. Быстрые социальные изменения, стирание границы «женское-мужское», распад традиционных семейных ценностей требуют вернуться к исследованию особенностей гендерной идентичности молодых людей, сформировавшихся в контексте современных условий. Являясь условием нормального функционирования личности, гендерная идентичность может быть рассмотрена как один из факторов достижения психологического благополучия.

В проведенном нами эмпирическом исследовании принимало участие 60 человек (30 юношей и 30 девушек), которые являются студентами высших учебных заведений г. Минска. Возраст испытуемых: 17–23 года.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики:

1. «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского, включающая шкалы для характеристики психологического благополучия «Положительные отношения с другими», «Автономия», «Управление окружением», «Личностный рост», «Цель в жизни», «Самопринятие». Уровень общего психологического благополучия определяется суммой баллов всех шкал.

2. «Методика изучения гендерной идентичности» Л. Б. Шнейдер, результатом которой является самоописания в категориях «женщина» и «мужчина», позволяющее определить тип гендерной идентичности испытуемого. Возможные статусы гендерной идентичности: преждевременная идентичность, диффузная идентичность, мораторий идентичности, достигнутая позитивная идентичность, псевдопозитивная идентичность.

3. «Методика полового дифференциала» В. Е. Кагана, построенная на базе семантического дифференциала. Каждый испытуемый оценивает по предложенным чертам личности себя, а затем большинство женщин и большинство мужчин. Результатом является личностный портрет испытуемого, основанный на четырёх показателях (доминантности, отношении к объекту, активности и предсказуемости), а также портрет типичной женщины и типичного мужчины с позиции испытуемого. На основе расстояния между представлением о себе и о большинстве мужчин рассчитывается показатель маскулинности, на основе расстояния между представлением о себе и о большинстве женщин – показатель феминности. В. Е. Каган рассматривает показатели маскулинности и феминности как две независимые характеристики. При этом маскулинность/феминность рассматриваются как поведенческие и психические особенности, присущие мужскому или женскому полу, а также нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, которые специфичны для муж-

чин или женщин. Разница между индексами маскулинности и феминности позволяет установить индекс баланса базовой и персональной гендерной идентичности испытуемых. Базовая идентичность основана на представлениях о филогенетических половых различиях, чётком разделении на «мужское» и «женское». Персональная идентичность формируется на основе личного опыта общения и взаимодействия. Положительное значение индекса баланса идентичности указывает на феминность, отрицательное – на маскулинность личности. Значение индекса баланса от -2 до – 1 позволяет сделать вывод о маскулинности личности, от +1 до + 2 – о феминности. Если значение данного показателя попадает в пределы от -1 до +1, говорят о недифференцированности гендерной идентичности. В. Е. Каган использует также понятие андрогинность, предложенное С. Бэм для обозначения сочетания в индивидуальном психологическом профиле одновременно высоких показателей маскулинности и феминности. Таким образом, испытуемых можно разделить на группы в зависимости от типа идентичности.

На основе результатов, полученных по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, был проведен анализ уровня психологического благополучия испытуемых. Были выделены три группы студентов: с низким уровнем (20 % выборки), средним уровнем (70 %) и высоким уровнем (10 %) благополучия. Наиболее низкие значения были получены по шкалам «Управление. Поможете окружением» и «Самопринятие», наиболее высокие – по шкалам «Автономия» и «Личностный рост». Результаты представлены на рисунке 1.

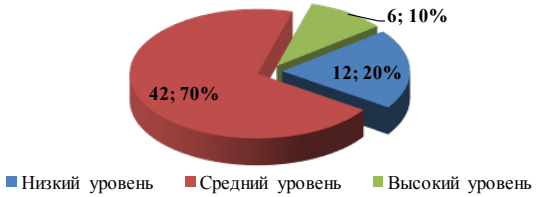

Рис. 1. **Соотношение количества испытуемых с разными уровнями психологического благополучия**

Корреляционный анализ позволил установить наличие взаимосвязей между отдельными показателями благополучия и определить самопринятие, как центральный компонент в его структуре. Статистически значимые различия в уровне психологического благополучия юношей и девушек были выявлены только по шкале «Цель в жизни».

Одна из эмпирических задач данного исследования являлось определение статуса гендерной идентичности студентов. Для реализации данной

задачи была использована «Методика изучения гендерной идентичности» Л. Б. Шнейдер. Методика Л. Б. Шнейдер позволила установить соотношение испытуемых с разными статусами гендерной идентичности.

В данной выборке преобладают студенты с диффузной гендерной идентичностью (67 %). У 15 % испытуемых преждевременная идентичность, у 11% – мораторий, у одного испытуемого отмечена псевдопозитивная идентичность. Достигнутая позитивная гендерная идентичность характерна лишь для 5 % выборки (3 человека) (рис. 2). Этот статус указывает на наличие у человека четких и устойчивых ценностей, убеждений. Его представление о себе нестереотипно и основано на личном опыте, в тоже время имеет прочные связи с социумом. Критериями позитивной гендерной идентичности можно считать положительное отношение к себе, самоуважение, осознание своей ценности и уникальности, чувство направленности и осмысленности жизни. Такой человек имеет высокий уровень рефлексии, знает о своих недостатках и проблемах, но сохраняет уверенность в том, что он может быть принят и понят другими людьми. Можно заметить, что вышесказанное может также служить и критерием психологического благополучия личности.

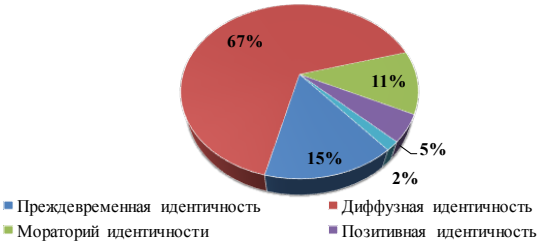

Рис. 2. **Соотношение количества испытуемых с разными статусами гендерной идентичности**

При анализе представленности разных статусов у студентов мужского и женского пола были выявлены статистически значимые различия в гендерной идентичности юношей и девушек ($U = 217{,}5$; $Z = -3{,}43$; при $p = 0{,}0006$). Здесь важно отметить, что группа испытуемых с преждевременной идентичностью, составляющая 15 % от общей выборки, представлена исключительно юношами. Знания о себе в таком случае основаны не на личном опыте, а на идентификации с другими, усвоении навязанных образов. Преждевременная идентичность связана с высоким уровнем авторитарности. Не исключено, что формирование такого типа идентичности тесно связано с высоким уровнем подверженности влиянию гендерных стереотипов.

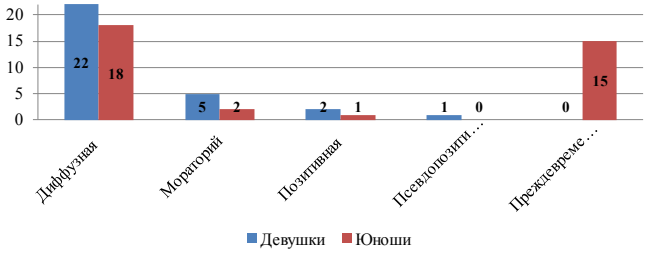

Рис. 3. **Представленность различных статусов идентичности среди юношей и девушек**

Для определения содержания характеристик гендерной идентичности студентов нами была использована «Методика полового дифференциала» В. Е. Кагана, которая предполагает выявление базовой и персональной идентичности испытуемых на основе анализа соотношения феминнных и маскулинных качеств в структуре личности.

Анализ полученных данных позволил определить индексы маскулинности и феминности испытуемых. На основе базового индекса маскулинности и феминности испытуемых были получены данные об индексе баланса базовой гендерной идентичности. Ведущий индекс базовой идентичности студентов отражён на рисунке 4.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что среди студентов есть те, чей пол и ведущий индекс базовой идентичности совпадают, и те, у кого эти показатели не согласуются. Так у 47% девушек и 33% юношей базовая гендерная идентичность не совпадает с паспортным полом. Важно понимать, что это не указывает на наличие каких-либо патологий, недостатков или нарушений развития личности.

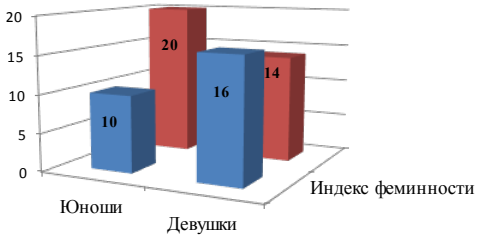

Рис. 4. **Распределение девушек и юношей по ведущему фемининому и маскулинному типу базовой гендерной идентичности**

Полученные данные позволили выделить следующие группы студентов по типу базовой гендерной идентичности:

• с традиционным типом идентичности: девушки с высоким уровнем феминности (16,7%) и юноши с высоким уровнем маскулинности (20%).

• с недифференцированным типом идентичности: девушки (30%) и юноши (60%) с низким уровнем маскулинности и феминности;

• с изомерным типом идентичности: девушки с высоким уровнем маскулинности (23,3%) и юноши (10%) с высоким уровнем феминности;

• с андрогинным типом идентичности: девушки (30%) и юноши (10%) с одновременно высоким уровнем и феминности, и маскулинности.

Среди испытуемых преобладают студенты с недифференцированным типом гендерной идентичности (45%). Таких людей отличает отсутствие четких представлений о будущем и себе, как о целостной личности. Андрогинный тип идентичности рассматривается как наиболее адаптивный, позволяющий проявлять гибкость в использовании феминных и маскулинных качеств. У таких людей реальный и идеальный образ себя практически совпадают. Напротив, изомерный тип идентичности в исследованиях связывают с тревогой, конфликтностью и внутренним дискомфортом. Испытуемые с традиционным типом идентичности положительно оценивают как себя, так и других мужчин и женщин.

Нами были выявлены различия в уровне психологического благополучия студентов с разной гендерной идентичностью. Было выявлено, что существуют различия в уровне психологического благополучия студентов с разными статусами гендерной идентичности ($H = 11,1$; при $p = 0,026$). Уровень благополучия студентов с позитивной идентичностью и мораторием выше, чем у студентов с диффузной и преждевременной идентичностью. Студенты с достигнутой позитивной гендерной идентичностью обладают более высоким уровнем психологического благополучия. Андрогинная гендерная идентичность положительно сказывается на уровне психологического благополучия. Студенты, чей паспортный пол и гендерная идентичность не совпадают, имеют самый низкий уровень психологического благополучия. Гендерная идентичность определяет уровень психологического благополучия личности ($r = 0,306$, при $p < 0,05$). Чем ближе человек к достижению позитивной гендерной идентичности, тем выше уровень его психологического благополучия. Студенты с преобладанием маскулинных характеристик в структуре персональной идентичности в среднем имеют более высокий уровень психологического благополучия ($U = 277$; при $p = 0,01$).

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод, что уровень психологического благополучия студентов значимо различается как по половому признаку, так и в зависимости от характеристик гендерной идентичности. На ощущение благополучия оказывает влияние уровень сфор-

мированности гендерной идентичности, а так же соотношение в личности феминности и маскулинности. Следовательно, чем более ясной и осознанной является гендерная идентичность, тем выше уровень психологического благополучия личности. Можно предположить, что взаимосвязь между изучаемыми параметрами является следствием того, что гендерная идентичность, будучи базовым элементом самосознания, играет ключевую роль в формировании представлений о себе, других людях, мире и своём месте в нем.

Обращает на себя внимание значительное количество студентов с низким уровнем психологического благополучия на фоне размытой гендерной идентичности. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости психологического просвещения молодёжи по вопросам гендера и гендерной идентичности, а также потребности в разработке коррекционных программ, направленных на оптимизацию уровня психологического благополучия и формирование позитивной гендерной идентичности. Сегодня учебные заведения являются идеальными социальными институтами для предоставления таких возможностей и должны акцентировать свое внимание не только на академических составляющих обучения, но и поддержании психологического благополучия студентов с учетом их индивидуальных психологических особенностей.

Список использованных источников

1. *Дементий, Л. И.* Самоконтроль как предиктор психологического благополучия студентов / Л. И. Дементий, В. Е. Купченко // Философия и социальные науки. – 2016. – № 2. – С. 76–81.

2. *Кон, И. С.* Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. – М.: Время, 2009. – 496 с.

3. *Степанова, Л. Г.* Формирование гендерной идентичности у современных юношей и девушек / Л. Г. Степанова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 5. – С. 67–72.

4. *Шнейдер, Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

(Дата подачи: 21.02.2021 г.)

М. Л. Шульга
Полесский государственный университет, Пинск

M. L. Shulga
Polessky State University, Pinsk

УДК 159.9.072

РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL STRATEGIES FOR STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

В статье рассматривается проблема современной системы обучения в высшей школе, дается определение понятия «учебные стратегии», приводятся классификации учебных стратегий в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе, анализируются результаты изучения особенностей развития учебных стратегий у студентов экономических специальностей с помощью опросника «Учебные стратегии» (С. Н. Костромина, Т. А. Дворникова). Полученные результаты позволяют студентам лучше понимать учебные задачи, планировать свои действия в соответствии с ними, контролировать и оценивать эффективность своей деятельности.

Ключевые слова: «умение учиться»; знания; умения; навыки; учебные стратегии; учебная деятельность; познавательная активность; когнитивные стратегии; метакогнитивные стратегии.

The article considers the problem of the modern system of higher education, defines the concept of «educational strategies», gives classifications of educational strategies in domestic and foreign psychological and pedagogical literature, analyzes the results of studying the features of the development of educational strategies among students of economic specialties using the questionnaire «Educational strategies» (S. N. Kostromin, T. A. Dvornikova). The results obtained allow students to better understand educational tasks, plan actions in accordance with them, monitor and evaluate the effectiveness of activities.

Keywords: «learning ability»; knowledge, skills; learning strategies; learning activities; cognitive activity; cognitive strategies; metacognitive strategies.

Глубокие изменения в социальной, политической и экономической жизни общества оказывают большое влияние на развитие системы образования. Современный человек живет в сложном социальном, научном и техническом мире, и для достижения успеха в нем ему нужен достаточно высокий уровень интеллекта и составляющих его когнитивных способностей. Формирование определенного объема знаний, навыков и умений, направленных на решение различных профессиональных задач в динамично меняющемся обществе – одна из важнейших компетенций будущих специалистов.

В процессе обучения в вузе у будущих специалистов необходимо сформировать умение самостоятельно осваивать те аспекты профессиональной деятельности, потребность в которых важна для их профессионального роста и развития.

Стремительное развитие современной науки ориентирует систему образования не столько на усвоение определенных знаний, умений и навыков в конкретной сфере деятельности, сколько на формирование «умения учиться», позволяющего самостоятельно «добывать» знания на протяжении всей жизни человека.

Обучение в вузе основано на использовании определенных когнитивных и метакогнитивных приемов (определение понятий, анализ и синтез информации, планирование и т. д.) и включает в себя такие учебные действия, как анализ учебной задачи, планирование и мониторинг ее выполнения, оценка полученного результата. Современная система образования наряду с обучением основам различных знаний выполняет дополнительную функцию развития памяти, внимания, мышления, воображения и других когнитивных способностей.

В зарубежной психологии совокупность таких учебных действий называют термином «learning strategy» (Weinstein, Mayer 1986; Хон 2005).

В отечественной психологии сегодня используется такое понятие, как «учебные стратегии», означающие устойчивые комплексы действий, целенаправленно организованные субъектом для решения различных типов учебных задач (Дворникова, Костромина, 2007).

Термин «учебные стратегии» впервые появился в западной педагогике в конце XX века. Проблемой учебных стратегий занимались такие ученые, как M. Ehrman, R. Oxford, M. O'Malley, A. L. Wenden, P. Bimmel, N. Rampillon и др.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе используется большое количество различных трактовок и классификаций этого понятия.

Такие исследователи, как Р. Рихтерих, Д. Гарднер, Л. Миллер, определяют учебные стратегии как интеллектуальное поведение учащихся в процессе учебной деятельности, как способы передачи информации, ускоряющие процесс изучения, понимания и сохранения учебной информации.

A. L. Wenden предложил рассматривать стратегии обучения как операции и действия, которые учащиеся используют для оптимизации процессов хранения и получения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов использования накопленной информации [1].

P. Bimmel и N. Rampillon определяют учебные стратегии как мысленный план достижения цели обучения [2].

Rebecca Oxford понимает учебные стратегии как определенные действия, которые учащийся предпринимает, чтобы сделать обучение проще, быстрее, приятнее, автономнее, эффективнее и удобнее [3].

Классификация учебных стратегий, предложенная М. Эрман и Р. Оксфорд, включает следующие составляющие:

1) стратегии памяти: основаны на механизмах памяти человека (группировка, структурирование, создание логических связей и т. д.);

2) когнитивные стратегии: использование приемов индуктивных и дедуктивных выводов, сравнительного анализа, подведения итогов;

3) компенсаторные стратегии: угадывание смысла, использование синонимов и перефразирования, невербальные средства).

А также вспомогательные:

1) метакогнитивные стратегии: планирование процесса работы над задачей, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, создание условий для эффективной работы, организация рабочего места;

2) аффективные стратегии: сотрудничество с партнерами по обучению, эмпатия, учет способностей и возможностей собеседника [3, с. 253–265].

Свои классификации учебных стратегий предложили П. Биммель, У. Рампилльён, Р. Эллис, Д. Вольф, А. Томпсон, Д. Рубин и др.

В классификации, предложенной P. Bimmel и N. Rampillon, можно выделить три основные группы стратегий: когнитивные (прямые), метакогнитивные (косвенные) и компенсаторные стратегии [2].

А. Томпсон и Д. Рубин выделили две группы учебных стратегий: когнитивные стратегии и метакогнитивные стратегии. Метакогнитивные стратегии – это методы, направленные на управление познавательной деятельностью, с их помощью учащийся самостоятельно контролирует учебный процесс. К ним относятся: планирование, постановка цели, самоконтроль, оценка полученного результата.

Метакогнитивные стратегии – это стратегии, которые формирует интеллектуальные навыки и усиливают рефлексивные механизмы в учебной деятельности, способствуют формированию и развитию метасознания и метаконгитивных способностей. Они позволяют поддерживать культуру мышления и способствуют формированию целостного мировоззрения.

Когнитивные стратегии относятся к операциям, используемым в обучении при решение проблем, которые требуют прямого анализа, трансформацию или синтез учебных материалов. Существует шесть основных стратегий когнитивного обучения, определенные Рубином: уточнение, проверка, угадывание, индуктивное заключение, дедуктивные рассуждения, практика, запоминание, мониторинг.

Когнитивные стратегии рассматриваются как методы реагирования на конкретные учебные проблемы и задачи. Суть когнитивных стратегий в учебном процессе заключается в обеспечении и создании условий для понимания учебного материала каждым студентом [4].

Когнитивные и метакогнитивные стратегии позволяют обеспечить эффективность освоения учащимися учебной информации и позволяют ре-

ализовать дифференцированный подход к обучению, содействовать росту мотивации, усилению контроля и самоконтроля в учебной деятельности.

D. Evensen выделяет четыре основные категории стратегий: познавательные, метакогнитивные, аффективные, стратегии организации. Категория когнитивных стратегий включает стратегии памяти, стратегии организации и развития знаний. Самоуважение и самоконтроль включают в себя категория метакогнитивных стратегий, а категория аффективных стратегий направлена на поддержание мотивации, концентрации и эмоционального самоуправления. Стратегии распределения времени, создания благоприятной среды и комфортного режима учебной деятельности относятся к стратегии организации [5].

Среди отечественных исследователей понятие «учебные стратегии» представлены в работах А. В. Щепиловой, Н. Г. Михайловой, Т. А. Дворниковой, С. Н. Костроминой и др.

А. В. Щепиловой выделено обобщенное понятие «стратегия» – это «методы и приемы выполнения задачи, которую человек ставит перед собой». В своих исследованиях автор указывает на разницу между приемом обучения и стратегией. По мнению ученого, учебная стратегия носит комплексный характер, это целая группа действий, организованных специально для достижения конечной цели [6].

Н. Г. Михайлова под учебными стратегиями понимаются учебные действия, которые целенаправленно и сознательно использует обучающийся в соответствии с присущим ему когнитивным стилем для эффективного использования и приобретения знаний в определенной предметной области [7].

Т. А. Дворникова считает, что учебные стратегии являются неотъемлемой частью общей готовности обучаемых решать учебные задачи разного типа.

Основываясь на работах Т. А. Дворниковой и С. Н. Костроминой, можно выделить следующие базовые компоненты учебных стратегий: целевой, включающий учебные цели (образ результата) и определяющий условия для организации учебной деятельности; технологический, включающий способы, приемы, техники, методы и формы, с помощью которых реализуется достижение учебных целей; ресурсный, предполагающий подбор и предоставление ресурсов для достижения учебных целей и управления учебной деятельностью [8, с. 77].

В своих работах Т. А. Дворникова и С. Н. Костромина характеризуют следующие виды учебных стратегий:

1. «Стратегии повторения». Необходимы для хранения информации в оперативной памяти и не требуют глубокого погружения в изучаемый материал.

2. «Стратегии элаборации» (*elaboration* – детализация). Они направлены на уточнение, развитие, совершенствование, переработку содержания учебного материала.

3. «Стратегии организации учебного материала». Предлагают преобразование учебной информации в различные формы – диаграммы, таблицы, графики.

4. «Стратегии планирования». Они подразумевают постановку целей и планирование последовательности достижения целей.

5. «Стратегии наблюдения». Контролируется качество усвоения учебного материала.

6. «Стратегии регулирования». Относятся к управлению учебной деятельностью.

К когнитивным учебным стратегиям, позволяющим усвоить учебную информацию, относятся стратегии «повторения», «элаборация» и «организация учебного материала».

К метакогнитивным учебным стратегиям, которые представляют собой систему действий, обеспечивающих самостоятельное выполнение учебной деятельности и учебных заданий относятся стратегии «планирования», «наблюдения» и «регулирования» [9, с. 281].

С целью изучения особенностей развитие учебных стратегий у студентов вузов было проведено измерение степени развития учебных стратегий с помощью опросника «Учебные стратегии».

Опросник «Учебные стратегии» был разработан С. Н. Костроминой и Т. А. Дворниковой в 2007 г. для измерения степени сформированности различных вариантов учебных стратегий. Опросник содержит 48 стимульных утверждений. Испытуемым предлагается оценить степень использования данного утверждения в своей учебной деятельности по пятибальной шкале: 1 – никогда не использую; 2 – использую очень редко; 3 – использую иногда; 4 – использую часто; 5 – всегда использую. Опросник включает 6 шкал по 8 вопросов в каждой. По каждой шкале подсчитывается общая сумма набранных баллов. Отдельно вычисляются показатели по шкалам: «общий уровень когнитивных учебных стратегий», «общий уровень метакогнитивных учебных стратегий», «общий уровень учебных стратегий».

Шкала «Общий уровень когнитивных учебных стратегий» содержит субшкалы: «стратегия повторения», «стратегия элаборации», «стратегия организации учебного материала».

Шкала «Общий уровень метакогнитивных учебных стратегий» включает: «стратегия планирования», «стратегия наблюдения», «стратегия регулирования».

Шкала «Общий уровень учебных стратегий» определяется как сумма баллов по шкалам «Когнитивные учебные стратегии» и «Метакогнитивные учебные стратегии».

Высокие оценки в целом по шкалам и субшкалам когнитивных или метакогнитивных учебных стратегий указывают на достаточно развитый уровень овладения учебной деятельностью либо в области усвоения и обработки учебного материала, и/или в управлении и организации учебной деятельности.

Средний уровень в целом по шкалам и субшкалам когнитивных или метакогнитивных учебных стратегий показывает средний уровень овладения

учебной деятельностью либо в области усвоения и обработки учебного материала, и/или в управлении и организации учебной деятельности.

Низкий уровень в целом по шкалам и субшкалам когнитивных или метакогнитивных учебных стратегий указывают на недостаточно развитый уровень овладения учебной деятельностью либо в области усвоения и обработки учебного материала, и/или в управлении и организации учебной деятельности [10, с. 324–329].

В исследовании приняли участие студенты 1-го курса факультета экономики и финансов Полесского государственного университета. Выборка испытуемых – 50 человек: 16 юношей и 34 девушки в возрасте 17–18 лет, обучающиеся по специальности 1-25 01 04 «Финансы и кредит» и 1-25 01 07 «Экономика и управление на предприятии». Предметом изучения выступили такие группы учебных стратегий как: когнитивные и метакогнитивные и их отдельные составляющие – стратегии «повторения», «элаборация», «организация учебного материала», «планирования», «наблюдения» и управления своей учебной деятельностью (стратегия «регулирования»). Полученные результаты по каждой из шкал представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, студенты первого курса в большей степени предпочитают использовать когнитивную стратегию «повторения» и метакогнитивную стратегию «планирования». В меньшей степени студенты используют когнитивную стратегию «элаборации» и «организации учебного материала».

Высокие баллы по субшкале «Стратегия повторения» получили 26 студентов (52 % выборки). 20 испытуемых (40 % выборки) продемонстрировали высокие баллы по субшкале «Стратегия планирования». 32 % испытуемых (16 человек) получили высокие быллы по субшкале «Стратегия наблюдения» и «Стратегия регулирования». И только 14 студентов (28 %) и 11 студентов (22 %) получили высокие баллы по субшкалам «Стратегия элаборации» и «Стратегия организации учебного материала».

Таблица 1

Средние баллы по шкалам учебных стратегий студентов 1-го курса

№ п/п	Учебные стратегии	Средний балл
1	Стратегия «повторения»	29,6
2	Стратегия «элаборация»	24,8
3	Стратегия «организация учебного материала»	22,3
4	Стратегия «планирования»	28,9
5	Стратегия «наблюдения»	26,6
6	Стратегия «регулирования»	27,9
7	Общий уровень когнитивных учебных стратегий	77
8	Общий уровень метакогнитивных учебных стратегий	83,5
9	Общий уровень учебных стратегий	160,5

Общий уровень когнитивных учебных стратегий у студентов 1-го курса находится на среднем уровне развития. На среднем уровне развития так же находится общий уровень метакогнитивных учебных стратегий и общий уровень учебных стратегий. Высокие баллы по шкалам «Общий уровень когнитивных учебных стратегий», «Общий уровень метакогнитивных учебных стратегий», «Общий уровень учебных стратегий» набрали 18 студентов по каждой из шкал (36 % выборки).

Таким образом, студенты 1-го курса, обучающиеся по экономическим специальностям более склонны опираться на возможности своей оперативной памяти, чем на глубокую проработку изучаемого материала. У студентов-экономистов в учебном процессе часто присутствуют учебные задания, которые характеризуются большим объемом разнообразной учебной информации и требуют его проработки и запоминания, а так же умения планировать свою работу, что связано со спецификой их будущей профессиональной деятельности.

Недостаточное использование студентами 1-го курса в своей учебной деятельности таких стратегий как «элаборация» и «организация учебного материала», часто вызывает у них затруднения при работе с различными графическими материалами: таблицами, графиками и диаграммами. Их построение, трансформация и прочтение требуют от первокурсников сформированных умений преобразовывать информацию в различные формы, уточнять и перерабатывать учебный материал. В то же время, выполнение

подобных учебных заданий может способствовать развитию указанных учебных стратегий.

Средние баллы первокурсников по стратегиям «наблюдения» и «регулирования» говорят о том, что при организации своей учебной деятельности они максимально используют приемы, позволяющие, в первую очередь, отслеживать качество усвоения учебного материала. 1-й курс – это сложный период адаптации вчерашних школьников к новым условиям обучения и студенты пытаются максимально использовать имеющийся школьный опыт в новых условиях.

Первокурсники чаще всего используют ту учебную стратегию, которая была наиболее востребована в школе и поэтому достаточно хорошо у них сформирована – это стратегия «повторения». Она помогает им быстрее адаптироваться к новым условиям обучения.

Практика показывает, что у студентов-первокурсников недостаточно развита система приемов и способов учебной деятельности, необходимая для обучения в вузе, несформировано «умение учиться», навыки самостоятельной работы. Чтобы справиться с этими проблемами, вузы все больше внимания уделяет адаптации первокурсников, в том числе формированию у них навыков эффективной учебной деятельности.

В целом можно говорить, что содержание учебного материала и типы учебных задач влияют на развитие и степень выраженности учебных стратегий у студентов вузов. Владение учебными стратегиями позволит студентам лучше понимать учебные задачи, планировать свои действия в соответствии с ними, контролировать и оценивать эффективность своей деятельности.

Список использованных источников

1. *Wenden, A. L.* Helping language learners think about learning / A. L. Wenden // ELT journal. – 1986. – № 40(1). – P. 3–12.

2. *Bimmel, P.* Lemeautonomie und Lemstrategien / P. Bimmel, N. Rampillon. – Langenscheidt-Berlin-Munchen-Leipzig, 1999.

3. *Oxford, R. L.* Effects of sex differences, career choice and psychological type on adult language learning strategies / R. L. Oxford, M. E. Ehrman // Modern language journal. – 1988. – № 72(3). – P. 253–265.

4. *Thompson, I.* Can Strategy Improve Listening Comprehension / I. Thompson, J. Rubin. – Foreign Language Annuals, 1992. – 263 p.

5. *Evensen, D. H.* Observing self directed learners in a problem-based learning context: two case studies. Dans D.H. Evensen & C.E. Hmelo (Йds.), Problem-based learning. A research perspective on learning interactions. – Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2000. – P. 263–297.

6. *Щепилова, А. В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 033200 «Иностранный язык» / А. В. Щепилова. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2005.

7. *Михайлова, Н. Г.* Формирование познавательных стратегий в процессе чтения иноязычных научно-учебных текстов / Н. Г. Михайлова, Н. Л. Никульшина // Омский научный вестник. – Омск: Омский ГТУ, 2007. – № 3 (55). – С. 149–153.

8. *Смагина, И. Л.* Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности / И. Л. Смагина // Изв. Волгогр. гос. пед.ун-та. – 2019. – № 7(140). – С. 76–81.

9. *Дворникова, Т. А.* Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – 2007. – Сер. 6. – Вып. 4.

10. *Дворникова, Т. А.* Диагностика степени сформированности учебных стратегий у студентов / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Вып. 1. – Серия 12. – С. 321–332.

(Дата подачи: 28.02.2021 г.)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Агейко О. В., Парфенцова Е. В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА «КОРРУПЦИЯ» 3

Алексеева Е. С. ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К КАТЕГОРИИ «ЧАСТО И ДЛИТЕЛЬНО БОЛЕЮЩИЕ ПАЦИЕНТЫ» 13

Ануфрикова Н. С. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ И ФАКТОРОВ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА 21

Ахрамович А. А. МОТИВАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ВАНДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 29

Бакунович М. Ф., Корзун С. А. ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: АКТУАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 36

Балышева П. В. САМОВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ СППС 43

Бараева Е. И., Шлыкова Т. Ю., Галецкий А. В. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЕБ-ПСИХОЛОГОВ 49

Белановская О. В., Белановская М. Л. ДИНАМИКА САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ЮНОШЕСТВА К ВОЗРАСТУ РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ 56

Бондарчук Е. В. И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ 65

Василевская Л. В., Бараева Е. И. СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА 73

Войтко О. К. КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ПСИХОЛОГА И СПОСОБЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 80

Галецкий А. В. ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 87

Галяс А. А., Олифирович Н. И. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПАРТНЕРОВ, ЖИВУЩИХ В ЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ БРАКАХ И В СОЖИТЕЛЬСТВЕ 95

Гермацкая Е. И. РАЗВИТИЕ ОПЕРАТИВНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ 106

Грицевич Т. Д., Сысоева С. Н. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ 114

Дубинко Н. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОНАСТРАИВАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И РЕГУЛИРОВАНИЯ 122

Журавкина И. С. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ РАЗНОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ 130

Исаева А. В., Немкович А. П., Самаль Е. В. ПРИМЕНЕНИЕ КАРЬЕРНОГО КОУЧИНГА И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ 140

Калугина А. С. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОБИДЫ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ 147

Кишея И. Л., Астрейко А. В. ПАТРИОТИЗМ И ИДЕНТИЧНОСТЬ: ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 155

Климова Н. П. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С КОМПОНЕНТАМИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ 163

Коверец Е. С. ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 171

Коробейко С. В. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ РУКОВОДСТВА 180

Кухтова Н. В., Клеймёнова Е. А. ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТА: ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ 187

Лемец И. Ю. РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ 195

Липовка Ю. Ф. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «АВТОНОМИЯ» В ПСИХОЛОГИИ 201

Лобанов А. П., Дроздова Н. В. ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19 208

Лямин Д. П. ИЗМЕНЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА 215

Макеева Е. С., Рифицкая И. И. ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ И УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ 222

Марищук Л. В., Касперович В. В. ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИЙ, УСПЕШНЫХ В СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 230

Медведская Е. И. НОВОСТИ В РАЗНЫХ ВИДАХ КОММУНИКАЦИИ: СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ИНФОРМАЦИИ ИЗ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ 240

Микодина Е. А. РОЛЬ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЕ 250

Митрахович О. А., Пономарева М. А. КЕЙС-СТАДИ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ИНВАРИАНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА 258

Михалёв А. В. РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОПЕРАТОРОВ БЕСПИЛОТНЫХ АВИАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ 267

Михеева Е. А., Сторчак П. В., Бараева Е. И. АССЕРТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР ЗАЩИТЫ ОТ КИБЕРБУЛЛИНГА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ 277

Мухлядо В. К. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЛЯЖНОГО ФУТБОЛА КАК СПОРТИВНОЙ ИГРЫ 284

Нестер Е. Ф. ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ 292

Олифирович Н. И., Гонта А. В. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ СО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ 298

Плескачёва Н. М., Семёнова Е. М. СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО 305

Полещук Ю. А., Черчес Т. Е. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 312

Рзаева Ж. В., Семенюк Е. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЭМПАТИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ 319

Самусева Н. В. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ 326

Семёнова Е. М., Плескачёва Н. М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЗАИМОСВЯЗИ СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ И МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 334

Сидорова М. В., Макеева Е. С. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 342

Солодуха Ю. М. СТАТУСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ 350

Солодухо В. В. МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК С ПОКАЗАТЕЛЯМИ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ 359

Стадольник Д. А. ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОГО МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ И РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РОЛЕЙ У СУПРУГОВ 366

Станкевич Н. Л. ВЫРАЖЕННОСТЬ САМОКОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ (ТАБАКОКУРЕНИЕ) 373

Стрижнёв Ю. А. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОСНОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДИКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 380

Ульянова А. Ю. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЕЕ КОМПОНЕНТОВ 387

Хоролец О. В. АНТИКОРРУПЦИОННЫЙ КОМПЛАЕНС КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ КОРРУПЦИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 394

Хриптович В. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 401

Черчес Т. Е., Колас Т. А. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 410

Шульга М. Л. РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 419

Научное издание

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 21

В четырех частях
Часть 4

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*
Редактор *И. М. Подоматько*
Компьютерная верстка *Н. М. Лазар*

Подписано в печать 15.07.2021. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 24,6. Уч.-изд. л. 29,8. Тираж 100 экз. Заказ 60.

Издатель и полиграфическое исполнение:
государственное учреждение образования
«Республиканский институт высшей школы».
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/174 от 12.02.2014.
Ул. Московская, 15, 220007, г. Минск.